

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

**«Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στο σύγχρονο
εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της
Μπολέτη Ερμιόνης**

Επόπτης : Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος,
Αναπληρωτής Καθηγητής

Εξεταστής Α΄: Αλευριάδου Αναστασία,
Καθηγήτρια

Εξεταστής Β΄: Στάμου Αναστασία,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φλώρινα, Ιούνιος 2017

*«Κι αν σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές,
είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα,
κι η φρίκη δεν κουβεντιάζεται γιατί είναι ζωντανή
γιατί είναι αμίλητη και προχωράει».*

*Γιώργος Σεφέρης, «Τελευταίος σταθμός» -
Ημερολόγιο καταστροφής, Β'*

Copyright © Ερμιόνη Μπολέτη, 2017.

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 την 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: Ερμιόνη Μπολέτη

A.E.M.:577

Ηλεκτρονική διεύθυνση:nanaboleti@gmail.com

Έτος εισαγωγής:2015

Κατεύθυνση: Διγλωσσία και Ειδική Αγωγή

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

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 το/την συγγραφέα.

Ημερομηνία 04 - 06 - 2017

Η δηλούσα

Ερμιόνη Μπολέτη

Συντομογραφίες:

ΑΒΑ → Applied Behavior Analytic

ΙΒΒΥ → Διεθνής Οργάνωση Βιβλίων για την Νεότητα

ΜΑΚΑΤΟΝ → Makaton - System of Alternative and Augmentative Communication

ΡΕΚΣ → Pecs - Picture Exchange Communication System

ΤΕΑΚΚΗ → Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children

ΔΑΔ → Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή

ΔΑΦ → Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού

ΔΕΠ/Υ → Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα

ΕΕΕΕΚ → Ειδικά Επαγγελματικά Εργαστήρια Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΕΜΔ → Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΜΔ → Μαθησιακές Δυσκολίες

ΝΑ → Νοητική Αναπηρία

Π.Δ.Μ. → Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΠΟΥ → Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Χχ → Χωρίς Χρονολογία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων και διαγραμμάτων.....	7
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1: Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	
1.1 Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.....	12
1.2 Η ιστορία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα	17
1.3 Οι χαρακτήρες και τρόποι αναπαράστασής τους.....	20
1.4 Προτάσεις διδακτικής προσέγγισης της αναπηρίας στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία μέσω της χρήσης του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στη μαθησιακή διαδικασία	22
Κεφάλαιο 2: Αναπηρία	
2.1 Η δυσκολία του ορισμού της έννοιας της «αναπηρίας»	28
2.2 Σύντομη ιστορική ανασκόπηση των κατηγοριών της αναπηρίας	
2.2.1 Άτομα με αυτισμό.....	30
2.2.2 Άτομα με προβλήματα όρασης.....	35
2.2.3 Άτομα με προβλήματα ακοής.....	37
2.2.4 Άτομα με νοητική αναπηρία.....	40
2.2.5 Άτομα με κινητικές αναπηρίες.....	43
2.2.6 Άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής.....	45
2.2.7 Άτομα με ειδικές μαθησιακές διαταραχές	47
2.3 Ο Ανάπηρος στην κοινωνία.....	52
2.3.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση.....	53
Κεφάλαιο 3: Η θεωρία των μυθοπλαστικών χαρακτήρων	
3.1 Ο ρόλος και οι λειτουργίες των χαρακτήρων στην αφήγηση	56
3.2 Στοιχεία των μυθοπλαστικών ηρώων	62
3.3 Τρόποι παρουσίασης των ανάπηρων χαρακτήρων στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό	66

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας και ανάλυσης υλικού

4.1 Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας	74
4.2 Το υλικό της έρευνας	76
4.3 Μέθοδος ανάλυσης των κειμένων.....	77
4.4 Περίληψη και σχολιασμός λογοτεχνικών κειμένων.....	78

Κεφάλαιο 5: Συμπερασματικές Παρατηρήσεις

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	148
5.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	158

Βιβλιογραφία.....	170
--------------------------	------------

Παράρτημα

- A. Οι κατηγορίες ανάλυσης των κειμένων
- B. Συνοπτικοί πίνακες αποτελεσμάτων
- Γ. Γνωρίζοντας τον συγγραφέα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1-Επίπεδο ΝΚ με βάση τον Δείκτη Νοημοσύνης.....	40
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 - Παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης και ειδικότερα με τις δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή.....	47
ΠΙΝΑΚΑΣ 3- Πέντε τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών.....	50
ΠΙΝΑΚΑΣ 4 –Ποιο είναι το φύλο του ανάπηρου ήρωα	148
ΠΙΝΑΚΑΣ 5 – Ποια είναι η ηλικία του ήρωα.....	149
ΠΙΝΑΚΑΣ 6- με τί μορφή παρουσιάζεται ο ανάπηρος ήρωας.....	149
ΠΙΝΑΚΑΣ 7 – Ποιο είναι το όνομα του ανάπηρου ήρωα.....	150
ΠΙΝΑΚΑΣ 8 –Ποιο είναι το είδος της αναπηρίας του ήρωα.....	151
ΠΙΝΑΚΑΣ 9 – Πως παρουσιάζεται η αναπηρία.....	151
ΠΙΝΑΚΑΣ 10 – Πώς αποκτήθηκε η αναπηρία.....	153
ΠΙΝΑΚΑΣ 11 – Πότε αναφέρεται η αναπηρία στο κείμενο.....	153
ΠΙΝΑΚΑΣ 12 – Αν υπάρχει ρεαλισμός στην απεικόνιση του ανάπηρου χαρακτήρα	154
ΠΙΝΑΚΑΣ 13 – Πρωταγωνιστής ή δευτεραγωνιστής.....	154
ΠΙΝΑΚΑΣ 14 – Σφαιρικός ή επίπεδος χαρακτήρας	155
ΠΙΝΑΚΑΣ 15 – Δυναμικός ή στατικός χαρακτήρας.....	155
ΠΙΝΑΚΑΣ 16 – Θετικός ή αρνητικός.....	155
ΠΙΝΑΚΑΣ 17 – Μόνος ή με φίλους.....	156
ΠΙΝΑΚΑΣ 18 – Αν έχει φίλους με αναπηρία.....	157
ΠΙΝΑΚΑΣ 19 – Ατομικός ή συλλογικός χαρακτήρας.....	157

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 20 – Η Αργυρώ γελάει.....	187
ΠΙΝΑΚΑΣ 21 – Μόζα η γάτα – Μια μαγική νύχτα.....	187
ΠΙΝΑΚΑΣ 22 – Μόζα η γάτα – Η μάγισσα Αμπουλίνα.....	188
ΠΙΝΑΚΑΣ 23 ^Α – Μόζα η γάτα: Η λευκή Μόλι.....	189
ΠΙΝΑΚΑΣ 23 ^β – Μόζα η γάτα – Η λευκή Μόλι.....	190
ΠΙΝΑΚΑΣ 24 ^α – Μόζα η γάτα : Το βουνό των νάνων.....	191
ΠΙΝΑΚΑΣ 24 ^β – Μόζα η γάτα : Το βουνό των νάνων.....	191

ΠΙΝΑΚΑΣ 25 – Ο Αυτός.....	192
ΠΙΝΑΚΑΣ 26 – Φίλοι φως φανάρι.....	193
ΠΙΝΑΚΑΣ 27 – Δυο παπούτσια με καρότσι.....	194
ΠΙΝΑΚΑΣ 28 – Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου.....	195
ΠΙΝΑΚΑΣ 29 – Είμαι ξεχωριστή.....	195
ΠΙΝΑΚΑΣ 30 – Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος.....	196
ΠΙΝΑΚΑΣ 31 – Το παραμύθι της μουσικής.....	197
ΠΙΝΑΚΑΣ 32 ^α – Ένας για όλους και όλοι για έναν.....	198
ΠΙΝΑΚΑΣ 32 ^β – Ένας για όλους και όλοι για έναν.....	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 32 ^γ – Ένας για όλους και όλοι για έναν.....	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 33 – Φένια η αγαπημένη των ήχων.....	200
ΠΙΝΑΚΑΣ 34 – Το αυγό.....	201
ΠΙΝΑΚΑΣ 35 ^α – Τα παιδιά των λουλουδιών.....	202
ΠΙΝΑΚΑΣ 35 ^β – Τα παιδιά των λουλουδιών.....	203
ΠΙΝΑΚΑΣ 36 ^α – Ο νάνος και η Γαριδούλα.....	203
ΠΙΝΑΚΑΣ 36 ^β – Ο νάνος και η Γαριδούλα.....	204
ΠΙΝΑΚΑΣ 37 ^α – Όλιβερ.....	205
ΠΙΝΑΚΑΣ 37 ^β – Όλιβερ.....	206
ΠΙΝΑΚΑΣ 38 – Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει.....	207
ΠΙΝΑΚΑΣ 39 – Ο Θωμάς.....	208
ΠΙΝΑΚΑΣ 40 ^α – Το κάτι άλλο.....	208
ΠΙΝΑΚΑΣ 40 ^β – Το κάτι άλλο.....	209
ΠΙΝΑΚΑΣ 41 – Το θαύμα των σκύλων.....	210
ΠΙΝΑΚΑΣ 42 – Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους.....	211

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΓΡΑΦΗΜΑ 1 – Ποιό είναι το φύλο του ανάπηρου ήρωα.....	212
ΓΡΑΦΗΜΑ 2 – Ποια είναι η ηλικία του ήρωα.....	212
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 – Ποιο είναι το όνομα του ανάπηρου ήρωα.....	212
ΓΡΑΦΗΜΑ 4 – Ποιο είναι το είδος της αναπηρίας του ήρωα.....	214
ΓΡΑΦΗΜΑ 5 – Πώς παρουσιάζεται η αναπηρία.....	214
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 – Πως αποκτήθηκε η αναπηρία.....	215

ΓΡΑΦΗΜΑ 7 – Πρωταγωνιστής ή δευτεραγωνιστής.....	216
ΓΡΑΦΗΜΑ 8 – Σφαιρικός ή επίπεδος χαρακτήρας.....	217
ΓΡΑΦΗΜΑ 9 – Δυναμικός ή στατικός χαρακτήρας.....	218
ΓΡΑΦΗΜΑ 10 – Θετικός ή αρνητικός χαρακτήρας.....	218
ΓΡΑΦΗΜΑ 11 – Μόνος ή με φίλους.....	219
ΓΡΑΦΗΜΑ 12 – Ατομικός ή συλλογικός χαρακτήρας.....	219
ΓΡΑΦΗΜΑ 13 – Πότε αναφέρεται η αναπηρία στο κείμενο....	220
ΓΡΑΦΗΜΑ 14 – Αν υπάρχει ρεαλισμός στο κείμενο.....	220
ΓΡΑΦΗΜΑ 15 – Αν έχει φίλους με αναπηρία.....	222
ΓΡΑΦΗΜΑ 16 – Με τί μορφή παρουσιάζεται ο ανάπηρος ήρωας.	222

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων με χαρακτήρες με αναπηρία, μπορεί να συμβάλλει στην μείωση των προκαταλήψεων και της περιθωριοποίησης και επιπρόσθετα, στην ενίσχυση ανακριβών πεποιθήσεων και στερεοτύπων διαιωνίζοντας το στίγμα (Kotopoulos, & Alevriadou, & Vamvakidou, & Michailidis, 2012).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το θέμα της απεικόνισης του ανάπηρου ήρωα στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, κρίνοντας πως οι υπόλοιπες εργασίες δεν καλύπτουν επαρκώς την εκδοτική παραγωγή της συγκεκριμένης περιόδου. Εξετάστηκε ο ανάπηρος χαρακτήρας ως προς τον τρόπο αναπαράστασής του, ως προς τον ρόλο και την λειτουργία του μέσα στο εικονογραφημένο βιβλίο και να αναλυθούν βασικά προσδιοριστικά στοιχεία των ηρώων.

Στα τρία πρώτα κεφάλαια της εργασίας μελετάται το θεωρητικό πλαίσιο του σύγχρονου εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου και δίνονται βασικά στοιχεία που αφορούν τον ρόλο και τις λειτουργίες των χαρακτήρων στην αφήγηση και την εξέλιξη της πλοκής. Επίσης παρουσιάζεται ο τρόπος απεικόνισης των χαρακτήρων με αναπηρία με βάση ελληνικές και διεθνείς έρευνες, καθώς και η χρήση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στην διδακτική προσέγγιση της αναπηρίας στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα παρουσιάζεται η έννοια της αναπηρίας και γίνεται μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των κατηγοριών της.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο οποίο αναλύθηκαν 23 βιβλία με το μοντέλο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, σε συνδυασμό με στοιχεία από την θεωρία των χαρακτήρων καθώς και ορισμένα στοιχεία της ποσοτικής μεθόδου δεδομένων SPSS. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και εξάγονται τα συμπεράσματα.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, κ.Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, για την πολύτιμη καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια της συγγραφής της εργασίας μου, τις πολύτιμες συμβουλές του και τις εύστοχες παρατηρήσεις του.

Λέξεις κλειδιά: σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, αναπηρία, ήρωας/χαρακτήρας με αναπηρία

ABSTRACT

The use of literacy with characters with disabilities can contribute to the reduction of prejudices and marginalization and in addition, to the reinforcement of inaccurate beliefs and stereotypes by perpetuating stigma (Kotopoulos, & Alevriadou, & Vamvakidou, & Michailidis, 2012).

In this diploma thesis we deal with the issue of depicting the disabled hero in the children's contemporary picture book. The reason is that the rest of the works, did not adequately cover the publishing production of that period. There were examined the representation, the role and the function of the character with disability and his basic determinants.

In the first three chapters of the paper, the theoretical framework of the contemporary picture children's book is studied and basic elements are given regarding the role and functions of the characters in narrative and plot development. It also presents the way of depicting characters with disabilities based on Greek and international surveys, as well as the use of the illustrated children's book in the educational approach of disability at the first levels of education. Additionally, the concept of disability and its categories are presented.

Afterwards it follows the research part of the paper, where twenty three books are analyzed on the qualitative content analysis model, in combination with the theory of characters and also, some elements of the quantitative data method SPSS. The final chapter presents the results of our research and draws conclusions.

To conclude, I would like to thank my supervisor, Mr. T. Kotopoulos, for his valuable guidance at all stages of the writing of my work, his valuable advice and his accurate remarks.

Keywords: disability, children's literature , picture book, illustrated book

Κεφάλαιο 1: Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

1.1 Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

Τα τελευταία χρόνια η Παιδική Λογοτεχνία διακρίνεται από την Λογοτεχνία για ενήλικες (Παπαντωνάκης, 2000). Οι εγγενείς μεταξύ τους διαφορές δεν σχετίζονται τόσο με την ηλικία των αναγνωστών τους, αλλά με την θεματολογία, το ύφος, το λεξιλόγιο και την τεχνική. Οι περιορισμοί που επιλέγει ο συγγραφέας να επιβάλλει στο έργο του σχετίζονται με το λεξιλόγιο, την δομή, την τεχνική της αφήγησης, στοιχεία που οφείλονται κατά κύριο λόγο τις περιορισμένες εμπειρίες, γνώσεις, ευαισθησία, ανάγκες αντιληπτικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Καρπόζηλου, 1994: 161).

Σύμφωνα με τις Παπανικολάου και Τσιλιμένη (1992) και Κωτόπουλο, τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας είναι: α) οι μύθοι / μυθολογία, β) οι μικρές ιστορίες, γ) το ποίημα – λίμερικ – λογοπαίγνια, δ) το θέατρο, ε) τα αφηγήματα – μυθιστορήματα, στ) τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, ζ) το λαϊκό και σύγχρονο παραμύθι και η) τα βιβλία γνώσης – εγκυκλοπαιδικά.

Σύμφωνα με τον Καλλέργη (1995) «σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας είναι η πρόκληση της αισθητικής συγκίνησης. Για να επιτευχθεί όμως αυτό πρέπει το λογοτέχνημα να προσφέρει λεκτικό κάλλος στον ύψιστο δυνατό βαθμό. Δεν έχει σημασία το ότι απευθύνεται σε παιδιά. Ίσως γι αυτό περισσότερο επιβάλλεται να διατηρεί όλη την λάμψη της μορφής, επειδή το παιδί δεν μπορεί πάντα, σε ένα απέριττο κείμενο, να εκτιμήσει τις «διανοητικές αντηχήσεις» των λέξεων».

Η ανάγνωση του κειμένου για αναγνώστες προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας δεν προϋποθέτει αφηρημένο στοχασμό, αλλά συνοδεύεται από εικόνες, ενδιαφέρουσα πλοκή και ζωντανούς διαλόγους. Έτσι ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν και τα πιο δύσκολα νοήματα. Ο κόσμος των παραμυθιών κινείται στην σφαίρα της φαντασίας, του ονείρου της μαγείας και του παραλόγου, δεν υπόκειται σε λογικό έλεγχο και σε κανόνες της καθημερινότητας (Καλλέργης, 1995).

Το παιδί στην σύγχρονη εποχή χρειάζεται ειλικρίνεια προκειμένου να σπλιστεί με το αίσθημα της ευθύνης και να γνωρίσει και να αποδεχτεί την γύρω του πραγματικότητα. «Ο ρεαλισμός λοιπόν σήμερα αποτελεί μια αναγκαιότητα, αρκεί να

είναι σύμμετρος με τις ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις του παιδιού»(Κατσίκη-Γκούβαλου, 1993:26). Στην παιδική λογοτεχνία αντανακλώνται σύγχρονα ζητήματα για τα παιδιά και τους νέους, ενώ λίγη έμφαση έχει δοθεί στον τρόπο επιβολής αξιών μέσα από την λογοτεχνία (Daniels,2004).

Η Ανδρουτσοπούλου (1983) θεωρεί πως το παιδικό βιβλίο μπορεί να οδηγήσει την βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης και την απάλειψη των προκαταλήψεων με την προβολή ορθών προτύπων και παραδεκτών αξιών.

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί μια κατηγορία του παιδικού βιβλίου, η οποία χαρακτηρίζεται από την δική του δυναμική και αυτοτέλεια. Αποτελεί πεδίο συνύπαρξης δύο τεχνών, του λόγου και της ζωγραφικής και προκαλεί προβληματισμούς που αφορούν όχι μόνο την παιδαγωγική του λειτουργία, αλλά και την σχέση κειμένου και εικόνας, την αφηγηματικότητα της εικόνας, την θεματολογία του, τις έννοιες που διαπραγματεύεται, την αναγνωσιμότητα και την ερμηνευτική προσέγγιση της εικόνας (Τσιλιμένη, 2007).

Ο Κιτσαράς (1993) υποστηρίζει πως *«Στη σημερινή χρήση της γλώσσας ορίζεται ως εικονογραφημένο βιβλίο ένα βιβλίο σχεδιασμένο για παιδιά από 2 μέχρι 8 ετών με αναρίθμητες εικονογραφήσεις και λίγο ή καθόλου κείμενο. Με την ευρύτερη έννοια του όρου, εντάσσονται στα εικονογραφημένα βιβλία και εκείνα τα παιδικά βιβλία, στα οποία εικονογράφηση και κείμενο βρίσκονται σε ισότιμη σχέση δίπλα – δίπλα και συνδέονται οργανικά. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν μπορούν να ενταχθούν στα εικονογραφημένα βιβλία εκείνα που οι εικόνες τους απλώς συνοδεύουν το κείμενο ως συμπλήρωμα ή λειτουργούν διακοσμητικά, γιατί στις περιπτώσεις που οι εικόνες εξυπηρετούν άλλους σκοπούς, όπως καλλιτεχνικούς, ελκυστικούς, εμπορικούς κ.λπ. Τότε πρόκειται για βιβλία με εικόνες»*.

Επομένως, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί ενιαίο αισθητικό σύνολο και μια ειδική κατηγορία βιβλίου που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και ότι ο ρόλος της εικονογράφησης σε σχέση με το κείμενο είναι το να ενισχύει την αφηγηματική ροή της ιστορίας (Sipe,2012;Τσιλιμένη,2007).

Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός εικονογραφημένου βιβλίου είναι πολλαπλά, αλληλένδετα και εξυπηρετούν τόσο μορφολογικούς, αισθητικούς, ψυχολογικούς όσο και παιδευτικούς σκοπούς. Κατά τον Μπενέκο (1981) *«τέλεια εναρμονισμένο σύνολο*

και αισθητικά αρτιωμένο βιβλίο είναι εκείνο που και η τεχνική του κατασκευή (μέγεθος, σχήμα, χρώμα, δέσιμο, τυπογραφικά στοιχεία κ.α) και το περιεχόμενο (κείμενο, εικονιστικά στοιχεία) έχουν συνταιριαστεί απόλυτα με τις καλλιτεχνικές προθέσεις του ζωγράφου και τις ψυχολογικές απαιτήσεις του παιδιού».

Η διασφάλιση της σχέσης που επιτελούν το βιβλίο και η εικόνα στο εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο προσδιορίζει και τον ρόλο του συγκεκριμένου είδους στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Σε θεωρητική λοιπόν, προσέγγιση πέρα από τις διαπιστωμένες συμφωνίες, δημιουργείται και ένας προβληματισμός σχετικά με το ποιόν και τον χαρακτήρα των εικόνων που συνοδεύουν τα κείμενα στο πλαίσιο των εικονογραφημένων βιβλίων για παιδιά. Σκοπός των μελετητών είναι να μην υπαχθούν κάτω από τον όρο «εικονογραφημένο βιβλίο» οποιαδήποτε βιβλία που το κείμενο τους συνοδεύεται από εικόνες, καθώς έτσι υποβιβάζεται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η εικονογράφιση (Ασωνίτης, 2001).

Σύμφωνα με τον Α. Μπενέκο με τον όρο «εικονογραφημένο βιβλίο» εννοούμε το βιβλίο «που το περιεχόμενό του εκφέρεται είτε αποκλειστικά μέσω των εικόνων του είτε με την συνδρομή του λόγου σε εναρμονισμένη αναλογία – οργανική σύνδεση γλωσσικού και εικαστικού κώδικα». Στη συνέχεια ο ίδιος κάνει έναν διαχωρισμό και ορίζει ως «εικονοβιβλίο» εκείνο που το περιεχόμενό του εκφέρεται αποκλειστικά μέσω των εικόνων του και ως «εικονογλωσσικό» εκείνο που διαθέτει σύμπραξη κειμένου και εικόνας. Επιπρόσθετα, το «εικονοβιβλίο» ταιριάζει στην πρώτη παιδική ηλικία, ενώ το «εικονογλωσσικό» ανήκει σε όλες τις ηλικίες, αλλά απευθύνεται κυρίως σε παιδιά δεύτερης παιδικής ηλικίας (Ασωνίτης, 2001; Μπενέκος, 1981; Κανταρτζή, 2002).

Παράλληλα ο Georgiou (1969) υποστηρίζει πως το εικονοβιβλίο (picturebook) αποτελεί την απλούστερη μορφή κειμένου σε συνδυασμό με εικόνες, ενώ το εικονογλωσσικό συνδυάζει περισσότερο ανεπτυγμένο κείμενο και λιγότερες εικόνες (picturestorybook).

Στην διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε τους όρους “picturebook” για το εικονογραφημένο βιβλίο και “illustratedbook” για το βιβλίο με εικόνες. Σύμφωνα με την προσέγγιση του K.Marantz «στο “picturebook” οι εικόνες αποτελούν μια συγκροτημένη ρυθμική ακολουθία με ενιαία αφηγηματική δομή ενώ στο

“*illustratedbook*” οι εικόνες μοιάζουν περισσότερο με στατική φωτογραφία» (Σιβροπούλου, 2003).

Επίσης, οι Franz και Meier προτείνουν τον διαχωρισμό του εικονογραφημένου βιβλίου σε σχέση με την ηλικία του παιδιού:

➤ Τα εικονογραφημένα βιβλία με απλές εικόνες που απευθύνονται σε παιδιά ενός έως τριών ετών. Συνήθως δεν έχουν κείμενο, αλλά μεμονωμένες εικόνες του άμεσου περιβάλλοντος και σπανιότερα φανταστικές. Εξυπηρετούν στόχους ενίσχυσης της αντίληψης και την εκμάθηση ομιλίας

➤ Τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά τριών – τεσσάρων ετών. Περιέχουν απλό κείμενο από το περιβάλλον του παιδιού και εμπλουτίζονται με την ύπαρξη των εικόνων. Εξυπηρετούν στόχους διεύρυνσης του οπτικού πεδίου και σχηματισμού μεταβατικής φάσης και

➤ Τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά πέντε – έξι ετών όπου οι ιστορίες είναι μικρές και η εικονογράφηση αποτελεί αφαιρετική αναπαράσταση της πραγματικότητας (Κανταρτζή, 2002).

Σύμφωνα με την Κανταρτζή (2002:62) μέσω της εικονογράφησης:

- ενεργοποιούνται περισσότερες αισθήσεις και ευνοείται η αντιληπτική διαδικασία
- εξελίσσονται οι αφηγηματικές δεξιότητες που αφορούν τον λόγο, την διήγηση, την αναδιήγηση
 - εξασκούνται οι νοητικές διεργασίες
 - τα παιδιά αποκτούν νέες εμπειρίες
 - τα παιδιά ασκούνται στην παρατήρηση και τις αιτιώδεις σχέσεις
 - καλλιεργείται η αφαιρετική ικανότητα και η κριτική σκέψη και
 - διεγείρεται η φαντασία.

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Spink (1990) και Nodelman (2006:129) το κοίταγμα των εικόνων αποτελεί την πρώτη μορφή ανάγνωσης. Η γνωστική τους επεξεργασία προϋποθέτει την ύπαρξη των απαραίτητων δεξιοτήτων:

- Τα παιδιά χρειάζεται να κατανοήσουν ότι το βιβλίο δεν είναι μόνο μια σειρά από εικόνες, αλλά ότι αυτές οι εικόνες αφηγούνται μια ιστορία

- Στην περίπτωση που ένα ζώο παρουσιάζεται σε έξι εικόνες, το παιδί πρέπει να κατανοήσει διαβάζοντάς τες από δεξιά προς τα αριστερά, ότι δεν υπάρχουν έξι διαφορετικά ζώα, αλλά το ίδιο ζώο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές
- Ο μικρός αναγνώστης πρέπει να έχει κατανοήσει την έννοια της προοπτικής σε μια εικόνα, ότι δηλαδή ένα αντικείμενο μπορεί να παρουσιάζεται μικρότερο από κάποιο άλλο, που στην πραγματικότητα δεν είναι, προκειμένου να φανεί ότι βρίσκεται μακρύτερα
- Η σύμβαση της απεικόνισης τρισδιάστατων αντικειμένων με δυο διαστάσεις
- Η σύμβαση ότι μια ασπρόμαυρη εικόνα μπορεί να απεικονίσει χρωματιστά αντικείμενα με την βοήθεια ποικιλίας χρωματικών τόνων
- Η κατανόηση συγκεκριμένων ενδείξεων που υποδηλώνουν νοητικές διαδικασίες και καταστάσεις, όπως για παράδειγμα η χρήση μια λάμπας πάνω από το κεφάλι του ήρωα υποδηλώνει ότι εκείνος έχει μια ιδέα, ή ότι είναι έκπληκτος στην περίπτωση που υπάρχει ένα θαυμαστικό
- Η ιδέα της «παγωμένης δράσης», ότι ο ήρωας δηλαδή μπορεί να βρίσκεται σε κίνηση και αυτό γίνεται φανερό από την στάση του σώματός του ή την επανάληψη γραμμών και τέλος
- Η σύμβαση ότι ένα αντικείμενο μπορεί να υπάρχει ολόκληρο ενώ στην εικόνα το βλέπουμε μισό ή ένα μόνο μέρος του.

Σε θεωρητικό επίπεδο λοιπόν, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε την ανάγνωση της εικόνας σε δύο είδη:

1. Την αναγνώριση του αντικειμένου που αναπαρίσταται στην εικόνα (για παράδειγμα ένα αγόρι), των ιδιοτήτων του (π.χ. ύψος, βάρος που διακρίνεται) και των σχέσεων που αναπτύσσονται με άλλα αντικείμενα (π.χ. βρίσκεται δίπλα στον παππού) και
2. Την εξαγωγή συμπερασμάτων από «υπαινικτικά οπτικά στοιχεία» (π.χ. το αν το αγόρι είναι χαρούμενο ή λυπημένο.

Καταλήγουμε λοιπόν, πως η κατανόηση υπαινικτικών στοιχείων της εικόνας είναι πιο σύνθετη διαδικασία και απαιτεί συνδυασμό πολλών σημείων

(Τζαφεροπούλου,2000).Στο εικονογραφημένο βιβλίο οι λέξεις και οι εικόνες επικοινωνούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους έχουν σημασία για το τελικό αποτέλεσμα του μύθου. Οι εικόνες μπορούν να μεταφέρουν μόνο την γενική ιδέα και χωρίς την συνοδεία του κειμένου οι οπτικές πληροφορίες μπορούν να μεταφέρουν λανθασμένο μήνυμα. Σύμφωνα με τον Nodelman το καλό εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί μια ολότητα, μια πλούσια αισθητική εμπειρία και όχι μια απλή συνάθροιση των μελών του (Κανταρτζή, 2002).

Πιο συγκεκριμένα συναντούμε δύο περιπτώσεις αλληλεπίδρασης της εικόνας με το κείμενο:

A) την συμμετρική σύνδεση εικόνας και κειμένου, όπου ο αναγνώστης κατανοεί το περιεχόμενο από την αφήγηση και η εικόνα λειτουργεί ενισχυτικά του νοήματος προβάλλοντας κάποιες λεπτομέρειες που διευκολύνουν την κατανόηση του βιβλίου και

B) την περίπτωση όπου η αποσαφήνιση του κειμένου γίνεται μέσω των εικόνων, όπου παρουσιάζονται λεπτομέρειες που δεν θα μπορούσαν να μεταφερθούν με ακρίβεια μέσω του κειμένου και παρέχονται επιπλέον πληροφορίες (Τσιλιμένη, 2007).

Οι σύγχρονες θεωρήσεις διαχωρίζουν την εικονογράφηση ανάλογα με την σχέση που εμφανίζει με το κείμενο σε δύο είδη. Στην ερμηνευτική και την αφηγηματική. Στην πρώτη περίπτωση οι εικόνες υποστηρίζουν το κείμενο, ενώ η δεύτερη συμπληρώνει τις λέξεις του συγγραφέα και αποτελεί φλύαρη αντίληψη της εικονογράφησης. Τέλος, εμφανίζεται και μια απλοϊκή εκδοχή της εικονογράφησης που επέχει ρόλο απλής γραφικής διακόσμησης.

1.2 *Η ιστορία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα*

Δεν μπορεί να προσδιοριστεί η χρονολογία έκδοσης του πρώτου ελληνικού παιδικού βιβλίου, καθώς στα αρχικά στάδια ήταν αδύνατος ο διαχωρισμός ενός βιβλίου ή φυλλαδίου σε παιδικό ή μη. Το βιβλίο όμως *Αισώπου Μύθοιαν* και δεν θεωρείται ακριβώς παιδικό, που εκδόθηκε το 1644 στην Βενετία σε απλή ελληνική

γλώσσα με 57 ξυλογραφίες, μπορεί να θεωρηθεί από τις παλαιότερες εκδόσεις (Μπενέκος, 1981; Σακελλαρίου, 1982).

Το 1627 δημιουργήθηκε το «Ελληνικό Τυπογραφείο» στην Κωνσταντινούπολη από τον κεφαλλονίτη Νικόδημο Μεταξά. Επίσης, ο εκδότης Ζαχαρίας Καλλέργης μετέφερε στα τυπωμένα βιβλία τα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης που συναντούμε στα βυζαντινά χειρόγραφα (Σιβροπούλου, 2003).

Με την σύσταση του ελληνικού κράτους εμφανίστηκε και το ελεύθερο και σχολικό βιβλίο με υποτυπώδη και κακότεχνη εικονογράφηση, επηρεασμένο από τον ρομαντισμό της εποχής και το αρχαιοελληνικό κλασσικό εικαστικό ιδεώδες (Σιβροπούλου, 2003). Η εικονογράφηση θεωρείται «άκομψη» και «στοιχειώδης» και χρησιμοποιήθηκε και με εκπαιδευτικό σκοπό ξεκινώντας από τα Αλφαβητάρια και τα σχολικά βιβλία (Μπενέκος, 1981).

Η αναβάθμιση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, η εδαφική αύξηση της Ελλάδας μετά από τους Βαλκανικούς και τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς και η οικονομική αναστάτωση που προήλθε μετά την καταστροφή του '22 κατάφεραν να επιδράσουν και στα εικονογραφημένα βιβλία της εποχής (Κατσίκη-Γκίβαλου 1993; Σιβροπούλου, 2003).

Την δεκαετία του 1950 ο εκδοτικός οίκος Αλικιώτη εμφανίζει με επιτυχία βιβλία για παιδιά γραμμένα ή μεταφρασμένα από την Αντιγόνη Μεταξά. Η εικονογράφησή τους έγινε από ζωγράφους που διάλεξε η ίδια και ήταν πρωτότυπη. Οι εκδόσεις υστερούσαν από τεχνική και αισθητική πλευρά, άνοιξαν όμως το δρόμο στην εξέλιξη του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στην Ελλάδα. Από το 1960 η ποιότητα των παιδικών βιβλίων και των χρωματιστών εικόνων βελτιώνεται καθώς εμφανίζονται οι Έλληνες εικονογράφοι (Καλλέργης, 1995; Κιτσαράς, 1993; Σιβροπούλου, 2003).

Από τα τέλη του 1960 και 1970 αντίστοιχα εισβάλλουν στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας καινούργιες ιδέες με την ίδρυση της «Γυναικείας λογοτεχνικής Συντροφιάς» (1958) και του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού βιβλίου» (1969) με τους πολλούς θεματικούς διαγωνισμούς (Παπαδάτος, 2009). Ο «Κύκλος του Ελληνικού παιδικού βιβλίου» προωθεί το ελληνικό βιβλίο σε διεθνές επίπεδο μέσω της IBBY. Ακόμη, την ίδια εποχή καθιερώνονται και το ετήσιο «Βραβείο Ουράνη» της Ακαδημίας Αθηνών για έργα παιδική λογοτεχνίας και ξεκινά συστηματικότερα η

ίδρυση και οργάνωση παιδικών βιβλιοθηκών σε όλη την Ελλάδα (Κατσίκη-Γκίβαλου,1993).

Αμέσως μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας στην Ελλάδα το 1974 (χρονολογία ορόσημα για το παιδικό βιβλίο) μέσα στα πλαίσια της αναζήτησης για την διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου έκφρασης υπήρξε έντονο ενδιαφέρον για το παιδικό βιβλίο. Αυτό εδραιώθηκε με την πλήρη ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1981 (Αναγνωστόπουλος, 2001; Σιβροπούλου,2003).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ιδρύθηκε η καλλιτεχνική εταιρεία «Αίσωπος» και το σωματείο συγγραφέων – εικονογράφων με την επωνυμία: «Ένωση Συγγραφέων – Εικονογράφων Παιδικού Βιβλίου» (Σιβροπούλου, 2003). Ακόμη ιδρύεται η «Λέσχη Μελέτης και Έρευνας της Παιδικής Λογοτεχνίας» η οποία εκδίδει το περιοδικό «Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους» και διαπραγματεύεται σε θεωρητική βάση την παιδική λογοτεχνία και την παρουσίαση και πληροφόρηση σχετικά με την κίνηση του παιδικού βιβλίου σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο. Επιπρόσθετα, η Καλλιτεχνική Εταιρεία Εικονογράφησης Ελληνικού Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου ιδρύεται το 1992 και δραστηριοποιείται στον χώρο της εικονογράφησης του παιδικού βιβλίου (Αναγνωστόπουλος,2001).

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο συνεχίζει να αναπτύσσεται ως μια μορφή τέχνης και η εμφάνιση των νέων τεχνικών εκτύπωσης με λέιζερ βοήθησαν πολύ σε αυτή την κατεύθυνση (Σιβροπούλου, 2003). Η εικόνα έπαυσε σταδιακά να κατέχει υποδεέστερο ρόλο σε σχέση με το κείμενο, αναγνωρίστηκε η ανάγκη της εποπτικής αντίληψης του παιδιού και η προσοχή της παιδαγωγικής στράφηκε προς την καλλιέργεια της φαντασίας των αισθήσεων και του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού (Ασωνίτης,2001).

Η σύγχρονη εικονογράφηση διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την παλαιότερη και αυτό οφείλεται κυρίως σε δυο λόγους: α) στην πρόοδο της τεχνολογίας, όπου με την χρήση του laser και του computer μπορούμε να έχουμε θαυμαστά αποτελέσματα και β) η είσοδος ταλαντούχων και αξιόλογων καλλιτεχνών στον χώρο της εικονογράφησης και η αναγνώριση του επαγγέλματός τους (Κανταρτζή,2002).

1.3 Οι χαρακτήρες και οι τρόποι αναπαράστασής τους

Σύμφωνα με την Καρπόζηλου (1994) η επιθυμία και η ικανότητα μας να διηγούμαστε ιστορίες εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των τριών ετών, όπου αρχίζει η πρωτόλεια συναρμολόγηση ιστορίας με κάποιον ειρμό και η αναγνώριση αφηγημάτων και η κρίση της αρτιότητας τους. Ο όρος «πλοκή» (plot) πρωτοεμφανίστηκε ως «μύθος» στο *Περί Ποιητικής* του Αριστοτέλη και ορίζεται ως «η δράση που αποτελεί την ψυχή της τραγωδίας». Μελετητές όπως ο Paul Ricoeur και ο Peter Brooks θεωρούν πως με τον όρο «πλοκή» δεν εννοούμε μόνο μια παραδοχή γεγονότων, σκηνών και επεισοδίων, αλλά μια συνεκτική παρουσίαση όλων αυτών «σε μια χρονική αλληλουχία και συνεχή κίνηση προς την ίδια κατεύθυνση με πρόθεση να αποτελέσουν ένα ενιαίο σύνολο».

Τα παιδιά αποζητούν αυτό το ενιαίο σύνολο που τηρεί τους κανόνες για «σωστή» αρχή, μέση και τέλος μιας ιστορίας, γεγονός που φαίνεται από τον τρόπο που και τα ίδια αφηγούνται μια ιστορία (τοποθετώντας δηλαδή τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά). Σύμφωνα με τον Forster η ιστορία είναι μια αφήγηση συμβάντων τοποθετημένων σε χρονική αλληλουχία. Η πλοκή αποτελεί και αυτή ένα τρόπο αφήγησης συμβάντων δίνοντας όμως έμφαση στην αιτιότητα, όχι την χρονική ακολουθία. Η διήγηση απαιτεί την περιέργεια μας σχετικά με το τι συνέβη μετά, ενώ η πλοκή απαιτεί δεξιότητες ευφυΐας και μνήμης.

Η πλοκή προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων χαρακτήρων, κάποιων δηλαδή για τους οποίους έχουν σημασία οι σκηνές, τα επεισόδια, τα γεγονότα που διαδραματίζονται και «βιώνουν» τις συνέπειές τους. Διάφοροι συγγραφείς και μελετητές όπως οι Henry James, Propp, Tomashevsky και Barthes τόνισαν εμφaticά την αλληλεξάρτηση μεταξύ της δράσης και των χαρακτήρων στα έργα που προορίζονται για παιδιά. Η σχέση αυτή που αναπτύσσεται ανάμεσα σε χαρακτήρα και πλοκή δεν είναι ποσοτική, αλλά ποιοτική. (Γαβριηλίδου, 2008; Καρπόζηλου, 1994).

Σύμφωνα με τον Tomashevsky «το πρόσωπο το οποίο λαμβάνει την πιο έντονη και την πιο έκδηλη συναισθηματική χροιά καλείται ήρωας. Ο ήρωας είναι το πρόσωπο του έργου που ο αναγνώστης παρακολουθεί με μεγαλύτερη προσοχή. Ο ήρωας προκαλεί την συμπόνια, την χαρά, την λύπη του αναγνώστη» (Σιβροπούλου, 2003).

Βασικό χαρακτηριστικό της παιδικής λογοτεχνίας είναι η ύπαρξη, ανάμειξη και συνύπαρξη διαφορετικών χαρακτήρων σε σχέση με την υπόλοιπη πεζογραφία, όπως «άνθρωποι, νάνοι, δρυίδες, χόμπιτ, μάγισσες, γοργόνες, γίγαντες, μολυβένια στρατιωτάκια, τραπουλόχαρτα, μπαλόνια, ζαχαριέρες, λύκοι, αλεπούδες, κροκόδειλοι και πολλά άλλα». Στην πεζογραφία για ενηλίκους συναντούμε συνήθως «ήρωες», «χαρακτήρες», «πρόσωπα», ή «πρωταγωνιστές» που φανερώνουν την σχεδόν αποκλειστική ενασχόληση με ανθρώπινα όντα. (Καρπόζηλου, 1994; Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Στις πολύ μικρές ηλικίες τα παιδιά προτιμούν χαρακτήρες που περιγράφονται με λίγα και ξεκάθαρα χαρακτηριστικά, σε σχέση με τους πολύπλοκους χαρακτήρες που είναι για αυτά μάλλον ακατανόητοι. Ακόμη και τα γεγονότα είναι για αυτά «άσπρα» ή «μαύρα» καθώς οι ενδιάμεσες αποχρώσεις τα δυσκολεύουν, τα μπερδεύουν και δεν τους προτιμούν (Καρπόζηλου, 1994).

Σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη και Κωτόπουλο (2011) «*Ο όρος "χαρακτήρες" χρησιμοποιείται γενικά, για να δηλώσει το σύνολο των ιδιαίτερων πνευματικών, συγκινησιακών και κοινωνικών ποιοτήτων, τις έμφυτες ιδιότητες και μορφές συμπεριφοράς που διακρίνουν ένα πρόσωπο*».

Στην ρεαλιστική ζωή κανένας άνθρωπος δεν είναι μονοσήμαντος, κανείς είναι μόνο «καλός» ή μόνο «κακός», υπάρχουν όμως στιγμές που φέρεται ως «καλός» και στιγμές που φέρεται ως «κακός». Επομένως, έχει αρετές και μειονεκτήματα. Έτσι και ο λογοτεχνικός ήρωας στην πλήρη ανάπτυξή του διαθέτει ποικιλία χαρακτηριστικών. Επίσης, θεωρείται υποκείμενο που εκτελεί συγκεκριμένη δράση, δεν διαθέτει ψυχολογικά χαρακτηριστικά και αντιμετωπίζεται πάντα ως βασικό στοιχείο της πλοκής. (Παπαντωνάκης, και Κωτόπουλος, 2011).

1.4 Προτάσεις διδακτικής προσέγγισης της αναπηρίας στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία μέσω της χρήσης του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στη μαθησιακή διαδικασία

Η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης ως τρόπου μείωσης των προκαταλήψεων και ενάντια στην περιθωριοποίηση δεν είναι νέα ιδέα. Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει γίνει μέρος της δουλειάς του εκπαιδευτικού για να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά μέσω της λογοτεχνίας εκτίθενται σε ένα ευρύ πολιτισμικό υπόβαθρο. Το σχολείο οφείλει να παρέχει ίση και ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Smith & Moore, 2010). Ο Lois (2004) τονίζει την ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την πρώιμη παιδική ηλικία ώστε να περιοριστεί η απορρόφηση στερεοτύπων και να διδαχθούν να σέβονται τις ατομικές διαφορές.

Τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά βοηθούν στην προώθηση ορισμένων στάσεων, αξιών και μορφών συμπεριφοράς και αποτελούν σημαντική μορφή κοινωνικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης. Μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση αρνητικών ή ανακριβών πεποιθήσεων και στερεοτύπων διαιωνίζοντας το στίγμα (Kotopoulos, & Alevriadou, & Vamvakidou, & Michailidis, 2012). Εξάλλου, το είδος της λογοτεχνίας στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά είναι δυνατόν να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους για την κοινωνική ζωή (Ellison & Shah, 2010). Τα παιδικά βιβλία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον γύρω τους κόσμο μέσα στον οποίο γεννιούνται και άτομα με αναπηρία (Sigurjónsdóttir, 2015).

Σύμφωνα με τον Saunders το εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τα μικρά παιδιά προκειμένου να διαπραγματευτούν το δύσκολο θέμα της αναπηρίας. Το θέμα εισάγεται συνδυαστικά με κείμενο και εικόνα και αυτό βοηθά στην αποδοχή της έννοιας της αναπηρίας και επιτρέπει στα παιδιά να καταλάβουν ότι τα άτομα με αναπηρίες αποτελούν μια από τις ομάδες που απαρτίζουν την κοινότητά τους. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται ο φόβος για το άγνωστο και διευκολύνεται η επικοινωνία και αλληλεπίδραση με ανθρώπους με αναπηρίες (Daniels, 2004).

Στη λογική της ένταξης μαθητών με αναπηρία σε κανονικές τάξεις, η λογοτεχνία που ασχολείται με το θέμα της αναπηρίας μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο προκειμένου μαθητές χωρίς αναπηρία να κατανοήσουν και να αποκτήσουν ανοχή απέναντι σε άτομα με αναπηρία. Επιπρόσθετα, είναι αποτελεσματική για την προώθηση της ευαισθητοποίησης, της κατανόησης, της αποδοχής και μπορεί να δημιουργήσει θετική στάση. Ακόμη βοηθά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εξερευνήσουν την στάση τους απέναντι στην αναπηρία (Andrews,1998).

Ας λάβουμε υπ' όψιν μας πως η χρήση των βιβλίων έχει διπλό ρόλο. Χρησιμεύουν ως καθρέπτες, καθώς τα παιδιά μπορούν μέσα τους να δουν χαρακτηριστικά των ηρώων που μοιάζουν με τον εαυτό τους. Χρησιμεύουν όμως και ως παράθυρο που τους διευκολύνει να κοιτάζουν πέρα από το άμεσο περιβάλλον τους και να μάθουν τον κόσμο. Μέσα από την λογοτεχνία με χαρακτήρες με αναπηρία τα παιδιά πρέπει να δουν τις ομοιότητες που έχουν με τα άτομα με αναπηρία. Η περιορισμένη παρουσία βιβλίων με χαρακτήρες που έχουν κάποιου είδους αναπηρία τονίζει την ανάγκη για περισσότερες ιστορίες που να αντιπροσωπεύουν την ποικιλομορφία της κοινωνίας που περιλαμβάνει άτομα διαφορετικών ικανοτήτων (Blaska, 2004).

Σε αυτό συμφωνούν και οι Ellison & Shah (2010) καθώς η παροχή υλικού λογοτεχνίας που εμπεριέχει χαρακτήρες με κάποιου είδους αναπηρία, αντανακλά την αυξανόμενη κοινωνική ποικιλομορφία στην εκπαίδευση, προωθεί θετικές στάσεις προς μαθητές όλων των δυνατοτήτων και βοηθά στην ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας σε παιδιά με αναπηρία. Επίσης, δίνει πληροφορίες σε παιδιά χωρίς κάποιου είδους αναπηρία για τις ζωές των ανθρώπων με αναπηρία και προωθεί την θετική στάση απέναντί τους.

Οι Monson & Shurtleff υποστηρίζουν ότι το πιο ισχυρό μέσο αποδοχής των μαθητών με αναπηρία είναι μέσω της χρήσης λογοτεχνίας με χαρακτήρες που φέρουν κάποια αναπηρία. Μετά από έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά που είχαν διαβάσει βιβλία τέτοιου είδους είχαν την μεγαλύτερη θετική αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Επιπρόσθετα, οι Trepanier – Street και Romantoski διαπίστωσαν μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην τάξη

όσον αφορά την αποδοχή μαθητών με αναπηρία ως φίλους, καθώς αυτή μπορεί να αποτελέσει μέρος της εκπαίδευσης για την ισότητα και να ωθήσει τα παιδιά ώστε να εκτιμούν την δική τους αξία και των άλλων.

Οι Smith & Moore (2010) συμφωνούν πως η χρήση λογοτεχνίας που εμπεριέχει χαρακτήρες με αναπηρία, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές γενικής τάξης σε μια πιο θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία. Μερικές φορές όμως δεν παρατηρείται πάντα σαφής αύξηση θετικής στάσης. Αντίθετα η πιθανή αρνητική στάση κάποιων παιδιών μπορεί να ενισχυθεί μέσω της εστίασης στο συγκεκριμένο θέμα. Αυτό έδειξε η έρευνα τους σε παιδιά πέμπτης Δημοτικού. Τα παιδιά με αναπηρίες δεν ενσωματώνονται πάντα στην κοινωνία της τάξης, αλλά απομονώνονται σωματικά και συναισθηματικά. Επιπροσθέτως, υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη και μόνο δεν βελτίωσε την ικανότητα των παιδιών να κάνουν φίλους ή να περιλαμβάνονται πλήρως στην κοινωνική σχολική ζωή. Οι ίδιοι προτείνουν στους εκπαιδευτικούς που αποφασίσουν να χρησιμοποιήσουν βιβλίο λογοτεχνίας που να έχει κάποιον ήρωα με αναπηρία. Σε αυτή την περίπτωση βέβαια, πρέπει να το επιλέξουν πολύ προσεκτικά, να συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο και να έχουν εξετάσει προηγουμένως τις προκαταλήψεις και τις γνώσεις των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα. Επιπρόσθετα, να υπάρξει συζήτηση για τις συμπεριφορές των χαρακτήρων των βιβλίων, να δίνονται θετικά πρότυπα και να γίνει επεξεργασία μεγάλου αριθμού βιβλίων και συζητήσεων. Επίσης, η επεξεργασία των βιβλίων θα μπορούσε να επιτευχθεί σε συνδυασμό με αναπτυξιακά κατάλληλες ασκήσεις αυτογνωσίας. Ακόμη προτείνουν την έκθεση των παιδιών γενικών τάξεων σε τάξεις ένταξης και την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς και την δημιουργία μικρής ομάδας συμβουλευτικής υποστήριξης σχετικά με τις αξίες, τις αντιλήψεις και την ανοχή απέναντι στο διαφορετικό. Με την προσθήκη αυτών των παρεμβάσεων θα μπορούσαμε να προσφέρουμε στα παιδιά την ευκαιρία να μοιραστούν τις αντιλήψεις τους και να δουν πιο εύκολα την αναπηρία ως ένα μόνο χαρακτηριστικό του μαθητή, που δεν αποκλείει την θετική του οπτική.

Ο Blaska ερευνήσε την γνώση γονέων και επαγγελματιών σχετικά με την λογοτεχνία που περιλαμβάνει ήρωες με αναπηρία. Τα αποτελέσματά του έδειξαν ότι οι περισσότεροι από αυτούς ούτε γνώριζαν πως υπάρχουν βιβλία τέτοιας

θεματικής, ούτε και γνώριζαν τον τρόπο για να τα χρησιμοποιήσουν κατάλληλα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να τα έχουν στην διδακτική τους ύλη απαραίτητα, άσχετα με το αν έχουν προηγούμενη γνώση και εμπειρία με παιδιά με αναπηρία ή όχι.

Η Andrews (1998) προτείνει την ύπαρξη καταλόγων βιβλίων που διαθέτουν χαρακτήρες με αναπηρία, όπου οι μαθητές να μπορούν να επιλέγουν κάποιο, να το μελετούν, να το παρουσιάζουν στην τάξη και να το διαβάζουν δυνατά. Στα μεγαλύτερα παιδιά προτείνει να επιλέξουν κάποιο μυθιστόρημα και να παρουσιάσουν στην τάξη μια εκτενή του περίληψη. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να γίνεται συζήτηση. Η ίδια θεωρεί πολύ σημαντικές και τις αυτοβιογραφίες, τα βιβλία που γράφτηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς. Προτείνει λοιπόν, σε αυτή την περίπτωση να εξεταστεί από τους μαθητές ή προοπτική του κάθε προσώπου και η οπτική των συγγραφέων.

Παρακάτω προτείνονται ορισμένα κριτήρια σχετικά με την επιλογή, την αναθεώρηση και την αξιοποίηση βιβλίων που διαθέτουν κάποιο χαρακτήρα με αναπηρία:

1. Να προωθεί την ενσυναίσθηση και όχι την λύπηση
2. Να προωθεί την αποδοχή και όχι την γελοιοποίηση
3. Να τονίζει τις ικανότητες και τις επιτυχίες και όχι τις ανικανότητες και τις αποτυχίες
4. Να προωθεί θετικές εικόνες ατόμων με αναπηρία
5. Να βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ακριβή κατανόηση της αναπηρίας
6. Να προωθεί τον σεβασμό
7. Να προωθεί στάση: «ένας από εμάς» και όχι «ένας από αυτούς»
8. Να διαθέτει είδος γλώσσας που να παρουσιάζει πρώτα το πρόσωπο και έπειτα το είδος της αναπηρίας
9. Να υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας, να μην φαίνεται ο ανάπηρος ήρωας ως υπεράνθρωπος ή κατώτερος άνθρωπος και
10. Να υπάρχει ρεαλιστική εικονογράφηση των χαρακτήρων

11. Να μην παρουσιάζονται ως θύματα και οι πράξεις τους να μην προκαλούν οίκτο και συναισθηματισμούς
12. να είναι ολοκληρωμένοι χαρακτήρες με ξεχωριστές και αυτόνομες ζωές
13. να μην καταναλώνονται με την ελπίδα της θεραπείας της αναπηρίας τους
14. να μην παρουσιάζεται η αναπηρία τους ως ελκυστική ή αντικείμενο ντροπής ή κάτι που πρέπει να κρυφτεί
15. τα άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ανάλογες με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν
16. οι χαρακτήρες με αναπηρία να αντιπροσωπεύονται από άτομα με αναπηρία από διαφορετικό φυλετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, θρησκευτικές πεποιθήσεις και σεξουαλικό προσανατολισμό
17. να τους αποδίδονται ποικίλα επαγγέλματα με ενεργητικό ρόλο
18. να υπάρχει διαχρονική απεικόνιση με δραστηριότητες σε διάφορα πλαίσια, όπως το σχολείο, η εργασία, η κοινότητα ατόμων με και χωρίς αναπηρία
19. να παρουσιάζεται με ακρίβεια ο υποστηρικτικός εξοπλισμός
20. να μην χρησιμοποιείται υποτιμητική γλώσσα
21. η εικονογράφηση να μην προωθεί στερεότυπες αντιλήψεις και να απεικονίζονται τα παιδιά με αναπηρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με συνομήλικους τους
22. τα επιτεύγματα των παιδιών με αναπηρία να βασίζονται σε δική τους πρωτοβουλία και να είναι ανάλογα της νοημοσύνης τους
23. να μην προβάλλεται συνεχώς η εικόνα του «τυπικού» παιδιού με όρους απόλυτης ομορφιάς, καθαριότητας και αρετής, γιατί βλάπτεται η αυτό-εικόνα του παιδιού με αναπηρία και
24. Να μην απεικονίζονται μόνο τα άτομα χωρίς αναπηρία σε ηγετικούς και ενεργητικούς ρόλους και τα άτομα με αναπηρία να λειτουργούν υποστηρικτικά σε ρόλους υποταγής, ούτε το αντίθετο, αλλά να υπάρχει σαφής ισορροπία (Blaska,2004;ADL. CircleofInclusionProject,2002).

Κεφάλαιο 2: Αναπηρία

2.1 Η δυσκολία του ορισμού της έννοιας της «αναπηρίας»

Οι ορισμοί περιέχουν απόψεις διαφορετικών πολιτικών και κοινωνικών στρωμάτων, επομένως, η ανάλυση τους αποτελεί πολύπλοκη και ουσιαστική διαδικασία (Keith,2004). Ο ορισμός της αναπηρίας δεν είναι εύκολος καθώς κάθε ειδικότητα και επιστημονικό πεδίο την ορίζει σύμφωνα με την δική της σκοπιά. Παράλληλα, στα νομοθετικά κείμενα δεν συναντούμε κάποια ξεκάθαρη διατύπωση (Ζώνιου-Σιδέρη,1996).

Συναντούμε δύο θεωρητικά μοντέλα που εξετάζουν τον όρο «αναπηρία» και τις επιπτώσεις του: το ατομικό ή ιατρικό μοντέλο, όπου η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα της ανεπάρκειας ή του προβλήματος και το κοινωνικό, όπου η αναπηρία ορίζεται ως αποτέλεσμα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, και πολιτικών εμποδίων (Oliver,1996).

Σύμφωνα με την Thomas (στο Barnes&Oliver&Barton, 2014:105) η αναπηρία (disability) «είναι ένας κοινότοπος όρος, του οποίου η γλωσσική σημασία είναι παραπλανητικά εμφανής: η μη ικανότητα να κάνεις κάτι (στερητικό πρόθημα 'dis-' και 'ability')». Προσδιορίζοντας δηλαδή τα άτομα με βλάβες ως ανάπηρα δηλώνουμε την αυτόματη κατάταξη τους στην κατηγορία των ανθρώπων που δεν διαθέτουν την δυνατότητα συμμετοχής σε «φυσιολογικές» δραστηριότητες εξαιτίας της «ανώμαλης» σωματικής ή διανοητικής «ανεπάρκειας» ή «ανικανότητάς» τους.

Κατά την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ) «Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη». Δημιουργείται έτσι μια θεώρηση που περιλαμβάνει:

- Το μειονέκτημα που ορίζεται από τον ΠΟΥ ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας».
- Την ανικανότητα που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) της ικανότητας να επιτελούμε μια

δραστηριότητα με έναν συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον» και

• Το ελάττωμα που έρχεται σε ένα άτομο «ως 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» (Ζώνιου-Σιδέρη,1996:14-5).

Έτσι λοιπόν, αφού η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζει ότι και τα κράτη μέλη υιοθετούν ως εθνική νομοθεσία την παραπάνω ορισθείσα έννοια, Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται αυτά που έχουν κάποιο μειονέκτημα, κάποια ανικανότητα και κάποιο ελάττωμα, χωρίς να δίνεται κάποιος ξεκάθαρος ορισμός αλλά ένα είδος ταξινόμησης των ελαττωμάτων.

Στους παραπάνω όμως ορισμούς, γίνεται φανερό πως απουσιάζουν οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλουν στον ορισμό της αναπηρίας. Έτσι λοιπόν, ο Jantzen (στο Ζώνιου-Σιδέρη,1996:16) θεωρεί πως «η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερή και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από την στιγμή που κάποια γνώρισμα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται η αναπηρία φανερή, υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο ακριβώς από αυτή τη στιγμή και μόνο». Παράλληλα ο Χαρτοκόλλης (1981) και ο Klee (1980) εισάγουν στους ορισμούς τους την έννοια της μείωσης της εργατικής δύναμης του αναπήρου σε σχέση με την «κανονική» (εργατική δύναμη) .

Σύμφωνα με τους Mc Ewan και Buttler (2007) αναπηρία θεωρείται οποιαδήποτε μακροπρόθεσμη βλάβη που φέρει ως αποτέλεσμα τόσο την κοινωνική και οικονομική μειονεξία και την διάψευση των δικαιωμάτων, όσο και τον περιορισμό των ευκαιριών που αφορούν ισότιμη συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας. Επομένως, η αναπηρία αναγνωρίζεται ως μια κατάσταση δυναμική και αλληλεπίδρασης μεταξύ υγείας και περιβαλλοντικών παραγόντων (Keith, 2004).

Γίνεται λοιπόν, φανερό πως ο τρόπος καθορισμού των ανθρώπων γίνεται με βάση τον τρόπο κατανόησης και επικοινωνίας απέναντί τους. Καθένας διαθέτει μια νοητική αναπαράσταση του ολοκληρωμένου σώματος, αλλά και της «σωματικής απόκλισης». Ορισμένα σωματικά χαρακτηριστικά παίρνουν αξία με την δικαιολογία της ύπαρξης της κοινωνίας. Η ύπαρξη λοιπόν, αυτών των ανθρώπινων χαρακτηριστικών παίρνουν αξία για το άτομο, ενώ η έλλειψή τους αποτελεί «μειονέκτημα» και σε επίπεδο αρνητικής κοινωνικής αξιολόγησης «ελάττωμα» (Ζώνιου-Σιδέρη,1996). Παράλληλα η αδυναμία των ανάπηρων ατόμων να συμμετέχουν σε δραστηριότητες είναι αποτέλεσμα των εμποδίων που θέτει η ίδια η κοινωνία των μη ανάπηρων. Τα κοινωνικά αυτά εμπόδια - φυσικά ή συμπεριφορικά - θέτουν περιορισμούς στις ζωές των ατόμων με αναπηρία περιορίζοντας τις δραστηριότητές τους (Barnes, e.t.c, 2014).

Συμπεραίνοντας αντιλαμβανόμεστε πως τις σημαντικότερες κοινωνικές αξίες αποτελούν η εργασιακή απόδοση και η αισθητική και πως οι αξίες των εκάστοτε κοινωνικών ορίζουν κατά καιρούς ποιός θεωρείται ανάπηρος και σε ποιο βαθμό και ποιος, όχι. Ακόμη, ο τρόπος αλληλεπίδρασης και η ύπαρξη ή απουσία σχέσεων μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων συντελεί σημαντικό ρόλο στην δημιουργία των αναπαραστάσεων για την αναπηρία. Έτσι λοιπόν, *«η αναπηρία υπάρχει όταν ένα άτομο βάσει ενός μειονεκτήματος ή μιας μειωμένης απόδοσης δεν είναι επαρκώς ενταγμένο στο πολυσύνθετο πεδίο του κοινωνικού συστήματος»* (Ζώνιου-Σιδέρη,1996:20).

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι κατηγορίες της αναπηρίας σχετικά με την εννοιολόγηση των όρων τους, την ιστορική τους αναδρομή και δίνονται κάποιες προτάσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

2.2.1 Άτομα με αυτισμό

Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει ένα παιδί στην αντίληψη του κόσμου που το περιβάλλει και στο πώς μαθαίνει από τις εμπειρίες του. Επηρεάζει κάθε άτομο διαφορετικά και σε διαφορετικούς βαθμούς. Σύμφωνα με τον Autism Society of America (2006) ο αυτισμός ορίζεται ως μια σύνθετη αναπτυξιακή αναπηρία, η οποία συνήθως εμφανίζεται τα πρώτα τρία χρόνια ζωής και είναι αποτέλεσμα μιας νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει την φυσιολογική

λειτουργία του εγκεφάλου, την ανάπτυξη στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τις δεξιότητες επικοινωνίας.

Παιδιά και οι ενήλικες με αυτισμό εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στη λεκτική, όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Από τις πιο σημαντικές δυσκολίες που εμφανίζονται είναι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ χαρακτηρίζεται από έλλειψη φαντασίας(Lal, 2010).Η διαταραχή στη φαντασία μπορεί να εκδηλωθεί με την εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών, όπως την περιστροφή αντικειμένων και τα χτυπήματα των χεριών, με προσωπικές τελετουργίες, με προσκόλληση σε αντικείμενα ή σε μη λειτουργικά στοιχεία των παιχνιδιών, με αναστάτωση στην περίπτωση αλλαγής της καθημερινής ρουτίνας και την επίμονη ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Πλέον έχει επιβεβαιωθεί η οργανική, βιολογική του βάση, αλλά δεν έχει βρεθεί συγκεκριμένη αιτία. Παρόλα αυτά έχουν ενοχοποιηθεί πολλοί αιτιοπαθογενετικοί παράγοντες, όπως ιατρικές καταστάσεις, ανωμαλίες ανάπτυξης του εγκεφάλου κατά την εμβρυική περίοδο, περιγεννητικοί, νευροχημικοί, νευροανατομικοί, γενετικοί και γονιδιακοί παράγοντες (Στεργίου,2008).

Ο τίτλος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) περιλαμβάνει τον αυτισμό και άλλες συναφείς με αυτόν μορφές (Καραντάνος,2003). Σύμφωνα με την Lordοαυτισμός επηρεάζει την ανάπτυξη και η ανάπτυξη επηρεάζει τον αυτισμό, αφού όσο το άτομο αναπτύσσεται αλλάζουν και τα συμπτώματά (Παπαγεωργίου, χ.χ.).

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική εταιρεία και το DSM-IV-TR στις ΔΑΔ συμπεριλαμβάνονται η αυτιστική διαταραχή και το σύνδρομο Asperger που είναι και οι πιο συχνά εμφανιζόμενες, καθώς και η Διαταραχή Rett, η Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (σύνδρομο Heller) και η Αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη άλλως (Στεργίου,2008).

Οι διαταραχές αυτές αποτελούν ένα συνεχές ή φάσμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από τις εξαιρετικά σοβαρές μορφές αυτισμού, που περιλαμβάνουν από ήπια ως σοβαρή νοητική υστέρηση, απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας,

απουσία ανάπτυξης λόγου, συχνή συνοσηρότητα με επιληψία, ως τις ήπιες μορφές, οι οποίες περιλαμβάνουν την διαταραχή Asperger ή αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπου τα ελλείμματα που εμφανίζονται είναι σχετικά περιορισμένα. Οι διαφορές ανάμεσα στην διαταραχή Asperger και τον αυτισμό είναι ότι στην πρώτη περίπτωση δεν παρατηρείται καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, την γνωστική ανάπτυξη και τις ανάλογα με την ηλικία δεξιότητες (με εξαίρεση τις κοινωνικές δεξιότητες) και το νοητικό δυναμικό είναι φυσιολογικό (Στεργίου, 2008). Η εικόνα του ίδιου του ατόμου με αυτισμό είναι δυνατόν να διαφοροποιηθεί ανάλογα με την ηλικία και την νοητική ικανότητα με αποτέλεσμα να προκύψει ο όρος «Διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού» ή «αυτιστικό φάσμα» (ΔΑΦ) (Happé, 2003).

Εκδηλώνεται πολύ νωρίς, στα δύο πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού και ως την ηλικία των τριάντα μηνών. Σε πολλές περιπτώσεις όμως το παιδί φαίνεται να παρουσιάζει μια κανονική γενική ανάπτυξη αρχικά και να εμφανίζει ξαφνικά (μέσα στους πρώτους 30 μήνες) μια επιδείνωση της αναπτυξιακής του πορείας που εκδηλώνεται μέσω σταδιακής διαταραχής του λόγου, της συναισθηματικής και κοινωνικής του συμπεριφοράς (Κρουσταλάκης, 2005).

Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκδοση του DSM-V (Μάιος του 2013) υιοθετείται ο όρος ΔΑΦ, ο οποίος αποτελεί μια κατηγορία με συγκεκριμένα διαγνωστικά κριτήρια. Οι υποκατηγορίες απαλείφθηκαν και το φάσμα του αυτισμού διαχωρίστηκε ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας (Νότας, 2015).

Οι παρεμβάσεις έχουν ως στόχο την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου με ΔΑΦ. Για να είναι αποτελεσματική μια παρέμβαση απαιτείται έγκαιρη διάγνωση και πρόωμη παρέμβαση. Ο βαθμός βελτίωσης και οι τρόποι παρέμβασης εξαρτώνται από το βαθμό των δυσκολιών, το νοητικό δυναμικό και την συμβολή του περιβάλλοντός στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βογινδρούκας και Sherratt, 2005).

Ορισμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αποτελούν οι Κοινωνικές ιστορίες, η ξεατομικευμένη διδασκαλία, οι μέθοδοι: α) Teacch - Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children, β) ABA - Applied Behavior Analytic, γ) Makaton -

System of Alternative and Augmentative Communication και δ) Pecs -
Picture Exchange Communication System καθώς και η βελτίωση των δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν οπτικοποιημένες κατά βάση ιστορίες, οι οποίες γράφονται από παιδαγωγούς ή/και γονείς. Στόχος τους είναι η περιγραφή και η αποσαφήνιση κοινωνικών καταστάσεων με λεπτομερείς πληροφορίες για το χρόνο και το χώρο στον οποίο εκτυλίσσεται η κατάσταση, τις συμπεριφορές των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν και προκαλούν σύγχυση ή δυσκολεύουν το άτομο στο οποίο αναφέρεται η παρέμβαση (Howley and Arnold, 2005).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αυτό συμβαίνει λόγω των ενδοατομικών και των διατομικών διαφορών οι οποίες παρατηρούνται στα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα και οι οποίες συνδέονται με διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά πλαίσια. Για την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πρώτο μέλημα είναι η συστηματική παρατήρηση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον που για να επιτευχθεί, προϋποθέτει την ουσιαστική κατανόηση των χαρακτηριστικών των διαταραχών όσο και των δευτερευόντων και συνοδών δυσκολιών των παιδιών του αυτιστικού φάσματος σε διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικά πλαίσια. Στη συνέχεια, η αναλυτική αξιολόγηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να περιλαμβάνει, όχι μόνο την καταγραφή των δυσκολιών, αλλά και των αναδυόμενων δεξιοτήτων των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Για την πλήρη και αντικειμενική αξιολόγηση απαιτούνται προσαρμογές του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αναδειχθούν οι ικανότητες και οι πραγματικές δυσκολίες του μαθητή με αυτισμό (Μαυροπούλου, 2011).

Η προσέγγιση Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH) ονομάζεται δομημένη διδασκαλία. Βασίζεται σε ένα αναπτυξιακό – συμπεριφορικό και διεπιστημονικό πλαίσιο και στοχεύει στην ανάγκη του μαθητή με αυτισμό για σταθερά και προβλέψιμα περιβάλλοντα και καθημερινή ρουτίνα. Εστιάζει σε α) δομημένη διδασκαλία στο καθημερινό περιβάλλον του ατόμου με οπτικά δομημένες παρεμβάσεις, β) στην σχέση συνεργασίας γονέα και

επαγγελματία και γ)στην αποδοχή των ελλειμμάτων του ατόμου με αυτισμό από την οικογένεια, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την κοινωνία(Καλυβά,2005; Probst, Jung, Micheel, Glen, 2010).

Ο Ivar Lovaas την δεκαετία του 1960 πρότεινε την Applied Behavior Analytic (ABA) παρέμβαση, με στόχους την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, την μείωση των αρνητικών συμπεριφορών ενός μαθητή με ΔΑΦ και την δημιουργία επικοινωνιακής γλώσσας (Smith, Eikeseth, 2011). Οι Eikeseth, Smith, Jahr& Eldevik (2007) υποστηρίζουν ότι η θεραπεία ABA μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην βελτίωση της πνευματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και προσαρμοστικής λειτουργίας των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και την απόκτηση των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης.

Το System of Alternative and Augmentative Communication (AAC) του MAKATON είναι ένα σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας όπου με την χρήση εικόνων και νοημάτων προσπαθεί να αντισταθμίσει τις διαταραχές της επικοινωνίας, όπως εμφανίζονται με την έλλειψη γλωσσικής ικανότητας, την μειωμένη ικανότητα γραφής και την δυσκολία επεξεργασίας και κατανόησης της γλώσσας. Αποτελείται από μια σειρά γραφικών συμβόλων που συνοδεύονται από ομιλία και χρήση νοήματος και παρουσιάζονται σε οκτώ διαβαθμισμένα στάδια (Lal, 2010).

Το σύστημα εναλλακτικής επικοινωνίας με εικόνες PECS χρησιμοποιείται συχνά στα παιδιά με αυτισμό. Είναι ένα εικονογραφικό σύστημα που αναπτύχθηκε για παιδιά που εμφανίζουν ελλείμματα στην επικοινωνία, προωθώντας την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του. Χρησιμοποιεί εικόνες σε ασπρόμαυρα ή έγχρωμα σχέδια ως αντικείμενο αναφοράς της επικοινωνίας. (Charlop-Christy,&Carpender,&Leblanc,&Kellet,2002).

Για πολλά χρόνια η ανάπτυξη της γλώσσας και των δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι το επίκεντρο των εκπαιδευτικών προσπαθειών παρέμβασης. Για τα παιδιά με αυτισμό που έχουν σοβαρά προβλήματα ομιλίας και γλωσσική καθυστέρηση, ο πρωταρχικός στόχος της παρέμβασης θα πρέπει να είναι το να αυξηθεί η λειτουργική επικοινωνία τους. Η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να είναι λειτουργική και να σχετίζεται με

την καθημερινή ζωή. Επίσης, η γλώσσα δεν πρέπει να θεωρηθεί αυτοσκοπός, αλλά μέσο διευκόλυνσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

2.2.2 Άτομα με προβλήματα όρασης

Η ικανότητα να χρησιμοποιηθεί η όραση στην καθημερινότητά μας, απαιτεί μεγάλο αριθμό ικανοτήτων πέρα από την διαύγεια της όρασης, όπως τον εντοπισμό, την σταθεροποίηση και την αλλαγή εστίασης, την αντίληψη βάθους, και την ικανότητα εμπειρικής σύνδεσης της οπτικής πληροφορίας (Webster&Roe,1997).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας «άτομα που έχουν οπτική οξύτητα μεταξύ 6/18 και 3/60 θεωρείται ότι έχουν περιορισμένη όραση (μερική απώλεια όρασης), ενώ εκείνα των οποίων η οπτική οξύτητα είναι μικρότερη από 3/60 έχουν ολική απώλεια όρασης» (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011:32).

Σύμφωνα με τον Κουτάντο (2005:82) «αν η διορθωμένη όραση (με τη χρήση φακών) ενός ατόμου είναι μικρότερη του 1/20 της όρασης, θεωρείται ότι το άτομο αυτό έχει τυφλότητα». Τυφλότητα έχουν λιγότερο από το 10% των ατόμων με μειωμένη όραση. Επίσης, ακόμη μικρότερο είναι και το ποσοστό των ατόμων με καθολική τυφλότητα, που δεν μπορούν δηλαδή να διακρίνουν το φως. Παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης θεωρούνται εκείνα που «ακόμα και με διορθωμένη όραση (φακούς) έχουν σοβαρό πρόβλημα στην κοντινή και μακρινή όραση». Στην Ελλάδα δεν έχει οριστεί ποια είναι τα άτομα που έχουν μερική όραση. Πολλά από τα οπτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν όμως προέρχονται από:

- Γενετικά αίτια
- Προγεννητικά αίτια, κατά την διάρκεια ανάπτυξης του εμβρύου
- Μολύνσεις και αρρώστιες (π.χ. rubella)
- Περιγεννητικά αίτια, κατά την διάρκεια του τοκετού, όπως τραυματισμός ή πρόωρη γέννηση
- Μεταγεννητικά αίτια (π.χ. παιδικές αρρώστιες, μολύνσεις, τραυματισμοί)

➤ Γενικές νευρολογικές διαταραχές οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν οπτική δυσλειτουργία

➤ Ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης σ συνδυασμό με κακή πρωτοβάθμια περίθαλψη και διατροφικές ελλείψεις (Κουτάντος,2005;Mason,2005).

Ένα πρόβλημα όρασης μπορεί να επηρεάσει διαφορετικές πλευρές της όρασης, όπως:

➤ Την οπτική οξύτητα. Σε αυτή την περίπτωση συναντούμε διαθλαστικές δυσλειτουργίες, οι οποίες εμποδίζουν τον μαθητή να δει καθαρά το περίγραμμα ή τις λεπτομέρειες ενός αντικειμένου

➤ Το οπτικό νεύρο, όπου ίσως συναντούμε μικρό οπτικό πεδίο στην οπτική αντίληψη των αντικειμένων

➤ Την κίνηση των οφθαλμών όπου μπορεί να συναντήσουμε ασυντόνιστη ή ασυνήθιστη κίνηση των οφθαλμών, όπως για παράδειγμα ο στραβισμός ή ο νυσταγμός

➤ Εγκεφαλική οπτική δυσλειτουργία όπου ίσως κάποια σοβαρή νευρολογική εγκεφαλική βλάβη προκαλεί σοβαρό οπτικό πρόβλημα

➤ Αδυναμία όρασης κάποιων χρωμάτων

➤ Φωτοευαισθησία, δηλαδή οπτικό πρόβλημα σε σχέση με την ένταση του φωτός (Κουτάντος, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα οπτικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν, είναι η υπερμετροπία, η μυωπία, ο αστιγματισμός, η αχρωματοψία, ο αλβινισμός ή λευκοπάθεια, η ανιριδία, ο καταρράκτης, το κολόβωμα, το γλαύκωμα, η ημιανοψία, ο κερατόκωνος, η εκφύλιση της ώχρας κηλίδας, ο νυσταγμός, η οπτική ατροφία, η μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια, η ινοσία του αμφιβληστροειδούς, ο αλληθωρισμός ή στραβισμός και άλλα σύνδρομα (Κουτάντος,2005; Κρουσταλλάκης,2005).

Πολλές φορές μερικά παιδιά με προβλήματα όρασης κουβαλούν ακόμη και κατά την εφηβική ηλικία χαρακτηριστικές σωματικές κινήσεις των τυφλών, όπως το ζούληγμα και στριφογύρισμα των ματιών, το φτεροκόπημα των χεριών. Σε αυτή την περίπτωση η θετική παρότρυνση για τροποποίηση της συμπεριφορά μπορεί να αποδειχθεί καλύτερη από τα αρνητικά σχόλια.

Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να παρατηρείται η εξελισσόμενη γλώσσα του παιδιού και να παροτρύνεται να αρθρώνει σωστά, αξιοποιώντας παιχνίδια με λέξεις, τραγούδια και ρίμες. Μπορεί να παρατηρηθούν διαφορές στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών όσον αφορά την επίγνωση του φωνητικού συστήματος ή την σωστή συντακτική χρήση των λέξεων. Αυτό μπορεί να συμβεί, καθώς σύμφωνα με τον Elstner (1983) υπάρχει δυσκολία στα τυφλά παιδιά να καταγράψουν ταυτόχρονα οπτικά και ακουστικά γεγονότα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνουν πολύτιμα ερεθίσματα για την ομιλία και πολλές ευκαιρίες επικοινωνίας.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Jan (1992) τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης και φυσιολογικό νευρικό σύστημα, μπορεί να παρουσιάσουν καθυστέρηση στην ανάπτυξή τους, όταν δεν τους έχουν δοθεί επαρκείς ευκαιρίες εκμάθησης των κινητικών δεξιοτήτων. Μπορεί να έχουν στραβά πέλματα, να είναι υποτονικά, να έχουν κακό συντονισμό και να βαδίζουν με αστάθεια. Έχουν δυσκολία να καταγράψουν την σωματική τους κίνηση και να κατανοήσουν τι συμβαίνει όταν κινείται ένα μέλος του σώματός τους, όταν λυγίζουν την μέση τους ή κυλιούνται κάτω. Αν δυσκολεύονται να δουν καθαρά άλλους ανθρώπους, έχουν λιγότερα σημεία αναφοράς και ίσως δεν συνειδητοποιούν τι σημαίνει να «στέκεσαι ίσια» ή να «περπατάς σαν στρατιώτης». Τα παιδιά με προβλήματα όρασης λοιπόν, χρειάζονται εξειδικευμένη παρέμβαση για να μπορούν να κινούνται με αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία σε έναν χώρο. Επίσης, μεγαλώνοντας χρειάζονται ένα προσεκτικά διαρθρωμένο πρόγραμμα, προκειμένου να διδαχθούν τεχνικές για να κυκλοφορούν με ασφάλεια και ανεξαρτησία.

2.2.3 Άτομα με προβλήματα ακοής

Τα παιδιά που έχουν λειτουργικές βλάβες δυσκολεύονται να ακούσουν λόγω λειτουργικής βλάβης στο ένα ή και στα δύο αυτιά. Η βαρηκοΐα και η κώφωση αποτελούν τις αισθητηριακές δυσλειτουργίες που αλλοιώνουν την ποιότητα και την ένταση της ακουστικής αντίληψης. Με τον όρο «βαρηκοΐα» εννοούμε την μείωση ή εξασθένηση της ακουστική οξύτητας, ενώ με τον όρο «κώφωση» την αδυναμία του ανθρώπου να συλλάβει ακουστικά ερεθίσματα ακόμη και με την χρήση ακουστικού

βοηθήματος. Η έκταση της ανεπάρκειας ή υπολειτουργίας της ακοής προσδιορίζεται σύμφωνα με τις μετρήσεις του ακουόμετρου και του διεθνούς κριτηρίου InternationalStandardOrganisation (ISO), όπου αναφέρεται ο βαθμός ακουστικής απώλειας (Κρουσταλάκης,2005;Moores,2007).

Οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές αποτελούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό και εμφανίζουν διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά και ετερογενείς γλωσσικές ανάγκες, οι οποίες συνδέονται κυρίως με τις γλωσσικές εμπειρίες τους κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Πιο συγκεκριμένα παράγοντες που διαφοροποιούν τις γλωσσικές εμπειρίες τους είναι ο βαθμός πρόσβασης σε μια γλώσσα και η ποιότητα της επικοινωνίας στο οικογενειακό πλαίσιο σε συνδυασμό με την επίδραση των ακουολογικών παραγόντων όπως η ηλικία εμφάνισης και η ηλικία διάγνωσης της απώλειας της ακοής, ο βαθμός και το είδος του ακουστικού βοηθήματος (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Η γλώσσα των κωφών είναι μια κινητική – οπτική γλώσσα που αποτελεί τον κύριο άξονα της εκπαίδευσης των κωφών. Για πολλά χρόνια όμως δεν θεωρούνταν πραγματική γλώσσα, δεν υπήρχε συστηματική της βιβλιογραφική μελέτη και οι γονείς των κωφών την απέρριπταν λόγω της δικής τους άγνοιας και της άποψης που υπήρχε ότι αν ένα κωφό παιδί κατακτήσει την νοηματική, θα αρνηθεί να μάθει την προφορική γλώσσα. Η αλλαγή στάσης συνέβη την δεκαετία του 1970 όταν ο Stokoe μελέτησε συστηματικά την νοηματική γλώσσα και κατέδειξε ότι *«ικανοποιούσε κάθε γλωσσολογικό κριτήριο μιας πραγματικής γλώσσας στα πλαίσια του λεξικού της, της σύνταξης και της ικανότητας της να δημιουργεί έναν απεριόριστο αριθμό προθέσεων»* (Κουπάνου & Φτιάκα,2007:30).

Ο Moores (2007) αναγνωρίζει δύο είδη κώφωσης. Την «προγλωσσική» κώφωση που συμβαίνει όταν η κώφωση ενυπήρχε στη γέννηση ή προέκυψε πριν από την ανάπτυξη ομιλούσας ή νοηματικής γλώσσας και την «μεταγλωσσική» κώφωση η οποία προέκυψε μετά από την αυθόρμητη κατάκτηση της γλώσσας.

Τα ακούοντα παιδιά είναι δέκτες πολλών γλωσσικών ερεθισμάτων και αποκτούν πολλές γλωσσικές εμπειρίες και γνώσεις για το περιβάλλον τους. Τα κωφά και βαρήκοα αντίθετα, δεν έχουν πάντα αυτή την δυνατότητα καθώς οι ακούοντες γονείς

δεν είναι πάντα προετοιμασμένοι για τον ερχομό τους και η προσαρμογή τους στις γλωσσικές τους ανάγκες είναι δύσκολη και μακροχρόνια. Η απουσία γνώσης της νοηματικής γλώσσας και της σημασίας της οπτικής γλώσσας για τα παιδιά τους, τους οδηγούν στο να επικοινωνούν με το παιδί τους σε μια ομιλούμενη γλώσσα που τους είναι οικεία. Οι κωφοί γονείς βέβαια επικοινωνούν άνετα από την πρώτη στιγμή σε μια φυσική νοηματική γλώσσα. Σημαντικό ρόλο στη γλωσσική επιλογή των γονέων παίζουν η υποστήριξη που δέχονται από υπηρεσίες καθώς και η πληροφόρηση (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Η γλωσσική πορεία των κωφών και βαρήκοων παιδιών επηρεάζεται επίσης και από ακουολογικούς παράγοντες και κυρίως από την ηλικία εμφάνισης απώλειας της ακοής, αν δηλαδή εμφανίστηκε πριν ή μετά από την κατάκτηση μιας ομιλούμενης γλώσσας (στην ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου). Επιπροσθέτως, η ηλικία της διάγνωσης έτσι ώστε να γνωρίζουν οι γονείς για την απώλεια της ακοής και να προσαρμόσουν την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά, έτσι ώστε να μην του στερούν την επικοινωνία (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Ο βαθμός απώλειας της ακοής είναι ένας σημαντικός ακουολογικός παράγοντας που προσδιορίζει την γλωσσική εξέλιξη. Ένα κωφό παιδί δεν έχει λειτουργική υπολειπόμενη ακοή και έτσι η επικοινωνία του γίνεται οπτικά σε αντίθεση με ένα βαρήκοο παιδί που έχει λειτουργική υπολειπόμενη ακοή και μπορεί να επικοινωνήσει προφορικά. Ανάλογα με το βαθμό απώλειας της ακοής τα παιδιά χρησιμοποιούν και τεχνολογικά βοηθήματα, όπως τα ακουστικά ή τα κοχλιακά εμφυτεύματα. Με τα πρώτα ενισχύονται οι ήχοι του περιβάλλοντος, οι οποίοι στη συνέχεια προσλαμβάνονται μέσω της κλασικής ακουστικής οδού, ενώ τα δεύτερα τοποθετούνται χειρουργικά.

Βλέπουμε λοιπόν, πως η διαφορετικότητα των γλωσσικών εμπειριών δημιουργεί ετερογένεια στις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Στην ίδια τάξη μπορεί να συνυπάρχουν παιδιά με υψηλή, μέτρια ή φτωχή γνώση της νοηματικής ή μιας ομιλούμενης γλώσσας και κύρια εκπαιδευτική πρόκληση αποτελεί η πρόσβαση τους στην εκπαίδευση και το αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα είναι επίσης και το είδος του σχολείου που θα φοιτήσει ένα κωφό παιδί. Συχνά επιλέγεται το γενικό σχολείο και ο μαθητής ακολουθεί το κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης, με τις απαραίτητες απλοποιήσεις και προσαρμογές (Κρουσταλλάκης,2005).

2.2.4 Άτομα με νοητική αναπηρία

Ένα θέμα που έχει απασχολήσει αρκετά τα τελευταία χρόνια ερευνητές, γονείς και εκπαιδευτικούς είναι η οριοθέτηση και ο προσδιορισμός της ΝΑ. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως: ιδιωτεία, ολιγοφρένεια, παραφροσύνη, πνευματική αναπηρία, νοητική ανεπάρκεια ή μειονεξία ή καθυστέρηση, σοβαρή μαθησιακή δυσκολία, κ.α . Με βάση την διεθνή βιβλιογραφία, ο επικρατέστερος όρος στις μέρες μας προτείνεται μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και εκφράζει την τάση αντιμετώπισης των αναπήρων με βάση τις δυνατότητες και το δικαίωμα τους να τους δοθούν ευκαιρίες για αυτοπραγμάτωση, ολοκλήρωση και ανεξάρτητη διαβίωση, είναι αυτός της «νοητικής αναπηρίας».Αυτόν τον όρο επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε και στην παρούσα διπλωματική εργασία. (Αλευριάδου&Γκιαούρη,2009;Δήμου,2008;Κρασανάκης,1997).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση για την Νοητική και Αναπτυξιακή Αναπηρία (2010) η ΝΑ χαρακτηρίζεται από *«περιορισμούς στη γνωστική λειτουργία του ατόμου και στην προσαρμοστική του συμπεριφορά οι οποίοι εκδηλώνονται στις αντιληπτικές, στις κοινωνικές και σε πρακτικές δεξιότητες»*. Η αξιολόγηση αφορά την λειτουργικότητα του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές στη γλώσσα και τον πολιτισμό. Ακόμη πρέπει να συνδυάζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο σε επίπεδο επικοινωνίας, αισθήσεων, κινητικότητας και συμπεριφοράς. Η εκδήλωση της πρέπει να γίνει πριν από τα δεκαοκτώ χρόνια (Αλευριάδου&Γκιαούρη,2009;Παντελιάδου&Αργυρόπουλος,2011).

Η ΝΑ προσδιορίζεται τόσο από γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο και καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς όσο και από στοιχεία που αφορούν την συμπεριφορά του ατόμου σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η νοητική

λειτουργία αφορά την ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει, να σκέφτεται, να επιλύει προβλήματα και να κατανοεί τον κόσμο γύρω του, ενώ η προσαρμοστική συμπεριφορά σχετίζεται με ικανότητα του ατόμου να αποκτά γνώσεις και δεξιότητες που να μπορεί να τις εφαρμόσει στην αυτόνομη διαβίωση του. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν τόσο δεξιότητες καθημερινής ζωής όπως το να μπορεί να ντυθεί, να φάει, κτλ, όσο και την δεξιότητα επικοινωνίας, να κατανοεί δηλαδή και να μπορεί να απαντάει, καθώς και να αποκτά σχέσεις με συνομήλικους, γονείς, κτλ. (Παντελιάδου&Αργυρόπουλος,2011).

Πολλά συστήματα έχουν προταθεί κατά καιρούς για την ταξινόμηση ομοιογενών περιπτώσεων της νοητικής καθυστέρησης. Ένα από αυτά, που τείνει πλέον να εγκαταλειφθεί, βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση με βάση τις δυσκολίες μάθησης (Αλευριάδου&Γκιαούρη,2009).

Η ταξινόμηση της νοητική αναπηρίας γίνεται διεθνώς με βάση το κριτήριο διαχωρισμού του δείκτη νοημοσύνης ή της νοητικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας τα επίπεδα νοητικής αναπηρίας προσδιορίζονται ως εξής, όπως φαίνεται στον πίνακα 1:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1, Επίπεδο ΝΑ με βάση τον Δείκτη Νοημοσύνης

ΕΠΙΠΕΔΟ ΝΑ	ΔΝ
Οριακή	Από 70-85
Ελαφριά	Από 50/55 μέχρι 70
Μέτρια	Από 35/40 μέχρι 50/55
Σοβαρή	Από 20/25 μέχρι 35/40
Βαριά	Κάτω από 20 ή 25

Πηγές: Αλευριάδου Α. & Γκιαούρη Σ. *Γενετικά Σύνδρομα Νοητικής Καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη (UniversityStudioPress) 2009: 31

Σύμφωνα με το DSM-IV ένα άτομο θεωρείται νοητικά ανάπηρο, όταν ισχύουν τα εξής κριτήρια: « 1) η γενική νοητική του ικανότητα να είναι κάτω από το μέσο όρο [ο δείκτης νοημοσύνης(IQ), σύμφωνα με τα ψυχομετρικά τεστ νοημοσύνης, να είναι κάτω από 70],

2) η νοητική καθυστέρηση να έχει εκδηλωθεί κατά την διάρκεια της εξελικτικής περιόδου (πριν από το 18^ο έτος της ηλικίας του ατόμου) και

3) η προσαρμοστική του συμπεριφορά να είναι ανεπαρκής».

Επιπροσθέτως, συντρέχουσες πρέπει να είναι δυσλειτουργίες ή αναπηρίες σε τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες περιοχές: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση των κοινοτικών πόρων, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, εργασία, ψυχαγωγία, υγεία και ασφάλεια (Αλευριάδου&Γκιαούρη,2009).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Freeman και Alkin (2000) η επιλογή πλαισίου εκπαίδευσης για τα παιδιά με νοητική αναπηρία αποτελεί κεντρικό θέμα συζήτησης και προβληματισμού. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η ειδική εκπαίδευση φέρει πολλά πλεονεκτήματα, όπως το μικρό μέγεθος της τάξης, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, βοηθητικές υπηρεσίες, εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης με την χρήση του κατάλληλου υλικού. Από την άλλη μεριά στην περίπτωση ενός γενικού σχολείου μπορεί να υπάρχουν πλεονεκτήματα σε κοινωνικό επίπεδο καθώς και θετική μοντελοποίηση μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους.

Στην Ελλάδα συναντούμε δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών διαδρομών για τους μαθητές με νοητική ΝΑ. Η πρώτη είναι το γενικό σχολείο μέσα σε τμήμα ένταξης και αφορά κυρίως τους μαθητές με ήπια ΝΑ και η δεύτερη είναι οι ειδικές δομές, δηλαδή τα ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά δημοτικά, ειδικά γυμνάσια, τεχνικά γυμνάσια και λύκεια. Ειδικά Επαγγελματικά Εργαστήρια Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Στην περίπτωση του ανθρώπου με ΝΑ κυρίαρχο στοιχείο σε όλη την διάρκεια της ζωής του, είναι οι σχέσεις του με τους γονείς και τους εκπαιδευτές, ενώ οι σχέσεις με τους συνομηλικούς είναι υποβαθμισμένες ή ακόμα και απουσιάζουν (η παρέα στο παιχνίδι, οι φιλικές, ερωτικές και συντροφικές σχέσεις). Οι σχέσεις με τους ενήλικες εκπαιδευτές και κηδεμόνες αφορούν κατά κύριο λόγο στην εκπαίδευση του στη διασφάλιση της επιβίωσής τους. Μέσα όμως σε αυτό το επίπεδο των σχέσεων ο άνθρωπος με ΝΑ δεν έχει ο ίδιος την ευθύνη του εαυτού του και των επιλογών του καθώς δεν του δίνεται η δυνατότητα να διαχειριστεί και να επιλύσει προβλήματα ζωής, να εκτεθεί σε αντιξοότητες και δύσκολες κοινωνικές περιστάσεις. Για όλα αυτά

αποφασίζει και πράττει για λογαριασμό του ο γονέας, ο κηδεμόνας ή ο εκπαιδευτικός. Έτσι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ τους δεν είναι ισότιμη, αλλά καλλιεργείται και ενισχύεται η εξάρτηση.

Ακόμη η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για τις καθημερινές ανάγκες της ζωής, η ικανότητα να αναγνωρίζει το παιδί διλήμματα και να κάνει επιλογές, να επιλύει προβλήματα, να διαχειρίζεται συγκρούσεις και απαξιωτικές συμπεριφορές, να λειτουργεί με αμοιβαιότητα, όλα αυτά μπορούν να συμβούν όχι μέσω της εκπαίδευσης, αλλά μέσω της έκθεσής του σε κοινωνικές σχέσεις και καταστάσεις, όπου έχει ο ίδιος την ευθύνη των αποφάσεων και των πράξεών του. Κι αυτή η έκθεση γίνεται κυρίως στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Επομένως, ο κυρίαρχος ρόλος στη ζωή του παιδιού των σχέσεων με τους ενήλικες εκπαιδευτές και κηδεμόνες σφραγίζει την πορεία διαμόρφωσης των κοινωνικών του χαρακτηριστικών (Μπάρμπας,2010).

2.2.5 Άτομα με κινητικές αναπηρίες

Σύμφωνα με τους Bobath και Bobath (1975) η κατηγοριοποίηση του πληθυσμού των παιδιών με κινητικές αναπηρίες μπορεί να ταξινομηθεί σύμφωνα με τον βαθμό και την μορφή της κινητικής αναπηρίας, ως εξής:

- Τετραπληγία (κινητική αναπηρία που αφορά και τα τέσσερα άκρα)
- Διπληγία(όπου έχουν προσβληθεί κυρίως τα πόδια)
- Ημιπληγία(όπου η μια πλευρά του σώματος έχει προσβληθεί περισσότερο από την άλλη (Hodapp,2005).

Ένας άλλος τρόπος ταξινόμησης είναι ανάλογα με τις κινητικές τους δυσκολίες, όπως:

- Εγκεφαλική παράλυση, η οποία περιλαμβάνει μια ομάδα παθήσεων που οφείλονται σε εγκεφαλική βλάβη κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και μπορεί να επηρεάσει τα χέρια, τα πόδια ή την μια πλευρά του σώματος.
- Δισχιδής ράχη, όπου η σπονδυλική στήλη δεν κλείνει κανονικά και είναι κληρονομική διαταραχή.

- Υδροκεφαλία και μυελομηνιγγοκήλη που συνδέονται πολλές φορές με την δισχιδή ράχη.

Παρατηρούμε λοιπόν, ετερογένεια του πληθυσμού των παιδιών με κινητικές αναπηρίες και πως το είδος, η σοβαρότητα και οι αιτίες εμφάνισής της διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Με αυτό τον τρόπο περιπλέκεται ακόμη περισσότερο η μελέτη της σχέσης μεταξύ των κινητικών προβλημάτων και τις διάφορες πτυχές της ανάπτυξης.

Ένα άλλο ερευνητικό ζήτημα για την κινητική αναπηρία αφορά τις συνοδές αναπηρίες. Συνήθως η αναπηρία που συνοδεύει την κινητική αναπηρία είναι η νοητική. Συναντούμε σε ποσοστό περίπου 60% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση $I.Q < 70$, γεγονός που τα τοποθετεί στη βαθμίδα νοητικής λειτουργίας που χαρακτηρίζεται ως ΝΑ. Επίσης, πολλά παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν στραβισμό, επιληπτικές κρίσεις, συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές της ακοής ή της όρασης.

Οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα παιδιά με κινητικές αναπηρίες οφείλονται τόσο στα ίδια τα κινητικά προβλήματα όσο και στα αίτια τους. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως ενώ οι κινητικές εμπειρίες δεν αποτελούν προϋπόθεση για την γνωστική ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, όταν τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες βρίσκονται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, αναπτύσσονται με πιο γρήγορους ρυθμούς τόσο γνωστικά όσο και κινητικά.

Ένα άλλο ζήτημα που αξίζει να σημειωθεί το διαφορετικό είδος της συμπεριφοράς των μητέρων παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά του παιδιού και της οικογένειας, καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης τους σε υπηρεσίες επηρεάζουν την προδιάθεση των μελών της οικογένειας για στρες. Βοηθητικούς παράγοντες αποτελούν επίσης το σύστημα παροχής κοινωνικής στήριξης στη μητέρα και ο θετικός τρόπος διαχείρισης καταστάσεων.

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman(1974) οι αντιδράσεις των μητέρων παιδιών με κινητικές αναπηρίες σχετίζονται με τους εξής δύο τρόπους:

A) την συλλογή πληροφοριών, το στήριγμα στη θρησκεία, την θετική σκέψη, την χρήση κοινωνικής στήριξης και τα ρεαλιστικά σχέδια για το μέλλον του παιδιού ή

B) την μη αποδοχή της αναπηρίας, την απομόνωση, την αίσθηση της ελπίδας για μια θαυματουργή θεραπεία και την μεταβίβαση της ευθύνης σε άλλους (Hodapp,2005).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Coster και Haltiwanger (2004) οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες συνήθως φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η απλή τοποθέτηση του μαθητή βέβαια σε ένα κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον δεν εγγυάται την πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή του στο περιβάλλον αυτό. Η ύπαρξη καλών κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει στη βέλτιστη συμμετοχή του μαθητή με κινητική αναπηρία στην τάξη και σε άλλες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

2.2.6 Άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) είναι μια από τις πιο κοινές διαταραχές που μπορεί να χαρακτηρίζεται από στοιχεία απροσεξίας, υπερκινητικότητας, και παρορμητικότητας (Maccariet.al. 2012). Με τις έννοιες «υπερκινητικό σύνδρομο», «υπερκινητική διαταραχή» ή «υπερκινητικότητα» επισημαίνεται η συνεχής ενεργητικότητα, καθώς και η έλλειψη ηρεμίας. Ακόμη παρατηρείται διάσπαση προσοχής και αδυναμία συγκέντρωσης των παιδιών, αδύναμη μνήμη, αδυναμία να απασχοληθούν για αρκετή ώρα με μια δραστηριότητα, μεταπήδηση από την μια δραστηριότητα στην επόμενη και τάσεις παρόρμησης.

Στο Αμερικανικό Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών διαταραχών DSMIV (1994) η ΔΕΠ/Υ δίνεται με τρεις υπότυπους:

➤ Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο τύπο

➤ Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας με Προεξάρχοντα τον Υπερκινητικό – Παρορμητικό τύπο και

➤ Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας / Συνδυασμένος τύπος (Neuhaus,1999).

Η ΔΕΠ/Υ είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο και οι εκτιμήσεις για την επικράτηση της στα παιδιά παγκοσμίως κυμαίνονται από 1% έως 20%. Η γεωγραφική θέση παίζει περιορισμένο ρόλο, ενώ τον κυρίαρχο ρόλο έχουν τα διαγνωστικά κριτήρια και οι πηγές πληροφόρησης, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας. (Alizadeh,2015).

Την πρώτη περιγραφή συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ συναντούμε στον Still (1902) όπου διατυπώνεται η υπόθεση πως αυτή η διαταραχή είναι αποτέλεσμα της επίδρασης κληρονομικών παραγόντων ή κάποιας εγκεφαλικής βλάβης. Τους ίδιους αιτιολογικούς παράγοντες συναντούμε ερευνητικά ακόμη και σήμερα ως τους πιο πιθανούς. Τον 20^ο αιώνα σημειώθηκαν πολλές ομοιότητες ανάμεσα στα συμπτώματα των ατόμων με ΔΕΠ/Υ και σε αυτά που έχουν υποστεί κάποια βλάβη ή τραυματισμό στον μετωπιαίο λοβό και πιο ειδικά στον προμετωπιαίο φλοιό του εγκεφάλου.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε πρόσφατες έρευνες διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει βλάβη στη δομή του εγκεφάλου, αλλά πως οι περιοχές αυτές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την ΔΕΠ/Υ έχουν μικρότερο μέγεθος από το κανονικό. Πάντως φαίνεται πως τα γονίδια ελέγχουν την αναπτυξιακή δομή του εγκεφάλου κατά ένα μεγάλο μέρος.

Οι γενετικές μελέτες που έχουν γίνει κατά καιρούς διαπιστώνουν ότι οι γονείς και οι συγγενείς των παιδιών με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ψυχοπαθολογίας συχνότερα σε σχέση με τους γονείς «φυσιολογικών» παιδιών. Πιο συγκεκριμένα οι συγγενείς των παιδιών με ΔΕΠ/Υ μπορεί να παρουσιάζουν διαταραχές διαγωγής, κατάθλιψη, κατάχρηση ουσιών ή να παρουσιάζουν την ίδια διαταραχή(Κάκουρος,2000).

Η διάγνωση της ΔΕΠ/Υ γίνεται από κλινικούς ή σχολικούς ψυχολόγους και ψυχιάτρους μέσω της κλινικής συνέντευξης, της κλινικής παρατήρησης, της συνέντευξης με το ίδιο το παιδί, την χρήση ψυχομετρικών εργαλείων για τον υπολογισμό του νοητικού δυναμικού του παιδιού, την συμπλήρωση «ερωτηματολογίων συμπεριφοράς» του παιδιού από τους γονείς καθώς και γενικά ερωτηματολόγια παιδικής ψυχοπαθολογίας, ή «ειδικά ερωτηματολόγια υπερκινητικότητας» μεταφρασμένα και σταθμισμένα στα ελληνικά (Αντωνίου,2014).

Σύμφωνα με την Γιαννοπούλου συναντούμε δύο μοντέλα αποτελεσματικής θεραπευτικής παρέμβασης της ΔΕΠ/Υ. Την φαρμακοθεραπεία και τις ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. Η φαρμακοθεραπεία περιλαμβάνει την χρήση ψυχοδιεργετικών ή αντικαταθλιπτικών. Μέσω της φαρμακοληψίας η διαταραχή δεν θεραπεύεται, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα συμπτώματά της. (Αντωνίου,2014).

Η δεύτερη περίπτωση των ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων αφορά την εκπαίδευση των γονέων και την άσκηση κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με την κατανόηση της φύσης της διαταραχής, της απόκτησης καλύτερης σχέσης με το παιδί τους και της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκαλούν τα συμπτώματα της ΔΕΠ/Υ. Παράλληλα η άσκηση κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων αφορά την εκμάθηση τεχνικών συμπεριφοράς προς τους συνομήλικους ώστε να βελτιώνεται η μεταξύ τους σχέση, την οργάνωση, την κατανόηση κανόνων και οδηγιών, την απόκτηση τεχνικών αυτοελέγχου των έργων τους και της οργάνωσης του χρόνου τους με σκοπό την μαθησιακή βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στο παιδί τεχνικές ανάληψης ρόλων, εκτόνωσης της ενέργειας, εργασίας σε ομάδες, τρόπους αυτοσυγκράτησης και αυτοαξιολόγησης.

Οι δυσκολίες της ΔΕΠ/Υ σε πολλές περιπτώσεις παραμένουν και κατά την εφηβική ηλικία, καθώς το 50-70% φαίνεται να έχει προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ή ψυχιατρικά προβλήματα και κατά την εφηβική ηλικία ή την ενήλικη ζωή, κάποια συμπτώματα όμως ενδέχεται να υποχωρήσουν με την πάροδο του χρόνου(Αντωνίου, 2014).

2.2.7 Άτομα με ειδικές μαθησιακές διαταραχές

Τα τελευταία χρόνια με την καθιέρωση του θεσμού της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης, αναδύθηκε ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις (Αναγνωστόπουλος, 2000). Οι αιτίες που μπορούν να πυροδοτήσουν την εμφάνιση σχολικών δυσκολιών (learning difficulties) ποικίλουν όπως οικογενειακοί ή ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, ψυχικά προβλήματα, ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη ή προβλήματα από το νοητικό δυναμικό (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Πιο συγκεκριμένα οι ΜΔ και ειδικότερα οι δυσκολίες που αφορούν την ανάγνωση και την γραφή αφορούν τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 – Παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης και ειδικότερα με τις δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή

- Οργανική ανεπάρκεια (συμπεριλαμβανομένων αισθητηριακών ανεπαρκειών, πχ κώφωση
 - Δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής
 - Προβλήματα λόγου και ομιλίας
 - Χαμηλός δείκτης νοημοσύνης
 - Συναισθηματικά προβλήματα
 - Κοινωνικό – οικονομικοί παράγοντες
 - Διγλωσσία
 - Πολιτισμικοί παράγοντες
 - Περιβαλλοντικοί παράγοντες (ασταθής οικογενειακή φροντίδα, περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα και περιορισμένη διαθεσιμότητα έντυπου υλικού, ανεπαρκής διδασκαλία, μη κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ελλιπής παρακολούθηση σχολείου – συχνές αλλαγές σχολείων, συχνές αλλαγές εκπαιδευτικών, συχνές απουσίες)
- Περιορισμένα κίνητρα

Πηγή: Δημητροπούλου, Π. κ.α Στο Τάνταρος, Σ. (επιμ.) *Δυσκολίες μάθησης – Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*, Αθήνα (Πεδίο) 2011:23.

Πολλοί παράγοντες έχουν κατηγορηθεί ότι οδηγούν στη γένεση των ΜΔ, όπως οι προδιαθεσικοί, οι γνωστικοί, οι νευροβιολογικοί και οι γνωστικοί. Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν πως οι ΜΔ έχουν οργανική αιτιολογία και σχετίζονται με δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007) και με κάποια ήπια μορφή εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (Κάκουρος, 1996).

Σύμφωνα με τον Hammill (1990) «Οι ΜΔ είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής. Με τις ΜΔ μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους ΜΔ Αν και οι ΜΔ μπορεί να εμφανίζονται μαζί με καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές ωστόσο δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Παντελιάδου, 2000:18).

Όπως βλέπουμε λοιπόν, οι ΜΔ χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια. Ο τρόπος εκδήλωσής τους και η πιθανή αιτιολογία εμφάνισής τους είναι διαφοροποιημένα και συνίσταται δυσκολία εντοπισμού κοινών χαρακτηριστικών για όλα τα παιδιά με ΜΔ (Παντελιάδου, 2000).

Υπάρχει όμως και μια ομάδα μαθητών που έχει χαμηλή επίδοση, χωρίς κάποια συγκεκριμένη αιτία και χωρίς να μπορούν να εξηγηθούν από το νοητικό δυναμικό των μαθητών (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Οι μαθητές αυτοί, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, οδηγούνται σε σχολική υποεπίδοση ή αποτυχία, καθώς δεν μπορούν να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία (Τζουριάδου, 1995).

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Σύμφωνα όμως με τον ορισμό του Individuals with Disabilities Education Act - IDEA (2004) επιχειρείται ο συνδυασμός των διάφορων τάσεων και προσεγγίσεων που έχουν προταθεί διαχρονικά. Έτσι λοιπόν, «οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που υπεισέρχονται στην κατανόηση ή χρήση του λόγου προφορικού ή γραπτού και μπορεί να εκδηλώνονται ως ανεπαρκής ικανότητα πρόσληψης, συλλογισμού, λόγου, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών. Η διαταραχή περιλαμβάνει καταστάσεις, όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Δεν συμπεριλαμβάνει προβλήματα μάθησης που πρωταρχικά είναι αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών ανεπαρειών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών αντίξοων συνθηκών» (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:13).

Αν και μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (αισθητηριακή βλάβη, νοητική αναπηρία ή συναισθηματική διαταραχή) ή εξωτερικές επιδράσεις (ακατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδος, κ.α.) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των επιδράσεων. Εμφανίζονται ως αδυναμία σε κάποια από τις παρακάτω επτά περιοχές:

- Προσληπτικός Λόγος,
- Εκφραστικός Λόγος,
- Βασικές Δεξιότητες Ανάγνωσης,
- Κατανόηση Κειμένου,
- Γραπτός Λόγος,
- Μαθηματικοί Υπολογισμοί Και
- Μαθηματικοί Συλλογισμοί.

Αυτοί οι διαφορετικοί τύποι ΜΔ συνήθως συνυπάρχουν μεταξύ τους και μπορεί να εμφανίσουν δευτερογενή προβλήματα (συνοδά) στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα (Lyon, 1996). Αυτά μπορεί να είναι 1) η υπερκινητικότητα, 2) η διαταραχή συγκέντρωσης και προσοχής, 3) αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και αδυναμία γενικού συντονισμού, 4) ειδικές δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα, 5) συναισθηματική αστάθεια, 6) αταξία μνήμης και σκέψης, 7) προβλήματα γλωσσικής

ανάπτυξης και 8) προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς (Κάκουρος,1996). Το κυριότερο διαγνωστικό κριτήριο των ΕΜΔ είναι η απόκλιση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης (Lyon, 1996).

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται και άτομα που εμφανίζουν ειδικές δυσκολίες στην μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία. Με βάση την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας τα παιδιά με διάγνωση δυσλεξίας απαλλάσσονται από τις γραπτές εξετάσεις στο γυμνάσιο και το λύκειο και δικαιούνται προφορικής εξέτασης (Πολυχρόνη και συν, 2006).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε σαφή διάκριση μεταξύ των δύο παραπάνω όρων, των ΜΔ και των ΕΜΔ «Ο όρος ΕΜΔ χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά (αρίθμηση και αριθμητικές πράξεις) που έχουν παιδιά χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην κατηγορία της νοητικής στέρησης. Ο όρος «ειδικές» αναφέρεται στο σχετικά στενό πεδίο έκφρασης των δυσκολιών αυτών, δηλαδή δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και υποδηλώνει την ύπαρξη άλλων ακαδημαϊκών τομέων στους οποίους το παιδί έχει υψηλή επίδοση. Η συχνότητα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα της δυσλεξίας, υπολογίζεται περίπου στο 3%-5% στον γενικό πληθυσμό (AmericanPsychiatricAssociation,1994). Ο όρος ΜΔ αναφέρεται σε δυσκολίες που συνυπάρχουν σε ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό επίπεδο ή με ελλείμματα σε αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες ή άλλες διαταραχές στο γνωστικό σύστημα του ατόμου » (Δημητροπούλου, και συν. 2011:27).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3, Πέντε τύποι Μαθησιακών Δυσκολιών

- Αναγνωστικές δυσκολίες στην αναγνώριση της λέξης (δυσλεξία)
- Αναγνωστικές δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια
- Αναγνωστικές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση
- Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά
- Μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση

Πηγή: Δημητροπούλου, Π. κ.α Στο Τάνταρος, Σ. (επιμ.) *Δυσκολίες μάθησης – Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*, Αθήνα (Πεδίο) 2011:29.

Ο πιο συχνός τύπος ΕΜΔ που συναντάται είναι αυτός της δυσλεξίας και γι αυτό το λόγο έχει αποτελέσει και αντικείμενο των περισσότερων μελετών σε σχέση με άλλες ΕΜΔ. Επίσης, πολλές φορές ο όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο ΕΜΔ λόγω της μεγαλύτερης συχνότητας εμφάνισης της στον πληθυσμό σε σχέση με τις άλλες δυσκολίες (Δημητροπούλου, κ.α., 2011). Εξάλλου, το 80% των μαθητών με διάγνωση ΜΔ παρουσιάζει έλλειμμα στην ικανότητα της ανάγνωσης (Lyon, 1996).

Οι ΜΔ αντιμετωπίζονται με συστηματική παρέμβαση με την χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών ανάλογα με το ατομικό προφίλ και το ηλικιακό επίπεδο κάθε μαθητή, όπως προκύπτει μετά από συστηματική αξιολόγηση (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011). Η υποστήριξη των μαθητών οφείλει να γίνεται μέσα στον φυσικό τους χώρο, το «κανονικό» δηλαδή σχολείο και να παραμένουν ενσωματωμένοι με την υπόλοιπη τάξη με σωστά μεθοδευμένη και ειδικά εξατομικευμένη ή μικρο – ομαδική προγραμματισμένη ειδική διδασκαλία. Κάθε σχολικός σχεδιασμός οφείλει να λαμβάνει υπ ‘ όψιν του τις ανάγκες των παιδιών με ΜΔ ως αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού πληθυσμού. Στον ελλαδικό χώρο τα παιδιά με ΜΔ φοιτούν σε τμήματα ένταξης (τις παλιές ειδικές τάξεις) που λειτουργούν μέσα στο «κανονικό» σχολείο (Θανόπουλος, 2005).

2.3 Ο Ανάπηρος στην κοινωνία

Γυρνώντας τον χρόνο πίσω διαπιστώνονται αντιλήψεις σε σχέση με την αναπηρία ήταν πολύ διαφορετικές σε σχέση με σήμερα. Πολλές φορές σε παλαιότερες κοινωνίες τα άτομα με αναπηρία κρίθηκαν ως άξια να πεθάνουν, ως τρελά, υπέστηκαν δοξασίες δαιμονοπληξίας και θάνατο στην πυρά. Η εμφάνιση της αναπηρίας θεωρήθηκε ως ένδειξη θεϊκής τιμωρίας και χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι θεραπείας. Έτσι λοιπόν, απόψεις όπως ο θάνατος λόγω αναπηρίας ή το να δίνεται σε επιληπτικούς να πιουν αίμα «αμαρτωλών» για να γι�τρευτούν, ή ο ξυλοδαρμός ως μέσω θεραπείας κυριαρχούσαν κατά κόρον. Οι ανάπηροι απέκτησαν τον ρόλο του γελωτοποιού και αποτέλεσαν εξιλαστήρια θύματα και αποδιοπομπαίους τράγους (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996; Τζουριάδου, 1995).

Την περίοδο της Αναγέννησης άρχισε να αυξάνεται το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των ανάπηρων παράλληλα με την ανάπτυξη του νέου Ουμανισμού που υποστήριζε πως κάθε άνθρωπος έχει θέση στον κόσμο και δικαίωμα για ελευθερία και ισοπολιτεία (Τζουριάδου,1995). Παράλληλα η προκατάληψη και η απόρριψη από το κοινωνικό σύνολο ήταν συχνό φαινόμενο. Η αδυναμία κατανόησης των αναπήρων από τους μη ανάπηρους προκαλούσε συναισθήματα αγνόησης και φόβου. Μέχρι την δεκαετία του '60 συναντούμε δραματική αύξηση του εγκλεισμού σε ιδρύματα (Αλευριάδου & Γκιαούρη,2009).

Πλησιάζοντας την σημερινή ιστορική περίοδο συναντούμε την πιο απάνθρωπη απορριπτική στάση κατά την περίοδο του Γ' Ράιχ, όπου ο Χίτλερ οργάνωνε υπηρεσίες εξόντωσης όσων δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στο ιδεώδες της αρίας φυλής. Βασικό κριτήριο αποτελούσε η ικανότητα για παραγωγική εργασία, στοιχείο που ισχύει ακόμη και σήμερα καθώς η αξία του ανθρώπου μετριέται με γνώμονα την παραγωγικότητα του (Ζώνιου-Σιδέρη,1996).

Τον τελευταίο αιώνα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης των ανθρώπων με αναπηρία από την κοινωνία. Η πρόοδος στις επιστήμες της γενετικής, της βιοχημείας, της ψυχιατρικής και την αναπτυξιακής ψυχολογίας, καθώς και η γνώση, η ενημέρωση, η εμπειρία και οι αλλαγές των κοινωνικών δομών διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο στην αλλαγή στάσης της κοινωνίας και οδήγησαν σε αύξηση των επιπέδων αποδοχής της διαφορετικότητας (Αλευριάδου&Γκιαούρη,2009; Τζούδα, 2005).

Οι σύγχρονες τάσεις συγκλίνουν στην άποψη πως ο αποκλεισμός που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία δεν οφείλεται σε αυτή καθαυτή την φύση του ανάπηρου σώματος ή πνεύματος, αλλά στο περιβάλλον το οποίο μπορεί να διευκολύνει ή να παρεμποδίσει την πρόσβαση, είτε ως φυσικός, είτε ως κοινωνικά δομημένος χώρος (Αλευριάδου&Γκιαούρη,2009).

2.3.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (1996:41) ο όρος «κοινωνική αλληλεπίδραση» σημαίνει *«την αμοιβαία επίδραση μεταξύ ατόμων με στόχο τον συντονισμό (προσαρμογή) της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συγκεκριμένη*

δράση της συνεργασίας των (συν)μετεχόντων. Είναι δηλαδή η ψυχική και κοινωνική δραστηριότητα της αμοιβαίας επιρροής των ατόμων μέσα σε μια ομάδα». Χαρακτηρίζεται ως ένα συμβάν που συμβαίνει συνειδητά από τους μετέχοντες και επιδρά στη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή.

Τα θετικά ή αρνητικά στερεότυπα ή προκαταλήψεις που κουβαλά ο μη ανάπηρος θα κρίνουν και τον βαθμό ελκυστικότητας του από τον ανάπηρο. Κάποιος μη ανάπηρος που διακατέχεται από αρνητικές προκαταλήψεις δεν θα προσπαθήσει ποτέ να δημιουργήσει σχέσεις με έναν ανάπηρο. Παράλληλα ζούμε σε μια κοινωνία στην οποία τα πρότυπα ομορφιάς παίζουν κυρίαρχο ρόλο, επομένως, η εξωτερική εικόνα ενός ανάπηρου που δεν ανταποκρίνεται στα σύγχρονα πρότυπα της ομορφιάς, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα μη αποδοχής, προκαλώντας του φόβο, νευρικότητα ή άγχος. Πολλές φορές δημιουργούνται και αισθήματα αποστροφής από τους μη ανάπηρους που σχετίζονται με αισθητικές και σεξουαλικές υποσυνείδητες αντιδράσεις.

Η αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται τόσο από αμφιθυμία μεταξύ της υποχρέωσης που νιώθει ο μη ανάπηρος να βοηθήσει τον ανάπηρο και του φόβου αλληλεπίδρασης μαζί του, όσο και με σχετική αβεβαιότητα καθώς δεν γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν σε έναν ανάπηρο. Πολλές φορές αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την αποφυγή των μεταξύ τους σχέσεων.

Η ίδια η συμπεριφορά των ανάπηρων επηρεάζει τον μη ανάπηρο που έρχεται σε αλληλεπίδραση μαζί τους. Σύμφωνα με τον Goffman η μεγαλύτερη δυσκολία ενός ανάπηρου στην αλληλεπίδραση του με έναν μη ανάπηρο είναι η εξαρτημένη επίδραση ενός στίγματος από την αρχή της αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα φαίνεται πως πολλές φορές δεν αποφεύγεται μόνο η σχέση με τον ίδιο τον ανάπηρο, αλλά και με τα μέλη της οικογένειάς του. Επίσης, συναντούμε συχνά την αρνητική αξιολόγηση της σχέσης ενός μη ανάπηρου με έναν ανάπηρο από τον κοινωνικό περίγυρο. Ακόμη συναντούμε αρνητικά συναισθήματα και σκληρή στάση ή ενόχληση από τους μη αναπήρους όταν συναντούν σε διάφορους χώρους ανάπηρους. Τέλος, μια άλλη ακραία μορφή αποφυγής αλληλεπίδρασης αποτελεί η άρνηση προσφοράς βοήθειας.

Συμπερασματικά λοιπόν, βλέπουμε την τάση οι μη ανάπηροι να αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με άτομα που έχουν εμφανή αναπηρία. Πολλές φορές οι ανάπηροι νιώθουν τους μη ανάπηρους να «κοιτάνε αλλού» ή να «μην τους βλέπουν» προκειμένου να αποφύγουν την επικοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση των αναπήρων και την δυσκολία σχηματισμού της προσωπικής τους ταυτότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ

3.1 Ο ρόλος και οι λειτουργίες των χαρακτήρων στην αφήγηση

Η Γαβριηλίδου (2008) αναφέρεται σε πρωταγωνιστές ή κεντρικά ή κύρια πρόσωπα και θεωρεί πως είναι σύνηθες, αλλά όχι απαραίτητο πως γι'αυτά μας δίνονται πολλές πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους, τις επιθυμίες, τις επιδιώξεις, τις ιδιότητες και ιδιαιτερότητές τους. Συνήθως τα συναντούμε συχνά στην εξέλιξη της αφήγησης και οι πράξεις και οι επιλογές τους συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον μας. Αντίστοιχα οι δευτερεύοντες ή βοηθητικοί ή δορυφορικοί ή περιφερειακοί χαρακτήρες είναι τα πρόσωπα της αφήγησης για τα οποία το ενδιαφέρον μας είναι συνήθως περιορισμένο. Μπορεί να εμφανιστούν αρκετά ολοκληρωμένοι ή να παρουσιάζεται ένα χαρακτηριστικό τους, η παρουσία τους όμως πάντα έχει ένα διευκολυντικό ρόλο για την εξέλιξη της πλοκής και των κεντρικών προσώπων.

Οι Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος (2011) αναφέρουν πως πολλές φορές συναντούμε δυσκολία στην εύρεση του πρωταγωνιστικού προσώπου, καθώς μπορεί να τον συναντούμε ως το πρόσωπο που εμφανίζεται από την αρχή έως το τέλος του βιβλίου, μπορεί όμως και να είναι κάποιος άλλος, που ενώ εμφανίζεται ως δευτερεύων ήρωας, υποκινεί την δράση. Έτσι λοιπόν, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν ορισμένα κριτήρια εύρεσης του πρωταγωνιστή. Κανένα από τα παρακάτω κριτήρια δεν μπορεί να εξασφαλίσει από μόνο του την εύρεση του πρωταγωνιστή, αλλά ο συνδυασμός τους μπορεί να οδηγήσει ευκολότερα σε αυτό. :

Η αναφορά του πρωταγωνιστή στον τίτλο θεωρείται το πρώτο κριτήριο και διαθέτει διάφορες εκδοχές. Κάποιες φορές συναντούμε το όνομα του πρωταγωνιστή στον τίτλο, με ή χωρίς προσδιοριστικό επίθετο, με το μικρό όνομα ή και το επίθετο (π.χ. *Μαργαρίτα* της Κοκκινάκη, *Ο Τρελαντώνης* της Δέλτα, *Αγαπάει Γιάγκο, αγαπάει* της Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, *Ο Ιγνάτιος και η γάτα* του Τριβιζά, κ.λπ. Σε άλλη εκδοχή συναντούμε τον ήρωα στον χώρο όπως *Η Αλίκη στη χώρα των μαρμάρων* των Ζέη και Ζαραμπούκα ή *ο Εέ από τα άστρα* του Κοντολέων. Επίσης, μπορεί να συναντήσουμε στον τίτλο την ιδιότητα του πρωταγωνιστή, όπως *Μικροί ντετέκτιβ* της Σφαέλλου, *ο καλεσμένος* της Μαστόρη, κτλ. Μία άλλη περίπτωση είναι η παρουσίαση του πρωταγωνιστή με την ιδιότητα του ως σύνολο ή μέρος ενός συνόλου

σε μια προσωπική ή κτητική αντωνυμία, όπως *Εκείνοι τότε* της Ροδοπούλου ή *Σπίτι για πέντε* της Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου, κτλ. Τέλος, συναντούμε την περίπτωση ενός συλλογικού ήρωα – πρωταγωνιστή, όπως *Τα παιδιά της Ειρήνης του Κρόκου* και *Μικροί Αγωνιστές* της Σφαέλλου.

Ένα δεύτερο κριτήριο εύρεσης του πρωταγωνιστή είναι η εμφάνιση του πρωταγωνιστή στην αρχή του βιβλίου ή με πολλές αναφορές κατά την εξέλιξη της ιστορίας. Τις περισσότερες φορές στην παιδική λογοτεχνία το πρόσωπο που εμφανίζεται πρώτο είναι και ο πρωταγωνιστής, καθώς του δίνεται με αυτό τον τρόπο περισσότερο χώρος για να αναπτυχθεί.

Τρίτο κριτήριο αποτελεί η συχνή και σταθερή παρουσία ενός χαρακτήρα και τέταρτο η παρουσία του πρωτοπρόσωπου αφηγητή, η οποία συνήθως υποδηλώνει και την ότι αυτός είναι ο πρωταγωνιστής. Σε αυτή την περίπτωση βέβαια μπορεί να δημιουργηθεί σύγχυση στα παιδιά αναγνώστες σχετικά με το αν τελικά αφηγείται ο αφηγητής ή ο πρωταγωνιστής. Η Nikolajevna υποστηρίζει πως η ομοδιήγηση, δηλαδή η ταύτιση πρωταγωνιστή και αφηγητή αποτελεί το μόνο ασφαλές κριτήριο.

Τέταρτο κριτήριο εύρεσης του πρωταγωνιστή αποτελεί η εστίαση του ενδιαφέροντος του αφηγητή σε ένα πρόσωπο, το οποίο παρακολουθεί, ενώ πέμπτο είναι η εξέλιξη και η μεταβολή ενός χαρακτήρα. Σε πολλές περιπτώσεις συναντούμε ήρωες που βιώνουν κάποιου είδους εξέλιξη ή ωριμάζουν ή εμπλουτίζουν την γνώση τους, λόγω μιας εμπειρίας που βίωσαν.

Σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη και Κωτόπουλο (2011) βλέπουμε να συμβαίνει η μετάβαση από τον συλλογικό χαρακτήρα στη διυποκειμενικότητα.

Όταν τα χαρακτηριστικά του συλλογικού ήρωα εμφανίζονται καθαρά και ως προέκταση του ίδιου του παιδιού, θα μπορούσε να θεωρηθεί προβολή του εσωτερικού κόσμου του ατομικού χαρακτήρα. Εκπροσωπεί μια ομάδα παιδιών ή ένα σύνολο ανθρώπων ή μια ολοκληρωμένη κοινωνία και ο στόχος χρησιμοποίησής του είναι διδακτικός, καθώς παρουσιάζονται πρότυπα που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο θαυμασμού και μίμησης ανεξαρτήτως γένους και ηλικίας. Η χρήση τους είναι αισθητική και συνειδητή από τους συγγραφείς και αποτελεί ένα είδος «αφηγηματικής απάτης», καθώς η γραφή τους προσαρμόζεται στις υποτιθέμενες ανάγκες του αναγνώστη.

Πολλές φορές συναντούμε την χρήση του ατομικού χαρακτήρα ως μέσο που επιτρέπει στον αναγνώστη να εισχωρήσει πιο βαθιά στην ψυχή του συλλογικού πρωταγωνιστή και να ανακαλύψει τις ηθικές του ποιότητες, παρουσιάζοντας ατομικά, κοινωνικά και ηθικά χαρακτηριστικά του και την δυνατότητα να εκφράσει τις σκέψεις του.

Οι χαρακτήρες ως προς την παρουσία τους στο αφηγηματικό σύμπαν και την σχέση τους με την εξέλιξη της ιστορίας και την πλοκή του κειμένου μπορούν να καταταχθούν σε:

- ✓ Επίπεδοι ή σφαιρικοί
- ✓ Δυναμικοί ή στατικοί
- ✓ Αντίθετοι χαρακτήρες
- ✓ Θετικοί και αρνητικοί χαρακτήρες.

Επίπεδοι και Σφαιρικοί χαρακτήρες

Οι μελετητές των χαρακτήρων στην Παιδική λογοτεχνία διακρίνουν ορισμένους τύπους χαρακτήρων με βάση την μελέτη του Forster ανάλογα με τον τρόπο παρουσιάσής τους μέσα στο κείμενο

Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι χαρακτήρες διακρίνονται σε

- **Επίπεδους (flat) και σφαιρικούς ή πλήρως αναπτυγμένους (round) και**
- **δυναμικούς ή στατικούς**(Γαβριηλίδου, 2008; Καρπόζηλου, 1994; Παπαντωνάκης& Κωτόπουλος,2011).

Οι επίπεδοι επίσης ονομάζονται και «τυπικοί» ή «τύποι» ή «καρικατούρες», είναι ελάχιστα αναπτυγμένοι και είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι. Χαρακτηριστικό τους αποτελεί πως έχουν ένα μόνο ή δύο βασικά χαρακτηριστικά (μπορεί να αφορούν είτε αρετές είτε ελαττώματα) και παραμένουν στην μνήμη του αναγνώστη χωρίς να μεταβάλλεται κάποιο στοιχείο τους από την πάροδο του χρόνου ή την αλλαγή των καταστάσεων. Σε αντίθεση οι σφαιρικοί έχουν πλούσιο βάθος, εμφανίζονται πλήρως ανεπτυγμένοι και μας επιτρέπουν να τους γνωρίσουμε τόσο μέσα από τις πράξεις και

τα λόγια τους, όσο και από τις περιγραφές και τα σχόλια των γύρω τους ή του αφηγητή. Η εικόνα τους μπορεί να εξελίσσεται κατά την διάρκεια της ιστορίας σταδιακά τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά χαρακτηριστικά. Συνήθως μπορούμε να προβλέψουμε την συμπεριφορά και τα συναισθήματα τους.

Θα μπορούσαμε λοιπόν, να πούμε πως η ύπαρξη των επίπεδων χαρακτήρων είναι αναγκαία για την εξέλιξη της πλοκής, την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του κεντρικού ήρωα και για την οργάνωση των σχέσεων που αναπτύσσονται στο περιβάλλον του. Το γεγονός ότι είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι διευκολύνει την επικέντρωση της προσοχής στον κεντρικό χαρακτήρα.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά αναγνώστες αναγνωρίζουν και κατανοούν ευκολότερα τους επίπεδους χαρακτήρες λόγω των περιορισμένων αποθεμάτων γνώσεων που διαθέτουν εξαιτίας της ηλικίας τους. Τα παιδιά φαίνεται να προτιμούν κείμενα όπου οι ήρωες διαθέτουν λίγα και ξεκάθαρα χαρακτηριστικά (Γαβριηλίδου, 2008:64; Παπαντωνάκης, & Κωτόπουλος, 2011).

Επίπεδοι θεωρούνται και οι στερεότυποι ή στερεοτυπικοί τύποι, οι χαρακτήρες δηλαδή που κουβαλούν τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή μιας ομάδας με συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο ή ηθική πλαισίωση. Βέβαια μπορούμε να συναντήσουμε και χαρακτηριστικά των στερεότυπων τύπων και σε έναν σφαιρικό ή αρκετά ανεπτυγμένο χαρακτήρα. Ουσιαστικά οι στερεοτυπικοί τύποι αντιπροσωπεύουν τους ηθικούς προβληματισμούς μιας κοινωνίας και διαθέτουν καθοριστικό ρόλο καθώς επιτρέπουν στους αναγνώστες να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές, τις αντιπαραθέσεις και τις συγκρούσεις του χαρακτήρα του πρωταγωνιστικού προσώπου (Γαβριηλίδου 2008; Παπαντωνάκης, & Κωτόπουλος, 2011).

Δυναμικοί και στατικοί χαρακτήρες

Άλλη μια διάκριση ως προς την δυναμική της εξέλιξης των χαρακτήρων μιας αφήγησης είναι η αναγνώριση τους σε δυναμικούς και στατικούς. Παρατηρούμε πως η εξέλιξη μιας ιστορίας μπορεί να επηρεάσει και να μεταβάλλει τον χαρακτήρα. Οι δυναμικοί χαρακτήρες αναπτύσσονται, εξελίσσονται και αλλάζουν κατά την διάρκεια της ιστορίας, ενώ οι στατικοί δεν εξελίσσονται και δεν αναπτύσσονται κατά την

διάρκεια της πλοκής. Η εξέλιξη μπορεί να αφορά βιολογικές ή ηθικές αλλαγές, να σχετίζεται με εξωτερικές ή εσωτερικές μεταβολές.

Οι στατικοί χαρακτήρες δεν είναι απαραίτητα επίπεδοι και μονοσήμαντοι, αλλά παραμένουν ίδιοι τύποι μέχρι το τέλος της αφήγησης. Εδώ εντάσσονται οι αλληγορικές μορφές και οι καρικατούρες, οι οποίες δεν προσδιορίζονται μόνο από ένα χαρακτηριστικό, αλλά και δεν εξελίσσονται.

Για αυτή την αλλαγή που περιγράφεται σημασία δεν έχει τόσο η χρονική διάρκεια που μπορεί να την προκαλέσει (αν δηλαδή η αλλαγή προέλθει λόγω της ωρίμανσης με το πέρασμα των χρόνων ή αν επέλθει μέσα σε μια μέρα λόγω της επίδρασης ενός συγκεκριμένου συμβάντος) όσο η επίδραση των γεγονότων πάνω στους χαρακτήρες (Γαβρηλίδου, 2008; Καρπόζηλου, 1994; Παπαντωνάκης, & Κωτόπουλος, 2011; Σιβροπούλου, 2003).

Η Σιβροπούλου (2003) αναφέρει την διευκρίνιση του Martin πως η παραπάνω διάκριση των χαρακτήρων σε επίπεδους ή σφαιρικούς εξαρτάται από την ικανότητα τους να αλλάξουν ή όχι και αποτελούν αλληλεπιδραστικό παράγοντα μεταξύ του χαρακτήρα και του κόσμου της ιστορίας.

Στα λαϊκά παραμύθια και την παραδοσιακή λογοτεχνία οι χαρακτήρες παρουσιάζονται κυρίως επίπεδοι και τυποποιημένοι. Συνήθως είναι ανώνυμοι, απάτριδες, χωρίς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους γύρω τους. Επίσης, οι κακοί των παραμυθιών εμφανίζονται ως κάκιστοι, οι πλούσιοι εμφανίζονται ως πάμπλουτοι και οι φτωχοί πάμφτωχοι. Ακόμη, στις οικογένειες ο ένας γιος είναι κουτός, ενώ ο άλλος έξυπνος, η μια αδερφή είναι εργατική ενώ η άλλη είναι τεμπέλα. Αυτή λοιπόν, η πόλωση διευκολύνει το παιδί στην ταύτισή του με κάποιον ήρωα και συμβαδίζει με τον τρόπο που σκέφτεται και αισθάνεται (Καρπόζηλου, 1994).

Με την χρήση των στερεοτυπικών χαρακτήρων προσωποποιούνται τα ηθικά προβλήματα και ο δρόμος προς την επίλυσή τους και δίνεται η δυνατότητα στο μικρό παιδί να εντοπίσει τις αντιθέσεις ευκολότερα σε σχέση με την πιο πολύπλοκη και πολυδιάστατη ρεαλιστική πεζογραφία. Το ενδιαφέρον για τους χαρακτήρες αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας και την αλλαγή των ενδιαφερόντων, καθώς αλλάζει η εικόνα του κόσμου και του εαυτού και το παιδί αναζητά ιστορίες όπου οι χαρακτήρες

δεν είναι μόνο καλοί ή μόνο κακοί, αλλά οι προθέσεις και τα κίνητρά τους αλλάζουν ανάλογα με τις συνθήκες.

Επομένως, η ανάπτυξη του παιδιού συμβαδίζει με την επιθυμία του να συναντήσει περισσότερο αναπτυγμένους χαρακτήρες. Τόσο από παιδαγωγούς όσο και από βιβλιοθηκάρους σημειώνεται θετική επίδραση στην διευκόλυνση της προσωπικότητας του παιδιού από την πρόωρη ανάγνωση βιβλίων με ανεπτυγμένους χαρακτήρες (Καρπόζηλου, 1994).

Αντίθετοι χαρακτήρες

Οι Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος (2011) παρουσιάζουν και έναν άλλο τύπο χαρακτήρα τον αντίθετο ή κατ' αντίστιξη (characterfoil), τα χαρακτηριστικά του οποίου βρίσκονται σε αντιπαράθεση με αυτά του βασικού ήρωα. Ο ρόλος του αφορά την δημιουργία συγκρούσεων και την ανάδειξη άλλων ηρώων (κυρίως του πρωταγωνιστή).

Στα παιδικά βιβλία λοιπόν, υπάρχουν τέσσερα είδη συγκρούσεων:

1. Άτομο εναντίον του εαυτού του

Οι ενδοπροσωπικές διαμάχες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του και την διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Η εμφάνιση τους προσφέρει μια ουσιαστική βοήθεια στην αντιμετώπιση πρωτόγνωρων ή ασυνειδητοποιητών συναισθημάτων.

2. Άτομο εναντίον ατόμου

Συγκρούσεις ανάμεσα στον πρωταγωνιστή και έναν ανταγωνιστή αρέσουν πολύ στα παιδιά και είναι συχνή η εμφάνιση τους στα παιδικά βιβλία.

3. Άτομο εναντίον της κοινωνίας

Η σύγκρουση επέρχεται όταν οι επιθυμίες, οι αξίες, η πράξεις και η συμπεριφορά του πρωταγωνιστή έρχονται σε αντίθεση με τους κανόνες του περιβάλλοντος του. Ο τύπος αυτός του ήρωα που αγωνίζεται μέσα σε ένα «εχθρικό» γι αυτόν περιβάλλον, προκειμένου να αποδείξει τις ικανότητες του, είναι ιδιαίτερα αγαπητός στα μικρά παιδιά

4. Άτομο εναντίον της φύσης

Εδώ παρουσιάζεται ανταγωνισμός μεταξύ του ήρωα και στοιχείων της φύσης

(Καρπόζηλου,1994).

Θετικοί και αρνητικοί

Ο Tomashevsky αναφέρει και έναν ακόμη διαχωρισμό των χαρακτήρων, τους θετικούς και τους αρνητικούς, ανάλογα με τον βαθμό συμπάθειας ή απέχθειας μπορούν να προκαλέσουν(Καρπόζηλου,1994; Σιβροπούλου, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη και Κωτόπουλο (2011) στην παιδική λογοτεχνία συναντούμε και τον συλλογικό ή ατομικό χαρακτήρα. Ο συλλογικός χαρακτήρας δεν χρησιμοποιείται συχνά στην παιδική λογοτεχνία και αποτελεί ένα ειδικό αφηγηματικό χαρακτηριστικό της. Χρησιμοποιείται για παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, την συνεργασία και την συνεκτικότητα, προκειμένου να παρουσιάσει τις διαφορετικές μορφές της ανθρώπινης φύσης.

3.2. Στοιχεία των μυθοπλαστικών ηρώων

Σύμφωνα με την Σιβροπούλου (2003) ο «χαρακτήρας» διατηρεί ένα κατευθυντικό ρόλο όσον αφορά την διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τύπου συμπεριφοράς. Η δημιουργία τους πηγάζει από τον ρεαλιστικό κόσμο παρόλο που αποτελούν πλαστά πρόσωπα. Η Γαβριηλίδου (2008) συμπληρώνει πως η σύνθεση της γνώσης που αφορά τον σχηματισμό της εικόνας που αποκτούμε για έναν ήρωα, δεν διαφέρει ιδιαίτερα σε σχέση με τον τρόπο που αποδίδουμε χαρακτηριστικά σε ανθρώπους που συναναστρεφόμαστε στην ρεαλιστική ζωή. Μέσα δηλαδή από την επικοινωνία, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τις πληροφορίες που αποκτούμε από τρίτα πρόσωπα καθώς και τα σημάδια που επιτρέπουν να δούμε ή να μαντέψουμε στοιχεία της προσωπικότητάς του μπορούμε και στην περίπτωση του αφηγηματικού ήρωα συγκεντρώνουμε τις πληροφορίες μας με ανάλογο τρόπο. Ο αφηγητής ή άλλα πρόσωπα του έργου μας δίνουν πληροφορίες σχετικά με το όνομα, το φύλο, την ηλικία του χαρακτήρα και μέσα από την παρουσίαση και την περιγραφή μιας σειράς πράξεων δημιουργούνται συναισθηματικές καταστάσεις που μας επιτρέπουν να καταλάβουμε κρυφές πτυχές της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με την Norton(2007)

είναι σημαντικό ο χαρακτήρας που αφηγείται την ιστορία να είναι πιστευτός στους αναγνώστες, να έχει δηλαδή συνοχή και να είναι προσιτός στους αναγνώστες.

Βασικό στοιχείο λοιπόν, της δημιουργίας ενός χαρακτήρα είναι η τάση του να φαίνεται πειστικός, αληθινός και πραγματικός. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό με την συνεπή παρουσίαση της αληθινής τους φύσης, και την απόδοση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των αδυναμιών του. Έτσι οποιοσδήποτε λόγος ή σκέψη τους είναι φυσικός και αναπόφευκτος και αποτελούν φορέα της ιδεολογίας και των κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων της εποχής (Σιβροπούλου, 2003).

Ο συγγραφέας μπορεί να παρουσιάσει έναν χαρακτήρα με «κενά», να δίνει δηλαδή ενδείξεις για στοιχεία που τον αφορούν, δίνοντας έτσι στον αναγνώστη αναγνωστική ελευθερία και επιτρέποντάς του να μαντέψει και να συμπληρώσει τις πληροφορίες που θέλει. Αντιθέτως ένας χαρακτήρας «στενά προσδιορισμένος» από τον συγγραφέα τον αναγκάζει να τον φανταστεί μόνο κατά την επιθυμία του συγγραφέα (Κανατσούλη, 2000).

Σύμφωνα με την Καρπόζηλου (1994) η παρουσίαση των λογοτεχνικών χαρακτήρων γίνεται συνήθως με λεκτικό ή παραστατικό τρόπο και η τεχνική που ακολουθείται από τον συγγραφέα είναι η εξής:

1. Περιγραφή ή σχολιασμός του αφηγητή της εξωτερικής εμφάνισης, των σκέψεων, του χαρακτήρα και των αισθημάτων του χαρακτήρα
2. Παρουσίαση του χαρακτήρα μέσα από τα σχόλια και τις σκέψεις των άλλων για αυτόν και
3. Παρουσίαση των χαρακτηριστικών του χαρακτήρα μέσα από τις ίδιες τις πράξεις και τα λόγια του.

Η πιο επιτυχής παρουσίαση στα παιδικά αναγνώσματα είναι ο συνδυασμός των παραπάνω και για να κρατηθούν «ζωντανοί» δεν σημαίνει ότι πρέπει να είναι απαραίτητα αληθοφανείς ή πραγματικοί (Καρπόζηλου, 1994).

Οι Παπαντωνάκης και Κωτόπουλος (2011) ορίζουν τα εξής προσδιοριστικά στοιχεία των χαρακτήρων:

- Το όνομα

- Την ηλικία
- Την ενδυμασία
- Την προτίμηση στην τροφή ή άλλες συνήθειες

Τα οποία αναλύονται παρακάτω ως εξής:

✓ **Όνομα**

Οι χαρακτήρες της παιδικής λογοτεχνίας αποδίδονται με μεγαλύτερη διαφάνεια και απλότητα σε σχέση με αυτούς της λογοτεχνίας των ενηλίκων. Οι συγγραφείς δεν εμμένουν τόσο στα εσωτερικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ηρώων, αλλά αναφέρονται περισσότερο σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, σε δράσεις και σε συμπεριφορά. Οι ίδιοι χαρακτηρίζουν την εξωτερική περιγραφή ως το απλούστερο λογοτεχνικό τέχνασμα, καθώς με αυτό τον τρόπο δίνεται στους αναγνώστες ένα «πορτρέτο» του μυθιστορηματικού χαρακτήρα. Παρατίθεται λοιπόν, μια ευρεία γκάμα χαρακτηριστικών που μπορεί να αφορούν την εξωτερική εμφάνιση (ψηλός, κοντός, χοντρός, άσχημος, χαριτωμένος, συμπαθητικός ,κτλ), την κοινωνική θέση ή την επαγγελματική ιδιότητα (πλούσιος, φτωχός, βιομήχανος, γιατρός, κτλ), την πνευματική και διανοητική κατάσταση (έξυπνος, ανόητος) την δραστηριότητα που αναπτύσσει (γενναίος, άτολμος, δειλός), το ήθος που διαθέτει (καλός χαρακτήρας, πρόθυμος, καλότροπος) την ψυχολογική κατάσταση (φοβισμένος, χαρούμενος, λυπημένος). Σε κάποιες περιπτώσεις βέβαια οι τόσο ευθείς χαρακτηρισμοί αυτοί αποφεύγονται, ακριβώς επειδή είναι πολύ απλοί για να περιγράψουν. Επιπρόσθετα, η παρουσίαση των σχέσεων που αναπτύσσει ο ήρωας με τους άλλους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες αποκαλύπτει πολλά στοιχεία για την προσωπικότητα του.

Ένα ακόμη στοιχείο που μας βοηθά να καταλάβουμε την προσωπικότητα ενός χαρακτήρα είναι το όνομα που του δίνεται από τον συγγραφέα, στοιχείο που σχεδόν ποτέ δεν δίνεται τυχαία. Γίνεται προσπάθεια ώστε να λειτουργούν αποκαλυπτικά για τον χαρακτήρα και να προσανατολίζουν σε αυτό. Συνήθως τα ονόματα είναι ιδιαίτερα και πρωτότυπα ή παραπέμπουν στην ελληνική ιστορική παράδοση και μας αποκαλύπτουν είτε εξωτερικά (σωματικά και ενδυματολογικά) είτε εσωτερικά χαρακτηριστικά. Συναντούμε λοιπόν, περιπτώσεις, όπως στο *Παραμύθι δίχως όνομα* της Δέλλα, όπου τα ονόματα των ηρώων αντιπροσωπεύουν πνευματικές ιδιότητες και

ηθικές ποιότητες. Άλλες φορές συναντούμε την επιλογή πολύ αόριστων ονομάτων, τα οποία οφείλονται σε βασικά σωματικά ή πνευματικά χαρακτηριστικά, όπως ο *Πολύ Δυνατός Νάνος* ή η *Γυναίκα με τα Χάντρινα Μαλλιά* και όπου *Μιλά Με Στίχους*, όπου επιδιώκεται να τονιστεί περισσότερο η μυθιστορηματική – παραμυθιακή ατμόσφαιρα που κυριαρχεί στην ιστορία. Άλλες φορές συναντούμε ονόματα που εκπροσωπούν σωματικά γνωρίσματα όπως ο *Τριγωνοψαρούλης* του Ηλιόπουλου ή η *Ψυλλοελένη* της Μαστόρη. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως δεν είναι τα πραγματικά τους ονόματα, αλλά τα παρατσούκλια που σχετίζονται με συνήθειες ή σημαντικές ενέργειές τους. Ακόμη συναντούμε και περιπτώσεις όπου τα ονόματα των χαρακτήρων σχετίζονται με τον ρεαλισμό της καθημερινότητας και στοχεύουν στην προώθηση της ρεαλιστικότητας του κειμένου και την αύξηση της πειστικότητας του.

✓ Ηλικία

Σύμφωνα με την Nikolajeva (στο Παπαντωνάκης, & Κωτόπουλος, 2011) η ηλικία των ηρώων στην λογοτεχνία για ενήλικες δεν έχει και τόσο σημασία, σ αντίθεση με την λογοτεχνία για παιδιά όπου η ηλικία είναι αρκετά ουσιαστική. Έτσι λοιπόν, στην παιδική λογοτεχνία συναντούμε μεν την παρουσία των ενηλίκων, αλλά τα παιδιά είναι εκείνα που κυριαρχούν. Συνήθως υπόκεινται στους φυσικούς νόμους της εξέλιξης και μπορούν να αναπτύσσονται. Υπάρχουν όμως και κάποιες κατηγορίες κειμένων παιδικής λογοτεχνία, όπως τα κόμικς, όπου οι ήρωες παραμένουν αγέραστοι, είτε προσδιορίζεται η ηλικία τους, είτε όχι.

Η αναφορά της ηλικίας του ήρωα βοηθάει τον αναγνώστη να αποκτήσει μια υποκειμενική άποψη απέναντί του. Συνήθως τα παιδιά προτιμούν τους ήρωες της ίδιας ηλικίας ή λίγο μεγαλύτερης από αυτούς, έτσι ώστε η εμπειρίες που κουβαλούν οι αναγνώστες να μοιάζει με αυτή των ηρώων. Με αυτό τον τρόπο ταυτίζεται κατά μία έννοια και το μορφωτικό τους επίπεδο και διευκολύνεται ο αναγνώστης στις διαδικασίες ταύτισης αναγνώστη – ήρωα και την υιοθέτηση προτύπων.

✓ Ενδυμασία

Σύμφωνα με τους Παπαντωνάκη και Κωτόπουλο (2011) η ενδυματολογία αποτελεί «μια πολύ δυνατή και εύγλωττη εκδοχή –«γλώσσα» για το οικονομικό και κοινωνικό status του ατόμου μέσα στην κοινωνία η οποία αντανακλάται και στη [παιδική νεανική] λογοτεχνία». Παρόλα αυτά σε επίπεδο θεωρίας δεν έχει γίνει ακόμη κανένας σχετικός

λόγος. Ωστόσο η ενδυματολογική απεικόνιση του ήρωα δεν παύει να μας αποκαλύπτει στοιχεία για το κοινωνικό περιβάλλον του ήρωα, αλλά και για τον ίδιο.

Βλέπουμε λοιπόν, πως η οικονομική ευμάρεια σε επίπεδο κοινωνίας ή οικογένειας, ο χώρος ως γεωγραφική και πολιτισμική πραγματικότητα, μπορούν να διαμορφώσουν ενδυματολογικές τάσεις και προτιμήσεις. Προφανώς στην παιδική λογοτεχνία το παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί αποκλειστικά και μόνο από την ενδυμασία στην περίπτωση που υπάρχει σαφής περιγραφή της. Μέσα από ενδυματολογικές αναφορές ο αναγνώστης είναι σε θέση να κατανοήσει και να χαρακτηρίσει τους ήρωες.

Αξίζει να σημειωθεί πως όσον αφορά την ελληνική παιδική λογοτεχνία, η ενδυμασία των χαρακτήρων σπάνια περιγράφεται με λεπτομέρειες και εάν αυτό συμβεί χρησιμοποιούνται γενικοί αφορισμοί όπως «*ντύθηκαν*» ή «*πέταξαν τα ρούχα τους*».

✓ Τροφή – άλλες συνήθειες

Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην ελληνική παιδική λογοτεχνία όσον αφορά συγκεκριμένα είδη τροφής αλλά και λοιπές συνήθειες των χαρακτήρων. Βλέπουμε κάποιες φορές το γλυκό να αντιπροσωπεύει την απάλυνση του ψυχικού πόνου (όπως στο *Όνειρα από μετάξι* της Ψαραύτη) ή στην πρόκληση κακού (όπως στην *Δόνα Τερηδόνα* του Τριβιζά). Η Nikolajeva σημειώνει πως η χρήση δραστηριοτήτων των χαρακτήρων που σχετίζονται με την φροντίδα τους για το φαγητό, μπορούν να συντελέσουν σημαντικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει γιατί αντικατοπτρίζουν αρχαϊκές πεποιθήσεις για την ζωή, τον θάνατο, την σεξουαλικότητα, την αναγέννηση, την γονιμότητα. Συμπληρώνει πως όταν τίγονται θέματα που αφορούν την διατροφή ενισχύεται και ο οντολογικός χαρακτήρας των ηρώων.

3.3 Τρόποι παρουσίασης των ανάπηρων χαρακτήρων στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο

Τα άτομα με αναπηρία τον 18ο και 19ο αιώνα στη λογοτεχνία περιγράφονται ως «ευαίσθητα», «χλωμά» «λεπτά», «μικρά σε μέγεθος», «παραμορφωμένα», «αδύναμα». Αυτά τα χαρακτηριστικά τους, τους φέρνουν πιο κοντά στον Θεό

και είναι συνεχώς χαρούμενα, πρόθυμα, ευγενικά και ανιδιοτελή (Kotopoulos, et all 2012). Οι ανάπηροι αναπαρίστανται ως άγιοι, που είτε ξεκινούν είτε γίνονται στην συνέχεια. Σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος τους είναι να δώσουν το παράδειγμα στους άλλους. Σπάνια γίνονται ενήλικοι με αναπηρία αφού είτε πεθαίνουν νέοι, είτε αντιμετωπίζουν την αναπηρία τους με μια θαυματουργή θεραπεία. Κάποιες φορές η αναπηρία συναντάται ως μέσο πνευματικής πειθαρχίας. Οι φαινομενικά συμφορές που τους συμβαίνουν πρέπει να αντιμετωπιστούν ως υπέρτατο αγαθό όπου προέρχεται από τον Θεό (Dowker, 2004).

Τα άτομα με αναπηρία αναπαρίστανται να μεγαλώνουν μέσα σε μια «Σχολή Πόνου» προκειμένου να γίνουν πιο πειθαρχημένοι μέσα από τα βάσανα. Συναντούμε μια διαφορά ανάμεσα στην παρουσίαση των χαρακτήρων με αναπηρία σε σχέση με το φύλο. Για τα κορίτσια υπάρχει το άγχος να αποδειχθούν χρήσιμες για την οικογένειά τους, ενώ στα αγόρια συναντάται η ανάγκη ανάπτυξης και επίδειξης θάρρους (Dowker, 2004).

Ακόμη και αν ο ρόλος τους είναι στο επίκεντρο της ιστορίας είναι παθητικοί, χωρίς κοινωνική συμμετοχή. Εξαιρέσεις συναντούμε σε βιογραφικές ιστορίες, π.χ. στην Έλεν Κέλερ. Ο χαρακτήρας των παιδιών με αναπηρία σχετίζεται με την φυσική τους κατάσταση, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντούμε πλήρως ανεπτυγμένους χαρακτήρες (Kotopoulos et all, 2012). Επίσης, χρησιμοποιείται είδος γλώσσας που αντανάκλα προσωπικές προκαταλήψεις, στάσεις και στερεότυπα (Rubin, 1987).

Την ίδια εποχή ο διδακτικός στόχος της ιστορίας δεν ήταν ποτέ να δείξει τον τρόπο ζωής ενός ανάπηρου παιδιού. Σκοπός ήταν να γίνει φανερό ότι τέτοιου είδους ζωή δεν άξιζε κανείς να ζει. Οι ήρωες με αναπηρία είχαν ως σκοπό τους να ξεπεράσουν τον εγωισμό τους και τις επιθυμίες τους και να ζήσουν σύμφωνα με παραδοσιακούς ρόλους που απαιτούνταν ανάλογα με τις προσδοκίες σχετικά με το φύλο (Lois, 2004).

Σύμφωνα με τον Keith τον 19^ο αιώνα οι χαρακτήρες με αναπηρία χρησιμοποιήθηκαν για δύο λόγους. Είτε για να προκαλέσουν τον οίκτο και να προωθήσουν την φιλανθρωπία, είτε για να διδάξουν ηθικές αρχές, καθώς η αναπηρία έρχονταν ως τιμωρία για λόγους άσχημης συμπεριφοράς.

Στον 20^ο αιώνα χρησιμοποιούνται για να τονίσουν τις διαφορές μεταξύ αναπήρων και μη ή για να επικρίνουν την κακομεταχείριση των αναπήρων.

Επίσης, αντανακλάται ένα είδος εξέλιξης από την στάση του 19^{ου} αιώνα για μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην σύγχρονη κοινωνία. Παρουσιάζονται δείχνοντας ακραία ευγένεια, εξάρτηση από τους άλλους και δημιουργούν ακόμη αισθήματα συμπόνιας ή απόρριψης. Η αναπηρία εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως θεϊκή τιμωρία και η αναζήτηση του ενόχου που εμφάνισε ανάρμοστη συμπεριφορά ή του μέλους της οικογένειας που έκανε κάποια αμαρτία είναι εμφανής (Torrijos, 2004).

Στα βιβλία του 20ου αιώνα περιγράφονται με μια πιο θετική άποψη, αφού χρησιμοποιούνται λιγότερο περιγραφικά επίθετα και επιλέγονται ρήματα για την απεικόνιση των χαρακτήρων με αναπηρία. Δίνεται έμφαση στις ικανότητές τους και όχι στην οντολογία τους. Πιο σπάνια τους συναντάμε ως παθητικούς χαρακτήρες ή δίνεται έμφαση και σε χαρακτήρες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Dowker, 2004).

Βιβλία που γράφονται με μοναδικό σκοπό να μεταδώσουν μηνύματα σχετικά με την ικανότητα ή ανικανότητα των ατόμων με αναπηρία θεωρούνται προσβλητικά. Τα σύγχρονα βιβλία δεν παρουσιάζουν τους χαρακτήρες με αναπηρία σχεδόν ποτέ ως ηγέτες, πρότυπα ή ικανούς να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματα που προκύπτουν. Αντίθετα υπάρχει πάντα κάποιος γονέας ή αρτιμελής συνομήλικος που έχει ηγετικό ρόλο, επιλύει τα προβλήματα ή χρησιμεύει ως πρότυπο λόγω της συμπόνιας που επιδεικνύει σε χαρακτήρες με αναπηρία. Αντίθετα σε κάποια άλλα οι ήρωες με αναπηρία αποτελούν θετικό πρότυπο, είναι τολμηροί με αυτοεπίγνωση και συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται στο οικογενειακό τους πλαίσιο (Lois, 2004).

Σύμφωνα με τον Rubin (1987) συναντούμε δέκα στερεοτυπικές μορφές απεικόνισης των ανάπηρων χαρακτήρων:

1. Ως αξιολύπητου, που σχετίζεται με την εικόνα του ανάπηρου που επιζητά φιλανθρωπίες και τηλεμαραθωνίους
2. Ως άτομο που πέφτει θύμα βίας λόγω του ότι είναι ανίκανο να υπερασπιστεί τον εαυτό του

3. Ως απειλητικό ή κακό και το συναντούμε κυρίως στα παραμύθια (μάγισσες με καμπούρα, Peter Pan, Captain Hook)
4. Ως περιφερειακό χαρακτήρα στην πλοκή , όπως στο ρόλο του τυφλού μουσικού ή του ανάπηρου ζητιάνου
5. Σε καταστάσεις υπερ – επιδόσεων κατέχοντας υπερ δυνάμεις, έτσι ώστε να μπορέσουν να γίνουν αποδεκτοί
6. Ως γελοίους και αποδέκτες πειραγμάτων και αστείων εις βάρος τους
7. Με αυτοκαταστροφικές τάσεις και με τον εαυτό τους ως χειρότερο εχθρό τους
8. Ως βάρος, επιβάρυνση, κάτι από το οποίο οι άλλοι πρέπει να απαλλαγούν
9. Άτομα χωρίς σεξουαλικές διαθέσεις καθώς πολύ σπάνια παρουσιάζονται να αλληλεπιδρούν μέσα σε μια σχέση αγάπης
10. Ανίκανοι να συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή ως λειτουργικά μέλη του εργατικού δυναμικού ή ως μέλος οικογένειας
11. Απομονωμένοι, μόνοι και μοναχικοί.

Στα παραπάνω συμπληρώνει ο Britain (2004):

12. ως «άλλος άνθρωπος», με αρνητική ή θετική έννοια και πολλές φορές παρομοιάζεται ο χαρακτήρας του με αυτό των ζώων
13. Ως «δεύτερο βιολί», καθώς ο χαρακτήρας με αναπηρία δεν είναι κεντρικός και δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως, αλλά χρησιμοποιείται για να κατανοήσει καλύτερα ο κεντρικός ήρωας την έννοια της αναπηρίας
14. Με έλλειψη ρεαλισμού και ακρίβειας στην απεικόνιση, καθώς ο συγγραφέας αμελεί να διερευνήσει μια συγκεκριμένη αναπηρία και προβάλλει ανακρίβειες
15. Δίχως «χαρούμενο τέλος», καθώς ο συγγραφέας δυσκολεύεται να τον απεικονίσει με ευτυχισμένη και ολοκληρωμένη ζωή.

Έτσι λοιπόν, βλέπουμε πως τα τελευταία χρόνια δεν συναντούμε το θρησκευτικό ύφος παλαιότερων έργων, αλλά τα λογοτεχνικά έργα διακρίνονται από ρεαλισμό και αφορούν κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά που αφορούν την ενσωμάτωση. Παρομοίως και στον Ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αύξηση στην

ενασχόληση των συγγραφέων με βιβλία που διαθέτουν χαρακτήρες με αναπηρία και είναι σταδιακά απαλλαγμένα από στερεότυπα χωρίς να έχουν πλήρως εξαλειφτεί (Kotopoulos, etall, 2012).

Πολλά από τα βιβλία που χρονολογούνται από την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα συνεχίζουν να αναπαράγουν στερεότυπα σχετικά με την αναπηρία, αντί της ανατροπής τους (Kotopoulos, etall, 2012). Η συχνότητα εμφάνισης στερεοτύπων αντιλήψεων στην απεικόνιση της αναπηρίας άρχισε να μειώνεται μετά την εισαγωγή της νομοθεσίας σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Gervay, 2004).

Η προκατάληψη που συναντάται στα βιβλία δεν μπορεί να θεωρηθεί ασήμαντη. Επηρεάζει και διαμορφώνει την εικόνα του αναγνώστη και την φιλοσοφία του για το θέμα της αναπηρίας, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, την ευαισθησία του προς τους ανάπηρους και διάφορες μειονοτικές ομάδες. Αντίθετα οι αναπαραστάσεις χωρίς προκαταλήψεις έχουν θετική επίδραση στη στάση ζωής και την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους. Έτσι οι συγγραφείς πρέπει να έχουν επίγνωση των συνεπειών των στερεοτύπων που διαιωνίζουν και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μη διαιώνιση στερεοτύπων (Rubin, 1987).

Ο Quicke υποστηρίζει ότι ένα μεγάλο μέρος των βιβλίων που προωθεί στερεότυπες αντιλήψεις, θεωρείται κακής ποιότητας, χρησιμοποιεί λανθασμένο είδος γλώσσας, αδύναμη και προβλέψιμη πλοκή και μονοδιάστατους χαρακτήρες. Παρόλα αυτά όμως μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές χωρίς αναπηρία να μελετήσουν το πώς λειτουργούσε η αναπηρία μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο κάθε φορά (Ellison & Shah, 2010; Gervay, 2004). Επίσης, οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν τέτοιου είδους βιβλία, οφείλουν να διασφαλίσουν ότι οι παρανοήσεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις δεν προωθούνται, αλλά εκτίθενται για να συζητηθούν και να προβληματίσουν (Dyches, 2006).

Τα τελευταία χρόνια η αναπηρία επισημαίνεται θετικά και δεν επικεντρώνεται μόνο στα στερεότυπα χαρακτηριστικά τους (Kotopoulos, etall, 2012). Οι ανάπηροι χαρακτήρες έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και απόλαυσης της κοινωνικής ζωής, αν και μερικές φορές μπορεί να διαθέτουν χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο (Torrijos, 2004). Επίσης, σύμφωνα με την Dowker (2004) πολλές φορές οι χαρακτήρες παρουσιάζονται με ειδικά ταλέντα, καλλιτεχνικά άτομα, έξυπνα και ευφυή. Ακόμη

μπορεί να έχουν εν μέρει θεραπευτεί ή να βιώνουν μια αμετάβλητη ήπια ή σοβαρή αναπηρία, χωρίς να εμποδίζονται στο να βιώνουν μια ενδιαφέρουσα προσωπική ζωή και να ακολουθούν επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία.

Επιπροσθέτως, παρατηρούμε αύξηση των βιβλίων που εκδίδονται με ήρωες με αναπηρία σε σχέση με παλαιότερα (Dyches, 2009). Η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε γενικές τάξεις με σκοπό την ενσωμάτωση τους, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην αύξηση της εικόνας της αναπηρίας στη λογοτεχνία (Gervay,2004).

Από το 1975 και μετά παρατηρήθηκε η τάση στα βιβλία να τονίζεται ολοένα και περισσότερο η πραγματικότητα των παθήσεων και η επίδραση των κοινωνικών στάσεων στα άτομα με αναπηρία. Δίνεται σημασία στην ανάγκη για ανεξαρτησία, ισότητα, κοινωνική ένταξη και στο αίσθημα της περηφάνιας για την μοναδικότητά τους (Gervay,2004).

Παράλληλα οι χαρακτήρες αυτοί αποδίδονται με θετικά χαρακτηριστικά, ρεαλιστικοί, δυναμικοί και απολαμβάνουν ουσιαστικές σχέσεις με τους γύρω τους. Μπορεί να εμφανιστούν σε συνθήκες σχολικής ενσωμάτωσης ή στον χώρο του σπιτιού τους, όπου μεγαλώνουν μέσα σε μια παραδοσιακή οικογένεια. Εμφανίζεται η τάση από τους συγγραφείς να αποδίδουν τους χαρακτήρες με αναπηρία με περισσότερο βάθος, πολλαπλές διαστάσεις και με κρίσιμες προσωπικές επιλογές τόσο για την δική τους, όσο και για την ζωή των γύρω τους και να συμμετέχουν σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ενσωμάτωσης (Dyches,2005).

Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2000) στα βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας ο χαρακτήρας με αναπηρία έχει συνήθως τον κεντρικό ρόλο και επηρεάζει τις πράξεις άλλων προσώπων, είτε με την έντονη παρουσία του, είτε με την απουσία του. Είναι ένα ολοκληρωμένο αφηγηματικό πρόσωπο και οι πράξεις του έχουν συνήθως καθοριστικά αποτελέσματα για τις επιλογές και τις συμπεριφορές των προσώπων του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος. Αναπαρίσταται ως περιφερόμενο ή εγκλωβισμένο στο σπίτι, αρχικά ανήμπορο και εξαρτημένο από την μητέρα. Επίσης, μπορεί να αναπαρίσταται σε σχολικό περιβάλλον, να βγαίνει στην αυλή ή να ταξιδεύει και να παρατηρεί αυτά που συμβαίνουν γύρω του, πάντα όμως υπό στενή παρακολούθηση ή την διακριτική συνοδεία γονέων ή μεγαλύτερων αδερφών.

Επιπρόσθετα, διακρίνονται από θετικά χαρακτηριστικά, όπως η ευγένεια και η υπομονή απέναντι σε συνομήλικους και μη, καθώς και μια συνεχή προσπάθεια αυτοβελτίωσης. Όταν στους χαρακτήρες με αναπηρία προβάλλονται αρνητικά χαρακτηριστικά, αυτά οφείλονται συνήθως στο είδος της πάθησης, στην αδυναμία κατανόησης των γύρω τους, καθώς και στην έλλειψη αυτονομίας και αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης. Γενικά ο ήρωας με αναπηρία κινείται ανάμεσα στα όρια της πλήρους απομόνωσης, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στην επικοινωνία και τις δεξιότητες αυτονομίας του και της πλήρους κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Σχεδόν πάντα συναντούμε τον ανάπηρο ήρωα σε παιδική ηλικία και παρακολουθούμε την εξέλιξη του μέχρι την εφηβεία. Δεν υπάρχουν βιβλία που να τους αποτυπώνουν μέχρι την ενήλικη ζωή τους ή τα γηρατειά.

Τα μειονεκτήματα, οι παθήσεις, οι αναπηρίες και οι αρρώστιες αποτυπώνονται με ρεαλισμό, χωρίς ιδιαίτερες γλωσσικές επιλογές. Άλλες φορές οι αδυναμίες και οι μειονεξίες αποσιωπούνται ή υπονοούνται. Αντιθέτως τα χαρίσματα, οι δυνατότητες και οι επιτυχίες τους τονίζονται ιδιαίτερα και υπερβολικά. Έτσι λοιπόν, πολλές φορές βλέπουμε την παρουσία ειδικών ικανοτήτων να λειτουργούν αντισταθμιστικά σε σχέση με τις αδυναμίες. Όσον αφορά τις περιπτώσεις αναπηριών που συναντούμε στην παιδική λογοτεχνία, αυτές είναι η κινητική αναπηρία, το σύνδρομο down, η κατάσταση γλωσσικής αφασίας, η σπαστική τετραπληγία, η νοητική αναπηρία, η κωφλαλία και ο αυτισμός (Καρακίτσιος, 2000, 2008). Παράλληλα στην εφηβική λογοτεχνία θίγονται και θέματα όπως συναισθηματικές διαταραχές, επιληψία, ανορεξία, μαθησιακές δυσκολίες, καρκίνος και AIDS (Gervay, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές το είδος της αναπηρίας δεν αναφέρεται πάντα, αλλά υπονοείται μέσω των χαρακτηριστικών που περιγράφονται. Ακόμη, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι προκειμένου να περιγραφεί ο χαρακτήρας με αναπηρία, συνήθως προβάλλονται τα πράγματα που δεν μπορεί να κάνει σε σχέση με ένα παιδί «τυπικής» ανάπτυξης και όχι τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να τα κάνει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αντίθεση, ανάμεσα στην αρνητική παρουσίαση του χαρακτήρα με αναπηρία και τον βομβαρδισμό «θετικών» των άλλων χαρακτήρων. Πιο συγκεκριμένα, τα θετικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε ένα παιδί «τυπικής» ανάπτυξης αφορούν την αυτονομία, την

επικοινωνία, την ασφάλεια, την δράση και την ευτυχία, στοιχεία που δεν αποδίδονται στους ήρωες με αναπηρία. Το τελευταίο αναπαρίσταται μ συναισθήματα ανησυχίας, απελπισίας, φόβου και δυστυχίας που λειτουργούν αντιθετικά με τον εφησυχασμό, τις ελπίδες, την χαρά και την ευτυχία των «τυπικά» αναπτυσσόμενων παιδιών (Καρακίτσιος, 2000,2008).

Σε γενικές γραμμές στις παραδοσιακές ιστορίες συνήθως παρουσιάζεται ένας ήρωας που βιώνει μια σειρά από περιπέτειες με σκοπό την ανεξαρτησία του ως τελικό έπαθλο. Όταν ο κεντρικός ήρωας είναι άτομο με αναπηρία το αποτέλεσμα αλλάζει ριζικά, καθώς στο τέλος αντί να γίνει ανεξάρτητος, δέχεται την εξάρτησή του (Torrijos,2004).

H Gervay (2004) τονίζει την ανάγκη για αντικατοπτρισμό της αναπηρίας με πιο ρεαλιστικά μοντέλα. Τα παιδιά με αναπηρία θα πρέπει να απεικονίζονται ανεξάρτητα, ισότιμα και κοινωνικά δραστήρια. Επίσης, στα βιβλία για μεγαλύτερα παιδιά χρειάζεται να δίνονται και ακριβείς ιατρικοί όροι.

Στην περίπτωση που δεν συναντούμε θετική γλώσσα, αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω του ότι δεν έχουν ενημερωθεί οι συγγραφείς από τις σύγχρονες ιδέες για την αναπηρία. Κάποιοι συγγραφείς που χρησιμοποιούν το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας το κάνουν προκειμένου να προκαλέσουν συγκίνηση, κάτι που επιζητούν και πολλά άτομα με αναπηρία (Saunders,2004).

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας και ανάλυσης υλικού

4.1 Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία κύριο στόχο της έρευνας αποτελεί η απεικόνιση του ανάπηρου χαρακτήρα μέσα στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο. Με τον όρο «σύγχρονο» εννοούμε τα βιβλία που εκδόθηκαν από το 2000 και μετά. Θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστεί ο ανάπηρος χαρακτήρας ως προς τον τρόπο αναπαράστασής του, ως προς τον ρόλο και την λειτουργία του μέσα στο εικονογραφημένο βιβλίο και να αναλυθούν βασικά προσδιοριστικά στοιχεία των ηρώων.

Η έρευνα αποτελεί μια συστηματική και μεθοδολογικά ελεγμένη προσπάθεια προκειμένου να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με όψεις και περιοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Επομένως, η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι μια αναγκαία προκαταρκτική ενέργεια για την διεξαγωγή της έρευνας (Τσιώλης,2014).

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τα επιλεγμένα κείμενα μετά τον καθορισμό των βασικών κατηγοριών τους, είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το φύλο του ανάπηρου ήρωα
 - i. Αγόρι
 - ii. Κορίτσι
2. Αν παρουσιάζεται ανθρωπόμορφος, αντικείμενο ή ζώο
3. Ποια είναι η ηλικία του
 - i. Παιδική
 - ii. Ενήλικη
 - iii. Δεν προσδιορίζεται
 - iv. Παιδική και ενήλικη
4. Ποιο είναι το όνομα του
 - i. Κοινό
 - ii. Ιδιαίτερο
 - iii. Παρατσούκλι
 - iv. Δεν δίνεται

5. Ποιο είναι το είδος της αναπηρίας του
 - i. Αυτισμός
 - ii. ΔΕΠ/Υ
 - iii. Κινητική-σωματική
 - iv. Μαθησιακές δυσκολίες
 - v. Νοητική
 - vi. Προβλήματα ακοής
 - vii. Προβλήματα όρασης
 - viii. Δεν προσδιορίζεται
6. Με ποιόν τρόπο παρουσιάζεται η αναπηρία του ήρωα
 - i. Υπονοείται
 - ii. Μέσα από τα σχόλια του αφηγητή
 - iii. Μέσα από σχόλια τρίτων
 - iv. Από τον ίδιο τον ανάπηρο χαρακτήρα
 - v. Από την εικονογράφηση
7. Αν η αναπηρία του είναι
 - i. Εκ γενετής
 - ii. Από αρρώστια ή ατύχημα
 - iii. Δεν αναφέρεται
8. Πότε αναφέρεται το είδος της αναπηρίας του
 - i. Στην αρχή
 - ii. Στο τέλος
9. Αν ο ανάπηρος ήρωας είναι πρωταγωνιστής ή δευτεραγωνιστής
10. Σφαιρικός ή επίπεδος
11. Δυναμικός ή στατικός
12. Θετικός ή αρνητικός
13. Αν παρουσιάζεται μόνος ή με φίλους
14. Αν έχει φίλους ΑΜΕΑ
15. Αν είναι ατομικός ή συλλογικός ήρωας
16. Αν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας

4.2 Το υλικό της έρευνας

Το υλικό της έρευνάς μας μετά από τον αποκλεισμό του μη ανταποκρινόμενου στα κριτήρια μας υλικού, αποτέλεσαν 23 σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, ελληνικά και μεταφρασμένα, που εκδόθηκαν από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους από το 2000 έως σήμερα, κρίνοντας πως οι υπόλοιπες εργασίες δεν καλύπτουν επαρκώς την εκδοτική παραγωγή της συγκεκριμένης περιόδου. Ως κριτήρια επιλογής των έργων θέσαμε:

1. να εντάσσονται στην κατηγορία του εικονογραφημένου βιβλίου
2. να έχουν εκδοθεί από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους από το 2000 και μετά
3. να υπάρχει ένας τουλάχιστον ανάπηρος χαρακτήρας σε πρωταγωνιστικό ή δευτεραγωνιστικό ρόλο και
4. να απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

4.3 Μέθοδος ανάλυσης των κειμένων

Η έρευνα συνιστά μια διαδικασία προοδευτικής προσέγγισης ενός στόχου που οδηγεί στη γνώση της πραγματικότητας και την ανακάλυψη της αλήθειας. Ανάλογα με το είδος των δεδομένων που διαθέτει η έρευνα, ποιοτικά ή ποσοτικά, η έρευνα διακρίνεται σε ποιοτική ή ποσοτική, χωρίς να αποκλείεται ο συνδυασμός τους (Βάμβουκας,2007).

Για την μελέτη των λογοτεχνικών βιβλίων που ασχολούνται με την αναπηρία, η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική διερεύνηση των απεικονίσεων της, και συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με στοιχεία από την θεωρία των χαρακτήρων. Η ανάλυση περιεχομένου είναι η ταχύτερη αναπτυσσόμενη τεχνική ανάλυσης δεδομένων τα τελευταία είκοσι χρόνια και μπορεί να οριστεί σύντομα ως την συστηματική αντικειμενική ποιοτική ανάλυση όλων των στοιχείων που αφορούν τα χαρακτηριστικά του μηνύματος ενός κειμένου και μπορεί να περιλαμβάνει την προσεκτική ανάλυση των αναπαραστάσεων ενός μυθοπλαστικού χαρακτήρα (Berelson, 1984;Krippendorff,1985; Neuendorf, 2002). Ακόμη η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εστιάσει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, καθώς και την συχνότητα εμφάνισή τους. Η αναζήτηση γίνεται με βάση προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα ή συστήματα κατηγοριών (Τσιώλης,2014).

Η ανάλυση περιεχομένου παρέχει στον παραλήπτη της ανάλυσης μια πληροφορία διαφορετική από ότι εκείνη που δίνει η απλή ανάγνωση του υλικού. Επιπρόσθετα, αποσκοπεί στη μετατροπή του ποιοτικού υλικού σε ποσοτικό και μετρήσιμο και μπορεί να είναι ποιοτικού ή ποσοτικού τύπου. Αποσκοπεί στην παρουσία ή απουσία ενός χαρακτηριστικού, ενώ η ποσοτική αναζητά την συχνότητα εμφάνισή των εννοιών ανάλυσης που θεωρήθηκαν αποκαλυπτικές ενδείξεις του χαρακτηριστικού αυτού στο περιεχόμενο της επικοινωνίας (Βάμβουκας,2007).

Επομένως, στην παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαία η χρήση ορισμένων στοιχείων της ποσοτικής μεθόδου, όπως το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων (SPSS) προκειμένου να εξεταστούν οι συχνότητες εμφάνισης των προς ανάλυση χαρακτηριστικών των ηρώων επειδή το απαιτούσαν το ερευνητικά ερωτήματα και το επέτρεπαν τα χαρακτηριστικά του υλικού προς ανάλυση.

4.4 Περίληψη και σχολιασμός λογοτεχνικών κειμένων

1. Willis, J. (2001) *Η Αργυρώ γελάει*. Αθήνα: Πατάκης

Είναι ένα βιβλίο με σκληρό εξώφυλλο όπου σε κάθε σελίδα υπάρχει μια φωτογραφία με κάποια δραστηριότητα της Αργυρούς και μία πρόταση που την συμπληρώνει. Βλέπουμε την Αργυρώ να γελάει, να τραγουδά με φίλες της, να παίζει με τον μπαμπά της ή την μαμά της κινητικά παιχνίδια, να κάνει πλάκες, να είναι σοβαρή, να λυπάται και να χαίρεται, να χορεύει ή να παίζει με τον παππού της, να κολυμπάει, να αλλάζει συναισθήματα, να παίζει διάφορα παιχνίδια μόνη ή με φίλους της, να πηγαίνει στο μουσείο, να λύνει ασκήσεις στην τάξη, να κάνει ιππασία, να ζωγραφίζει, να φοβάται και να ζητά αγκαλιές και παραμύθια. Σε όλες τις φωτογραφίες εμφανίζεται είτε μόνη είτε με φίλους. Στην τελευταία εικόνα η Αργυρώ απεικονίζεται σε αναπηρικό καροτσάκι.

Ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας είναι ένα κορίτσι σε παιδική ηλικία όπως βλέπουμε στις εικόνες. Η παρουσίασή της γίνεται από έναν αφηγητή τριτοπρόσωπο. Το όνομά της είναι σχετικά κοινό. Έχει κινητική αναπηρία και κινείται με καροτσάκι, κάτι που αποκαλύπτεται στο τέλος του βιβλίου μέσω της εικονογράφησης. Βλέποντας ξανά το εικονογραφημένο βιβλίο παρατηρούμε ότι στην εικονογράφηση η Αργυρώ φαίνεται είτε καθιστή εκτός του καροτσιού, είτε στηριζόμενη σε κάποιον τρίτο, είτε την βλέπουμε από την μέση και πάνω ή στο νερό. Επομένως, δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που να παραπέμπει εξ αρχής στην κινητική της αναπηρία, αλλά γνωρίζοντας ότι αυτή υπάρχει οι εικόνες δικαιολογούν απόλυτα την κάθε της στάση ή κίνηση. Δεν αναφέρεται αν η αναπηρία είναι εκ γενετής ή από ατύχημα.

Είναι χαρακτήρας σφαιρικός, αφού αναπτύσσεται πλήρως και μας δίνει πολλά στοιχεία της προσωπικότητάς της. Επίσης, στατικός, καθώς δεν εξελίσσεται κατά την διάρκεια της ιστορίας. Είναι ατομικός, αφού τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και οι δραστηριότητες που εκτελεί αφορούν μόνο εκείνη. Ακόμη είναι θετικός καθώς προκαλεί την συμπάθεια μας, καθώς μπορεί το κάθε παιδί να ταυτιστεί μαζί της μέσω των δραστηριοτήτων που εκτελεί, αφού δεν παρουσιάζεται η αναπηρία.

Παρουσιάζεται μόνη και με φίλους, με ενήλικες ή με παιδιά. αξίζει να σημειωθεί ότι τα ρήματα που υπάρχουν στις προτάσεις του βιβλίου δηλώνουν έντονη κίνηση, όπως πετάει, χορεύει, ιππεύει, κολυμπάει, τσαλαβουτάει, στριφογυρνάει, τσαλαβουτάει,

βόλτα πάει, τραβά κουπί μετά την ανταρσία, γεγονός που με μια πρώτη ανάγνωση φαίνεται φυσιολογικό, με μια δεύτερη ανάγνωση όμως είναι οξύμωρο να αναφέρονται σε ένα κορίτσι με κινητική αναπηρία. Βέβαια όπως αναφέραμε και παραπάνω η εικονογράφηση το δικαιολογεί απόλυτα, αφού πάντα στηρίζεται σε κάποιον ή κάπου. Επίσης, βιώνει εναλλαγές συναισθημάτων γελάει / τραγουδάει / χαμογελάει / είναι καλή / είναι πονηρή / είναι χαρούμενη / είναι λυπημένη / γελάει / είναι άγρια και θυμωμένη / είναι περήφανη και ευχαριστημένη / νιώθει αδύναμη και κλαίει / νιώθει δυνατή και τίποτα δεν λέει / φοβάται / αγκαλιές θέλει, όπως κάθε παιδί της ηλικίας της.

Στο τέλος αυτή είναι η Αργυρώ: ένα παιδάκι σαν εμένα ένα παιδάκι σαν εσένα παρουσιάζει την Αργυρώ ως ένα άτομο, που η αναπηρία της δεν την καθορίζει, αλλά αποτελεί ένα στοιχείο του εαυτού της και προκαλεί οικειότητα και αποδοχή.

**2. Σταματοπούλου,Ι. (2005). *Μια μαγική νύχτα – από την σειρά
Μόζα η γάτα. Αθήνα: Κέδρος***

Η Μόζα είναι ένα γατάκι που κοιμάται στο σαλόνι. Ξαφνικά ακούει μια φωνή να την φωνάζει , αλλά δεν μπορεί να εντοπίσει από πού έρχεται και να το δει και αυτό αρχίζει να την φοβίζεται. Ξαφνικά κατάλαβε ότι αυτή η φωνή είναι του μαξιλαριού και της λέει ότι δεν μπορεί να το δει γιατί δεν έχει μάτια. Επίσης, ότι ήθελε καιρό να της μιλήσει καθώς έχει δει τον περίεργο τρόπο με τον οποίο περπατούσε και έπεφτε πάνω στα πράγματα. Της λέει λοιπόν, ότι έχει πρόβλημα στην όραση της και ότι είναι τυφλή και της εξηγεί τι ακριβώς σημαίνει αυτό. Της μιλά για την αίσθηση της όρασης και για το πώς μπορούν να την χρησιμοποιήσουν άλλοι άνθρωποι που δεν είναι τυφλοί. Τότε ακούει την φωνή της σόμπας να της λέει ότι έχει και εκείνη παρατηρήσει πως πάει πολύ κοντά της και μπορεί να καεί. Η Μόζα αρχικά τρομάζει αλλά μετά συνειδητοποιεί ότι η απώλεια της όρασης δεν είναι και τόσο τρομερό. Αυτό της επιβεβαιώνει και ο διακόπτης για το φως που της λέει ότι *ακούγοντας λοιπόν τους διακόπτες ξέρεις πως κάτι αλλάζει.* Το ίδιο και η πόρτα της μιλά και της θυμίζει πως ακούγοντας τον ήχο της ξέρει πως η κυρία της έφυγε. Το ίδιο και τα παπούτσια *όταν ακούς εμάς καταλαβαίνεις πως η κυρία σου είναι έτοιμη να βγει από το σπίτι .. και όταν μας ξανακούς.. πως η κυρία γύρισε.* Τότε η Μόζα τους εκφράζει την απορία της πού πηγαίνει η κυρία της όταν βγαίνει από το σπίτι και της απαντούν πως *υπάρχουν ένα σωρό πράγματα που μπορείς να κάνεις έξω από το σπίτι.* Τότε η Μόζα ρωτά γιατί δεν βγαίνει και εκείνη από το σπίτι. Το δίπλωμα οδήγησης της κυρίας της απαντά πως είναι πολύ επικίνδυνο *καλό θα είναι να μην βρεθείς μπροστά σ κανένα αυτοκίνητο γιατί αν σε χτυπήσει θα πληγωθείς πολύ σοβαρά και θα πονέσεις.* Ακόμη της λέει ότι δεν ισχύει το ίδιο για τους ανθρώπους γιατί *καταλαβαίνουν περισσότερα πράγματα και γιατί έχουν συνήθως ένα μικρό λευκό μαστουνάκι.* Η Μόζα τότε γελά και λέει ότι της φαίνεται αστείο το να χρησιμοποιεί κάποιος λευκό μαστουνί. Παρεμβαίνει τότε η εγκυκλοπαίδεια και αποδεχόμενη αυτό που νιώθει η Μόζα της εξηγεί τι ακριβώς την κάνει να γελάει *καμιά φορά είναι δύσκολο να αποδεχτούμε ότι κάποιος είναι διαφορετικός από εμάς. Και ειδικά αν του λείπει κάτι που εμείς έχουμε μπορεί να τον θεωρούμε αστείο ή περίεργο. Μπορεί να φοβόμαστε ότι κάτι τέτοιο θα πάθουμε κι εμείς ή μπορεί να μην ξέρουμε πώς να φερθούμε, οπότε από ντροπή, απλώς γελάμε. Κι αν το λες αυτό εσύ που είσαι τυφλή, φαντάσου οι άνθρωποι που βλέπουν τι*

μπορεί να λένε. Η Μόζα ζητά συγνώμη για αυτό που είπε και ρωτά τι άλλο μπορεί να κάνει ένας τυφλός άνθρωπος. Το βιβλίο απαντά *οι τυφλοί άνθρωποι μπορούν να διαβάζουν και πάνε σχολείο όπως όλοι και μάλιστα αν θελήσουν στο πανεπιστήμιο και της εξηγεί τι είναι η γραφή Braille* ένας άνθρωπος ανακάλυψε ένα κόλπο που κάνουν τα γράμματα να φουσκώνουν πάνω στο χαρτί. Έτσι αν ακουμπήσει κανείς τα δάκτυλα του επάνω στη σελίδα μπορεί να αγγίζει τα γράμματα. Οι τυφλοί δεν χρειάζεται να βλέπουν, αρκεί να ακουμπάνε τα δάκτυλα τους στις σελίδες αυτών των βιβλίων για να διαβάζουν. . τα βιβλία αυτά δεν πωλούνται στα βιβλιοπωλεία.. τα βρίσκουν στα ειδικά σχολεία που έχουν φτιαχτεί για άτομα με προβλήματα όρασης. Στη συνέχεια το βιβλίο εξηγεί πως δεν είναι όλοι οι άνθρωποι τελείως τυφλοί. Υπάρχουν κάποιοι που βλέπουν λίγο. Τέλος, της εξηγεί πως αυτοί οι άνθρωποι μπορούν να ζουν μια κανονική ζωή και πως το πιο σημαντικό είναι να τολμά κανείς να είναι διαφορετικός. Να βρίσκει νέους τρόπους για να ζει χωρίς να πιστεύει πως είναι κατώτερος από τους άλλους. Έτσι και οι άνθρωποι με προβλήματα όρασης ζουν κανονικά, όπως όλοι. Τελειώνουν το σχολείο, σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο και κάνουν παιδιά.. μαθαίνουν να ζουν με την δυσκολία τους και όλοι μαζί καληνυχτίστηκαν και πήγαν για ύπνο.

Το βιβλίο αυτό έχει ενημερωτικό χαρακτήρα σχετικά με το θέμα των ανθρώπων με προβλήματα όρασης. Περιγράφονται οι πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν Προσπαθώντας να τρέξεις κουτουλάς στα έπιπλα επειδή δεν τα βλέπεις/ είχες ένα περίεργο τρόπο να κινείσαι μέσα στο σπίτι. Περπατούσες πολύ προσεκτικά κι όποτε έτρεχες, έπεφτες πάνω σε ότι ήταν μπροστά σου, λες και δεν έβλεπες ότι βρισκόταν εκεί./ έχω προσέξει πως έρχεσαι πολύ κοντά μου μερικές φορές και φοβάμαι πως, χωρίς να το θέλω, θα σε κάψω / και πως ξέρει προς τα πού να παραμερίσει; / αν σκοντάψει κάπου / αν κουτουλήσει καθώς και οι δυνατότητες τους μπορείς να κάνεις ένα σωρό πράγματα / ακούγοντας λοιπόν τους διακόπτες ξέρεις πως κάτι αλλάζει / αντί για τα μάτια σου χρησιμοποιείς τα αυτιά σου / καλύτερα να σκεφτόμαστε αυτά που μπορεί να κάνει κάποιος και όχι αυτά που δεν μπορεί. / (ένας τυφλός άνθρωπος μπορεί να κάνει) ό,τι κάνουν και οι υπόλοιποι άνθρωποι, απλώς το καθετί το κάνει με διαφορετικό τρόπο / μπορούν να διαβάσουν / ξεκίνησες να περπατάς και να κουτουλάς στα έπιπλα. Σιγά σιγά έμαθες που βρίσκονται κάποια από αυτά και δεν πέφτεις πια πάνω τους. Έτσι μια μέρα θα ξέρεις που είναι όλα τα πράγματα και θα μπορείς να

τρέχεις ελεύθερα. Μαθαίνεις να ζεις με τη δυσκολία σου όσο περνάει ο καιρός. Να ζεις μια κανονική ζωή.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται η βίωση της αναπηρίας από την ίδια την Μόζα Κάποιος της μιλούσε και ας μην μπορούσε να τον δει/ κανένας δεν φαινόταν τριγύρω όλα ήταν σκοτεινά/ δε σε βλέπω / άρχισε να φοβάται ακούγοντας να της μιλάει από τόσο κοντά κάτι που όμως δεν μπορούσε να το δει Εγώ το ίδιο πράγμα βλέπω πάντα, αλλά όλο κάτι πέφτει πάνω μου και κοντεύει πια να σπάσει το κεφάλι μου απ' τον πονοκέφαλο/ άρχισε να υποψιάζεται ότι κάτι δεν πήγαινε καλά και ίσως το μαξιλάρι είχε δίκιο/ πάλι καλά που δεν γίνονται όλα με τα μάτια γιατί είχα αρχίσει να φοβάμαι πως κάτι πολύ σπουδαίο μου λείπει και δεν μπορώ να ζήσω χωρίς αυτό / πόσοι είστε μαζεμένοι εδώ και εγώ δεν βλέπω κανέναν σας / . Προκειμένου λοιπόν, να αντισταθμίσει την χαμένη της αίσθηση χρησιμοποιεί άλλες αισθήσεις Αυτό το κάτι που λες.. είναι μια άλλη αίσθηση που έχουν οι άνθρωποι και τα ζώα και ξεκινάει με το δέρμα. Όπως νιώθεις την ζέστη της σόμπας, έτσι νιώθεις και τον αέρα που φυσάει ή το νερό που σε βρέχει ακόμα κι αν δεν τα βλέπεις. Και όσοι έχουν μάτια δηλαδή, το ίδιο νιώθουν / ακούω ένα κλίκ και μετά ... ώσπου ακούω / μπορεί να μην βλέπω το φως του δωματίου αλλά είναι σαν να το ακούω / όταν τα ακούω όλα αυτά ξέρω πως η κυρία μου έφυγε από το σπίτι / αλλά ακούω και κάποιον άλλο ήχο... κάτι σαν τακ τακ τακ / άσε που σας ακούω πριν ακόμη μπει από την πόρτα

Ακόμη αξίζει να δούμε τον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται ο τρόπος που βιώνουν οι άλλοι την αναπηρία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης Εσύ δεν μπορείς να με δεις ... γιατί δεν έχεις μάτια Μας έκανες εντύπωση / κάπως έτσι κατάλαβε πως είσαι τυφλή / αφού δεν βλέπεις /γελάει καμιά φορά είναι δύσκολο να αποδεχτούμε ότι κάποιος είναι διαφορετικός από εμάς. Και ειδικά αν του λείπει κάτι που εμείς έχουμε μπορεί να τον θεωρούμε αστείο ή περίεργο. Μπορεί να φοβόμαστε ότι κάτι τέτοιο θα πάθουμε κι εμείς ή μπορεί να μην ξέρουμε πώς να φερθούμε, οπότε από ντροπή, απλώς γελάμε. Κι αν το λες αυτό εσύ που είσαι τυφλή, φαντάσου οι άνθρωποι που βλέπουν τι μπορεί να λένε

Τέλος, συναντούμε καθαρά ενημερωτικά στοιχεία για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι ανάπηροι την αναπηρία τους Αυτό που συμβαίνει συνήθως στους τυφλούς ανθρώπους είναι να έχουν μάτια αλλά αυτά να έχουν κάποιο πρόβλημα/ εσύ πέφτεις πάνω στα πράγματα γιατί δεν τα βλέπεις / το ίδιο παθαίνουν και οι τυφλοί

άνθρωποι μέχρι να το πάρουν απόφαση πως κάτι υπάρχει εκεί έξω, που δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί δε βλέπουν. Εσύ, όπως και οι τυφλοί άνθρωποι βλέπεις μόνο σκοτάδι. Αυτό το ίδιο πράγμα που λες ότι βλέπεις πάντα είναι αυτό που βλέπουν οι άνθρωποι με τα μάτια τους όταν δεν υπάρχει καθόλου φως. Αν κανείς κλείσει τα μάτια του θα δει αυτό που βλέπουν οι τυφλοί άνθρωποι το σκοτάδι δηλαδή. Επίσης, όπως περιγράφηκε παραπάνω περιγράφεται η γραφή Braille καθώς και η χρήση του λευκού μπαστουνιού ως μέσο διευκόλυνσης. Είναι σημαντική η εικόνα που περνάει για τα άτομα με προβλήματα όρασης η οποία δεν σχετίζεται με στερεότυπες αντιλήψεις και ανημποριά, αλλά παρουσιάζονται ως άνθρωποι με προβλήματα όρασης ζουν κανονικά, όπως όλοι. Τελειώνουν το σχολείο, σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο και κάνουν παιδιά.. μαθαίνουν να ζουν με την δυσκολία τους. Τα στοιχεία αυτά που δίνονται δίνουν ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας.

Η Μόζα η γάτα είναι ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας. Από το όνομά της καταλαβαίνουμε ότι είναι θηλυκή. Η ηλικία της δεν αναφέρεται, ενώ η αναπηρία της περιγράφεται από σχόλια τρίτων από την αρχή του βιβλίου. Υπονοείται ότι είναι εκ γενετής. Είναι επίπεδος χαρακτήρας, αφού το βασικό στοιχείο που ξέρουμε για εκείνη είναι ότι είναι τυφλή και ότι έχει απορίες για τον τρόπο που βλέπουν οι βλέποντες. Είναι όμως δυναμικός χαρακτήρας, αφού καταφέρνει να αποδεχτεί την αναπηρία της, θετικός και ατομικός. Παρουσιάζεται με διάφορα αντικείμενα του σπιτιού που μόλις γνώρισε και όχι μόνη της.

3. Σταματοπούλου,Ι. (2005). *Η μάγισσα Αμπουλίνα – από την σειρά Μόζα η γάτα*. Αθήνα: Κέδρος

Ενώ η Μόζα η γάτα έτρωγε ακούει ξαφνικά παράξενους θορύβους *οοοοχ/αχχχ / τσακίστηκα η κακομοίρα*. Τρόμαξε πολύ και δεν μπορούσε να καταλάβει τι είχε συμβεί. Πλησιάζει λοιπόν, στην μπαλκονόπορτα και συναντά μια γυναίκα με κατακόκκινα μαλλιά πεσμένη στη βεράντα. Ήταν η μάγισσα Αμπουλίνα και της ζήτησε να μην φοβάται. Είχε έρθει με την καινούργια της σκούπα και επειδή μόλις σήμερα την είχε αγοράσει και δεν έχει μάθει ακόμη να την χρησιμοποιεί έπεσε μόλις προσγειωνόταν. Η Μόζα τα έχασε. Πρώτη φορά άκουγε πως κάποιος οδηγεί μια σκούπα. Η μάγισσα της εξηγεί ότι την χρειάζεται για να πηγαίνει όπου θέλει χωρίς να χρησιμοποιεί τα πόδια της, όπως κάνουν και κάποιοι άνθρωποι. Η Μόζα μπερδεύεται

ακόμη περισσότερο και η μάγισσα αρχίζει να της λέει για τους ανθρώπους που δεν έχουν πόδια και δεν μπορούν να περπατήσουν. Της περιγράφει τους ανθρώπους με κινητικά προβλήματα *Και τι γίνεται στην περίπτωση που δεν έχουν πόδια οι άνθρωποι / ή αν δεν λειτουργούν τα πόδια / αν έχει ένας άνθρωπος πόδια αλλά δεν μπορούν να περπατήσουν* και η Μόζα *Μπερδεύτηκε στα αλήθεια / για καθόλου πόδια δεν της είχε περάσει ποτέ από το μυαλό* και αντιδρά μη πιστεύοντας το *νομίζω πως με κοροϊδεύεις. φοβάμαι πως για κάποιο λόγο μου λες ψέματα / δεν σε πιστεύω*. Τότε η μάγισσα της ζητά να πάνε μια βόλτα με την σκούπα για να της δείξει. Η Μόζα αρχικά αρνείται αλλά τελικά δέχεται αφού *είχε μεγάλη περιέργεια για όλα αυτά / το κάθισμα της φαινόταν μια χαρά με τη ζώνη ασφαλείας / μήπως άξιζε να δοκιμάσει έστω για μια φορά*. Έτσι η μάγισσα την πηγαίνει σε ένα περίεργο μέρος με άσπρους τοίχους, *περίεργη μυρωδιά και ησυχία*. Υπήρχαν *κρεβάτια πολλά τριγύρω και άνθρωποι ξαπλωμένοι σε αυτά. κάποιοι άλλοι άνθρωποι με άσπρες στολές περπατούσαν και κάπου κάπου μιλούσαν με τους ξαπλωμένους ή τους έδιναν κάτι*. Είχαν βρεθεί σε ένα νοσοκομείο / στο ειδικό τμήμα όπου βοηθάνε τους ανθρώπους με πρόβλημα στα πόδια τους. *κάποιοι από αυτούς έχουν έρθει εδώ μετά από ατύχημα και κάποιοι άλλοι έπειτα από αρρώστια*. Και τα δυο αυτά *δημιούργησαν πρόβλημα στα πόδια τους και δεν μπορούν πια να περπατήσουν όπως πριν*. Η Μόζα την ρωτά αν οι άνθρωποι αυτοί θα ξαναπερπατήσουν και η μάγισσα απαντά *πως όχι, σε κάποιες περιπτώσεις οι άνθρωποι δεν ξαναπερπατάνε*. Απλώς θα είναι αρκετά καλά ώστε να κάνουν όλα τα άλλα πράγματα εκτός από το περπάτημα. Τότε την πηγαίνει σε μια αίθουσα σαν μεγάλο γυμναστήριο όπου είναι το κέντρο όπου εκπαιδεύονται οι άνθρωποι που δεν μπορούν να περπατήσουν./ *μαθαίνουν να κάνουν μπάνιο... να πάνε στην τουαλέτα ... να ντυθούν ... να γδυθούν.. και να κάνουν όλα τελοσπάντων τα πράγματα που κάνουν οι άνθρωποι / εδώ μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ειδικό όργανο για να σηκώνονται και να κάθονται στο καροτσάκι βάζοντας δύναμη στα χέρια τους* Εκεί η Μόζα βλέπει για πρώτη φορά βοηθήματα κινητικά αναπήρων όπως αναπηρικό καροτσάκι ή ειδικά λουριά από δέρμα και σιδερένιες μπάρες που τα κρεμάνε στο ταβάνι ή στον τοίχο ή πάνω από το μέρος που θέλουν και πιάνονται από αυτά για να αλλάξουν θέση / υπάρχουν και πολλά άλλα όργανα που χρησιμοποιούν. Αυτά τα *πουλάνε σ' ορισμένα μαγαζιά και φαρμακεία*. Τότε η μάγισσα αρχίζει να της μιλά για τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν και για όλα τα πράγματα που μπορούν να κάνουν, με διαφορετικό

ίσως τρόπο από τους μη ανάπηρους, έξω από το σπίτι. Αρχικά πήγανε σε ένα συνεργείο αυτοκινήτων για να δει η Μόζα πως οι κινητικά ανάπηροι μπορούν να οδηγήσουν αφού σε αυτό το τμήμα του συνεργείου κάνουν κάποιες αλλαγές στα αυτοκίνητα για να μπορούν να τα οδηγήσουν εκείνοι που έχουν πρόβλημα με τα πόδια τους. . αλλάζουν τα όργανα που είναι στα πόδια και τα φέρνουν κοντά στα χέρια. Έτσι μπορούν όλα να γίνουν μόνο με τα χέρια. και έτσι οδηγούν κανονικά και οι άνθρωποι που δεν περπατάνε. Στη συνέχεια μεταφέρονται σε ένα γραφείο όπου εργάζεται κάποιος κύριος που κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι. Έπειτα σε μια αίθουσα χορού, όπου κινητικά ανάπηροι συμμετέχουν στην παράσταση και χορεύουν. Έπειτα πήγανε σε γήπεδο στην ειδική ομάδα μπάσκετ για άτομα με προβλήματα την κίνηση και άρχισαν να μιλούν και για τους Παραολυμπιακούς αγώνες όπου αγωνίζονται άνθρωποι με ειδικές ανάγκες και ικανότητες. Η Μόζα ήταν ενθουσιασμένη.

Στη συνέχεια τίθεται ένα κοινωνικό και πρακτικό ζήτημα, αυτό του παρκινγκ επάνω στις ράμπες των αναπήρων ή στα πεζοδρόμια. Η μάγισσα και η Μόζα μεταφέρονται σε έναν δρόμο της Αθήνας όπου μια κοπέλα με αναπηρικό καροτσάκι μόλις έφτασε στην άκρη του πεζοδρομίου στάθηκε λίγο και γύρισε πίσω καθώς είναι το αυτοκίνητο παρκαρισμένο μπροστά. Περιγράφεται η αδιαφορία του κοινωνικού συνόλου γιατί πάρκαρε εδώ το αυτοκίνητο;/δεν είδε τη ράμπα;/ δεν ξέρω αν την είδε ή όχι πάντως σίγουρα έκλεισε το δρόμο για τους ανάπηρους/ σταμάτησε η κοπέλα. Μήπως την εμποδίζει το μηχανάκι που έχει παρκάρει στο πεζοδρόμιο. Δε φαίνεται να χωράει να περάσει / άλλο ένα πράγμα που δυσκολεύει το καρότσι/με τόσο λίγο χώρο που άφησε το μηχανάκι στο πεζοδρόμιο, ούτε εγώ δεν χωράω να περάσω, πόσο μάλλον ολόκληρο καρότσι. και πώς να φερόμαστε σωστά είναι και αυτός ένας τρόπος να βοηθάμε κι εμείς αυτούς τους ανθρώπους, ή να μην κάνουμε τα πράγματα δυσκολότερα / αν δεν ήταν το αυτοκίνητο εδώ η κοπέλα δεν θα αναγκαζόταν να πάει μέχρι την άλλη άκρη του πεζοδρομίου για να περάσει απέναντι. Στη συνέχεια μεταφέρονται σε μια στάση του μετρό προκειμένου να δει η Μόζα πως όλα τα κράτη έχουν συμφωνήσει να χρησιμοποιούν το ίδιο σήμα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ικανότητες, έτσι ώστε ακόμα και αν πας ταξίδι σε άλλη χώρα να ξέρεις τι πρέπει να κάνεις για να φροντίσεις αυτούς τους ανθρώπους όπως θα έκανες και στη δική σου χώρα. Έτσι εφόσον στο μετρό έχει σκάλες / ένας άνθρωπος με καροτσάκι δεν μπορεί να κατέβει τις σκάλες / για δεν όμως τι έχει δίπλα στις σκάλες / αυτό το γυάλινο κουτί εννοείς / αυτό είναι το

ασανσέρ για τους ανθρώπους που δεν μπορούν να κατεβούν τις σκάλες και βλέπουν και το σήμα αυτό με τον άνθρωπο που κάθεται στο καρότσι / είναι το ειδικό σήμα, το οποίο όπου υπάρχει σημαίνει πως αυτό το μέρος είναι για ανθρώπους με προβλήματα στην κίνηση / θα το δεις σε χώρους όπου παρκάρουν αυτοκίνητα, στις τουαλέτες και τέλος πάντων σε μέρη όπου πάμε κάθε μέρα. Στη συνέχεια η Αμπουλίνα ενημερώνει την Μόζα σχετικά με την αιτιολογία της κινητικής αναπηρίας και συγκεκριμένα για τους προγεννητικούς παράγοντες που μπορεί να την προκαλέσουν μπορεί να έχουν γεννηθεί έτσι, να έπαθαν κάποιο ατύχημα ή αρρώστια μεγαλώνοντας και να έχουν πρόβλημα στην κίνηση των χεριών . όταν τα μωρά είναι ακόμη στην κοιλιά της μαμάς τους μπορεί κάτι να συμβεί και να μη μεγαλώσουν κανονικά. Έτσι μπορεί να γεννηθούν με κάποιο πρόβλημα στα χέρια ή στα πόδια. Να μην μπορούν να τα κουνήσουν καθόλου ή να είναι φτιαγμένα έτσι που να μην μπορούν να κάνουν πράγματα με τον τρόπο που ξέρουμε / μπορεί η μαμά να πάρει κάποιο πολύ δυνατό φάρμακο και αυτό να επηρεάσει το μωρό, μπορεί να πέσει το μωρό να χτυπήσει, να αρρωστήσει η μαμά, πολλά μπορεί να συμβούν / και μέχρι να γεννηθεί το μωρό κανείς δεν ξέρει τίποτα, ε / η μαμά πηγαίνει τακτικά στο γιατρό και αυτός μπορεί να δει μέσα στην κοιλιά της με ειδικά μηχανήματα. Έτσι ξέρουν και πότε υπάρχει πρόβλημα. Και αν μπορεί κάτι να αλλάξει, αλλάζει. Αν όχι, η μαμά γνωρίζει τι πρόβλημα μπορεί να έχει το παιδί της όταν γεννηθεί και μαθαίνει να το φροντίζει ανάλογα. Τέλος, μεταφέρονται σε ένα εργαστήριο ζωγραφικής όπου βλέπουν άτομα με κινητική αναπηρία να ζωγραφίζουν με το χέρι, το πόδι ή το κούτελο για βιοποριστικούς λόγους και μετά γυρνάνε στο σπίτι.

Αυτό το βιβλίο έχει ενημερωτικό χαρακτήρα σχετικά με το θέμα των ατόμων με κινητική αναπηρία. Δεν υπάρχει συγκεκριμένος χαρακτήρας με κινητική αναπηρία, αλλά τα στοιχεία δίνονται μέσω των πληροφοριών που δίνονται για τα πρόσωπα που συναντούν κατά την διάρκεια της ιστορίας η Μόζα και η Αμπουλίνα και οδηγεί στην εξέλιξη ενός συλλογικού θα λέγαμε υποκειμένου. Βλέπουμε ότι ο συλλογικός ήρωας αφορά τόσο άντρες, όσο και γυναίκες και από την εικονογράφηση βλέπουμε πως είναι ενήλικες. Δεν μας δίνονται τα ονόματα τους και έχουν όλοι κινητική αναπηρία, είτε από αρρώστια, είτε εκ γενετής. Η αναπηρία παρουσιάζεται από τα λόγια της Αμπουλίνας. Οι πρωταγωνιστές είναι επίπεδοι χαρακτήρες και στατικοί. Οι χαρακτήρες παρουσιάζονται ατομικά και όχι να δημιουργούν σχέσεις με άλλα πρόσωπα. Υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση των ατόμων με κινητική αναπηρία, καθώς

δεν παρουσιάζονται κλεισμένα στο σπίτι, αλλά τους βλέπουμε να παίζουν μπάσκετ, να εργάζονται, να μετακινούνται με μέσα μαζικής μεταφοράς, να οδηγούν, κτλ *Και ποιος σου είπε ότι δεν βγαίνουν έξω; / μπορούν να κάνουν βόλτες και να μην κάθονται στο σπίτι / μπορεί να δουλέψει... πώς θα έχει λεφτά για να ζήσει / άρχισαν να βγαίνουν ζευγάρια χορευτών... ο ένας από το κάθε ζευγάρι ήταν σε αναπηρικό καροτσάκι. / ζωγραφίζουν με τα πόδια, το στόμα ή το κεφάλι γιατί δεν μπορούν να το κάνουν με τα χέρια / αυτή είναι μια μορφή δουλειάς. Πουλάν τους πίνακές τους, γεγονότα που αλλάζουν την στερεότυπη αντίληψη της Μόζα για την ανημποριά τους Ποια προβλήματα στην κίνηση μου λες; Αυτοί μια χαρά κινούνται. / δε φαίνεται να υπάρχει τίποτα που να μην μπορούν να κάνουν / αφού παίζουν μπάσκετ θα κάνουν και άλλα αθλήματα*

Οι όροι με τους οποίους αναφέρεται η συγγραφέας στα άτομα με κινητικά προβλήματα είναι *Άτομα με ειδικές ανάγκες και ικανότητες / άτομα με προβλήματα στην κίνηση*. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα κομμάτια με τα οποία περιγράφονται τα συναισθήματα της Μόζα, που πρώτη φορά ερχόταν σε επαφή με άτομα με κινητική αναπηρία και θα μπορούσαμε να πούμε ότι αφορούν ρεαλιστικές αντιδράσεις ανθρώπων χωρίς αναπηρία που έρχονται σε επαφή με άτομα με κινητικά προβλήματα *Δεν ξέρω γιατί αλλά όταν είδα για πρώτη φορά έναν άνθρωπο στο καρότσι με ρόδες, δε σκέφτηκα τίποτα παραπάνω από αυτό που είδα και ένιωσα και λίγο περίεργα / έτσι είναι για πολλούς ανθρώπους. Νομίζουν πως όταν κάποιος έχει μια δυσκολία, όπως να μην περπατάει δεν μπορεί να κάνει και τίποτα άλλο. / ένιωθε πολύ περίεργα. Βλέποντας για πρώτη φορά τους ανάπηρους ανθρώπους, σαν να της ήρθαν γέλια, σαν να φοβήθηκε λίγο, πολλά πράγματα ένιωσε / όταν βλέπω αυτούς τους ανθρώπους που έχουν κάποιο πρόβλημα μου έρχεται να βάλω τα γέλια / σαν αν φαίνονται αστείοι και σίγουρα περίεργοι. Ευτυχώς που δεν μας έβλεπαν γιατί δεν μπορούσα να πάρω τα μάτια μου από πάνω τους και ντρεπόμουν να κοιτάω τόση ώρα, αλλά μου φαινόταν περίεργο να τους βλέπω έτσι. Κάποια στιγμή φοβήθηκα μην πάθω και εγώ το ίδιο*

Στο τέλος του βιβλίου η μάγισσα με τα λόγια της προωθεί την αποδοχή του διαφορετικού καθώς και δικαιολογεί κάθε συναίσθημα που μπορεί να νιώθει κάποιος σε μια πρώτη επαφή με άτομα με κινητικά προβλήματα *Έτσι νιώθουν και πολλοί*

άλλοι άνθρωποι και παιδιά όταν βλέπουν κάτι παρόμοιο στο δρόμο. Βλέποντας κάτι τόσο διαφορετικό από εμάς μπορεί να μας φανεί αστείο. Δεν είναι όμως καθόλου αστείο. Ίσα ίσα που αυτός ο φόβος που νιώθεις μπορεί να κάνει τους ανθρώπους να φέρονται περίεργα στα άτομα με προβλήματα στην κίνηση, μια που κατά βάθος χαίρονται που εκείνοι περπατάνε. Όλα όμως είναι φυσιολογικά να γίνονται. Οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους και αγαπάμε τους συνανθρώπους μας όπως είναι. Εμένα πάντως δεν θα με πείραζε να έχω φίλους αυτούς τους ανθρώπους, αν περνούσα καλά μαζί τους.

4. Σταματοπούλου,Ι. (2005). Η λευκή Μόλι – από την σειρά Μόζα η γάτα. Αθήνα: Κέδρος

Σε αυτό το βιβλίο η Μόζα κάθεται ήσυχα στην βεράντα όταν ξαφνικά ακούει έναν περίεργο ήχο. Πλησιάζει την γλάστρα και συναντά μια λευκή γάτα, την Μόλι. Αρχικά τρόμαξε αλλά όταν η γάτα της συστήθηκε ως η γάτα της μάγισσας Αμπουλίνας, χάρηκε πολύ. Η Μόζα νομίζει ότι συμβαίνει κάτι περίεργο με την επικοινωνία τους *Δεν της απάντησε / είπε πάλι... και γύρισε και την κοίταξε / σκεπτόσουν κάτι άλλο και δεν με άκουσες; Δεν ήμουν και τόσο μακριά για να μην ακούς.* Έτσι η Μόλι ανακοινώνει στην Μόζα ότι έχει πρόβλημα ακοής *κάποιοι μπορεί να είναι διαφορετικοί/ δεν μπορώ να ακούσω σχεδόν τίποτα / όταν γύρισες την πλάτη και δεν έβλεπα το στόμα σου πια, δεν ήξερα καν αν μου μιλούσες ή όχι* και επικοινωνεί με την Μόζα διαβάζοντας τα χείλη της. Περιγράφει την αναπηρία της ως *ε,να τα αυτιά μου δεν λειτουργούν / τα αυτιά μου δεν λειτουργούν από τότε που γεννήθηκα και έτσι δεν ακούω* και εξηγεί ότι η μάγισσα Αμπουλίνα επέλεξε να την κρατήσει παρόλο που *μερικοί άνθρωποι δεν διαλέγουν να έχουν μια γάτα που δεν ακούει.* Τότε η Μόλι ενημερώνει την Μόζα σχετικά με την χειλανάγνωση *υπάρχουν ειδικές σχολές στις οποίες οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής μαθαίνουν να διαβάζουν τα χείλια* και μεταφέρθηκε μέσω ενός τοίχου, σαν προβολή ταινίας σε ένα τέτοιο σχολείο, *μια σχολή κωφών.* Εκεί ο δάσκαλος που ξέρει πως μπορεί να μάθει στους ανθρώπους με *προβλήματα ακοής να χρησιμοποιούν τη φωνή τους / δε φαίνεται να μιλάνε κανονικά / ακούγονται περίεργα οι φωνές τους/ δεν είναι εύκολο να μάθεις να μιλάς χωρίς να ακούς τον ήχο της φωνής.* Σιγά σιγά γίνεται αυτό και χρειάζεται πολύ προσπάθεια και πολύ καλούς δασκάλους. Τελικά το αποτέλεσμα μπορεί να είναι *σχεδόν το ίδιο, οι λέξεις μπορεί να ακούγονται λίγο περίεργα αλλά τελικά μπορούν όλοι όσοι ακούνε να τις καταλάβουν.*

Ακόμη την ενημερώνει και για την χρήση της νοηματικής γλώσσας όπου αυτός είναι ο *βασικός τρόπος για να επικοινωνούν αυτοί οι άνθρωποι / κάνουν γρήγορες κινήσεις με τα χέρια τους / μαθαίνουν όλες τις λέξεις με ειδικά νοήματα που κάνουν με τα χέρια και έτσι δε χρειάζεται καν να μιλάνε μεταξύ τους, μια που άλλωστε δεν ακούνε, αλλά συνεννοούνται με συγκεκριμένα νοήματα / Η νοηματική είναι σαν μια ξένη γλώσσα, όπως τα αγγλικά.* Έχει και αυτή όπως κάθε γλώσσα *ορισμένες λέξεις που τις*

δείχνουν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο./ για τα ονόματα που λες υπάρχουν πάντα και τα γράμματα. Αντί να πουν ένα όνομα με μια κίνηση, κάνουν ένα ένα τα γράμματα με τα χέρια τους και ο άλλος καταλαβαίνει. Πάντως σίγουρα είναι μια γλώσσα και αυτή με πολλές πολλές λέξεις. Κάποιες προτάσεις που είναι συνηθισμένες τις κάνουν με μια μόνο κίνηση / αντί δηλαδή να κάνουν όλες τις λέξεις, κάνουν μια κίνηση και ο άλλος έχει καταλάβει όλη την πρόταση. Στη συνέχεια μεταφέρονται σε άλλη μια αίθουσα εκμάθησης νοηματικής αλλά αυτή την φορά οι συμμετέχοντες ακούνε. Σε αυτή την περίπτωση λοιπόν,εδώ έρχονται οι γονείς των ανθρώπων με προβλήματα ακοής, οι αγαπημένοι τους και όσοι θέλουν να μάθουν αυτή τη γλώσσα για να γίνουν δάσκαλοι νοηματικής ή απλώς γιατί τους αρέσει να την ξέρουν. Στη συνέχεια γίνεται ιστορική αναδρομή του προβλήματος της ακοής καθώς μεταφέρονται σε μια εποχή πολλά χρόνια πριν. Τότε μια γυναίκα γράφει κάτι σε ένα μπλοκάκι που κρέμεται από τη ζώνη της και δίνει το χαρτάκι της στον 'άλλο άνθρωπο / αυτός είναι ο τρόπος που συνεννοούνταν παλιά οι άνθρωποι που δεν άκουγαν με τους άλλους. Έγραφαν σ χαρτάκια ό,τι είχαν να πουν και οι άλλοι τους έγραφαν την απάντηση / τότε οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής θεωρούνταν παράξενοι και δεν τους ήθελαν οι άλλοι/ λένε τη λέξη κωφάλαλος / τότε οι άνθρωποι δεν ήξεραν όσα ξέρουμε εμείς σήμερα, ότι δηλαδή μπορεί να μιλάει και κάποιος που δεν ακούει και τον έλεγαν κωφάλαλο, βάζοντας μαζί τις δυο λέξεις «κωφός» και «άλαλος», που σημαίνει χωρίς λαλιά, χωρίς φωνή. Δεν είχαν βρει ακόμα άλλους τρόπους να επικοινωνούν και μια που φαινόταν διαφορετικός προτιμούσαν να γελάνε μαζί του παρά να προσπαθήσουν να συνεννοηθούν. Ακόμη περιγράφεται και η αντίδραση των κωφών στην αλληλεπίδραση τους με άτομα χωρίς αναπηρία θύμωσε βέβαια / σίγουρα είναι δύσκολο όταν δε σε δέχονται οι άλλοι γιατί νομίζουν ότι είσαι διαφορετικός.

Τέλος, μεταφέρονται σε μια τυπική τάξη νηπιαγωγείου όπου φοιτούν παιδιά με προβλήματα ακοής. Κατά την διάρκεια μιας μουσικοκινητικής άσκησης με όλη την τάξη βλέπουν ένα παιδί με προβλήματα ακοής που ξεκίνησε αμέσως μόλις άρχισε η μουσική και σταμάτησε πάλι αμέσως μόλις έκλεισε το κασετόφωνο η δασκάλα. / αυτό το αγοράκι είναι πολύ καλό / δεν ακούει καθόλου / είναι δυνατόν χωρίς να ακούει τη μουσική να είναι τόσο καλός; Κι όμως είναι δυνατόν / μπορεί να μην ακούει τη μουσική αλλά τη νιώθει στο πάτωμα. Όσο παίζει δυνατά η μουσική, τραντάζεται λίγο και το πάτωμα / μοιάζει να καταλαβαίνει τη μουσική με διαφορετικό τρόπο . αφού δεν ακούει

το αγόρι θα πρέπει να χρησιμοποιήσει άλλους τρόπους το αγόρι για να νιώσει τη μουσική. Σε αυτό το θέμα έχει ικανότητες μεγαλύτερες από τους υπόλοιπους. Και μια που τα καταφέρνει τόσο καλά μπορεί να κάνει ό,τι κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά που ακούνε.

Αυτό το βιβλίο έχει ενημερωτικό χαρακτήρα σε σχέση με τους ανθρώπους με προβλήματα ακοής. Όπως αναφέραμε και πιο πάνω θίγεται το θέμα της νοηματικής γλώσσας, της χειλανάγνωσης, της αιτιολογίας που εμφανίζεται, γίνεται μικρή ιστορική αναδρομή αυτής της αναπηρίας, η παρακολούθηση του τυπικού σχολείου από τα παιδιά με προβλήματα ακοής και στη συνέχεια Όταν μεγαλώσει θα πάει στη σχολή να μάθει τη νοηματική, θα μάθει να διαβάξει τα χείλη των ανθρώπων που μιλάνε και θα μάθει να μιλάει με τη φωνή του, αν θέλει.

Ως προς το θέμα των όρων που χρησιμοποιεί η συγγραφέας για τα άτομα που έχουν πρόβλημα ακοής είναι Άνθρωποι με προβλήματα ακοής / προβλήματα στα αυτιά τους και περιγράφονται ως κάποιιο ακούνε λιγότερο και κάποιιο περισσότερο. Κάτι έχουν μερικοί στο αυτί τους / κάτι σαν μικρό παιχνίδι / είναι ένα μικρό μηχανημα που φοράνε οι άνθρωποι που έχουν προβλήματα στα αυτιά τους. Λειτουργεί σαν μεγάφωνο, δυναμώνει τις φωνές ή τους ήχους ώστε να μπορούν να ακούσουν οι άνθρωποι που ακούνε λιγότερο από τους άλλους. Το ίδιο μηχανημα φοράνε και οι άνθρωποι Που ενώ άκουγαν μικροί, όσο μεγαλώνουν χάνουν σιγά σιγά την ακοή τους / αυτό μπορεί να συμβεί και σε ανθρώπους που δεν γεννήθηκαν κωφοί / μπορεί κάποιος να πάθει μια αρρώστια και να πάψουν να λειτουργούν καλά τα αυτιά του ενώ είναι ακόμη νέος / σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να διορθωθεί με εγχείρηση. Κάποιοι την κάνουν και κάποιοι όχι. Δεν είναι άλλωστε υποχρεωτικό. Αν κάποιος νιώθει καλά όπως είναι γιατί να αλλάξει;/ το πρόβλημα είναι στα αυτιά όχι στο στόμα / μια χαρά μπορούμε να μιλήσουμε, όπως με ακούς τόση ώρα. Για να ξέρεις όμως όλα τα μωρά μαθαίνουν να μιλάνε ακούγοντας τους γύρω τους. Αν δεν μπορούν να τους ακούσουν, δεν μπορούν και να μάθουν να μιλάνε./ τα προβλήματα ακοής δεν τα έχουν απαραίτητα όλοι σε μια οικογένεια. Μπορεί μια μαμά και ένας μπαμπάς που ακούνε να γεννήσουν ένα παιδί που δεν ακούει. Το ίδιο και μια μαμά και ένας μπαμπάς που δεν ακούνε μπορεί να γεννήσουν ένα παιδί που ακούει. Απλώς μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους με τη νοηματική.

Συναντούμε δύο πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες, που συναντούμε τα ονόματα τους στον τίτλο του βιβλίου. Ο πρώτος χαρακτήρας είναι η Μόζα η γάτα, η οποία όπως αναφέρεται από την ίδια στην αρχή του βιβλίου έχει πρόβλημα όρασης. Ο τρόπος που την απέκτησε δεν αναφέρεται. Είναι επίπεδος χαρακτήρας αφού είναι ελάχιστα ανεπτυγμένος και στατικός αφού δεν εξελίσσεται κατά την διάρκεια της πλοκής. Είναι θετικός χαρακτήρας και παρουσιάζεται μαζί με την γάτα Μόλι που μόλις γνώρισε. Ατομικός χαρακτήρας

Ο δεύτερος πρωταγωνιστικός χαρακτήρας είναι η Μόλι η οποία όπως αναφέρεται από την αρχή του βιβλίου από την ίδια έχει πρόβλημα ακοής. Ο τρόπος που απέκτησε την αναπηρία είναι εκ γενετής αφού *τα αυτιά μου δεν λειτουργούν από τότε που γεννήθηκα*. Είναι επίπεδος και στατικός χαρακτήρας και θετικός αφού προκαλεί την συμπάθεια. Παρουσιάζεται μαζί με την Μόζα που μόλις γνώρισε και είναι ατομικός χαρακτήρας.

5. Σταματοπούλου,Ι. (2005). Το βουνό των νάνων – από την σειρά Μόζα η γάτα. Αθήνα: Κέδρος

Το βιβλίο ξεκινά με την Μόζα την γάτα να μας διηγείται το όνειρό της σε ένα πελώριο βουνό. Στη συνέχεια την ώρα που έτρωγε το πρωινό της είδε στο πάτωμα μια χαραμάδα, από όπου εμφανίστηκε ένας κοντούτσικος ανθρωπάκο. Είμαι ο Τάλι και έρχεται από το βουνό των νάνων. Μέσω του μαγικού φερμουάρ που υπάρχει στο πάτωμα μεταφέρθηκαν σε μια αίθουσα με μεγάλους και παιδιά. όπως βλέπουμε στις εικόνες και το κείμενο βρέθηκαν σε μια τάξη με παιδιά με σύνδρομο Down. Τα παιδιά κάθονταν σε καρεκλάκια και ζωγράφιζαν σε χαρτιά που ήταν απλωμένα στα τραπέζια μπροστά τους. Οι μεγάλοι πρέπει να ήταν δάσκαλοι, γιατί γύριζαν γύρω γύρω και μιλούσαν με τα παιδιά / κάτι στα πρόσωπα τους της έκανε εντύπωση / σαν να έμοιαζαν όλα μεταξύ τους / έχουν σύνδρομο Down / έχουν σχιστά μάτια κάπως πιο στρογγυλό κεφάλι και φουσκωτά χειλάκια / επειδή οι άνθρωποι που έχουν το σύνδρομο Down μοιάζουν μεταξύ τους γι αυτό σου φάνηκε πως είναι αδέρφια. Στη συνέχεια περιγράφεται το πλαίσιο που παρακολουθούν είναι το ειδικό σχολείο στο οποίο έρχονται για να μάθουν να διαβάζουν, να μετράνε και να φτιάχνουν πράγματα με τα χέρια τους, ώστε να μπορούν αργότερα να δουλέψουν. Ως προς την αιτιολογία τα παιδιά αυτά γεννιούνται έτσι. Κάποια έχουν πολύ μικρό πρόβλημα και μπορούν να κάνουν ό,τι κάνουν όλοι οι άνθρωποι, ενώ ως προς τους στόχους της εκπαίδευσής τους Κάποια άλλα όμως δεν μπορούν να μάθουν τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο. Πρέπει λοιπόν να έρθουν σε δικό σχολείο για να μπορέσουν να μάθουν τα ίδια πράγματα που μαθαίνουμε όλοι, με διαφορετικό τρόπο, από ειδικούς δασκάλους.

Στη συνέχεια μεταφέρονται σε μια τάξη όπου φοιτούν μαθητές με εγκεφαλική παράλυση. Ως προς τον τρόπο εκπαίδευσης του Δεν αλλάζουν αυτά που μαθαίνουν, αλλά ο τρόπος που τα μαθαίνουν. Υποστηρίζεται η παρακολούθηση του ειδικού σχολείου Γι αυτό και δεν πάνε σε άλλο σχολείο γιατί μένουν περισσότερα χρόνια στην ίδια τάξη, μέχρι να μάθουν όλα όσα μπορούν να μάθουν. Βρέθηκαν σε μια τάξη με πέντε παιδιά σε αναπηρικό καρότσι και μια δασκάλα που έγραφε κάτι στον πίνακα. Υπήρχαν ζωγραφιές τριγύρω και τα παιδιά φαίνονταν να γράφουν κάτι σε θρανία μπροστά τους. Οι δάσκαλοι που διδάσκουν εκεί περιγράφονται ως Αξιοθαύμαστοι / πρέπει να έχουν πολύ υπομονή μέχρι να μάθουν τόσο δύσκολα πράγματα στα παιδιά /

χρειάζεται και βαθιά αγάπη / αν δεν τα αγαπάς πολύ τότε δεν μπορείς να έχεις την υπομονή που χρειάζεται, ούτε να προσπαθείς με όλες σου τις δυνάμεις να τα βοηθήσεις.

*Ως προς την αιτιολογία εμφάνισης της συγκεκριμένη αναπηρίας περιγράφονται προγεννητικοί ή μεταγεννητικοί παράγοντες *Μιλάμε τώρα για παιδιά που είτε γεννήθηκαν με αυτό το πρόβλημα είτε το έπαθαν όταν ήταν ακόμη μωρά / μπορεί να συμβεί κάτι ενώ είναι ακόμη στην κοιλιά της μαμάς τους και να δημιουργηθεί πρόβλημα στον εγκέφαλο. Όταν γεννηθεί πια το παιδί το βλέπουν οι γονείς του τι δυσκολία υπάρχει και προσπαθούν να το βοηθήσουν να μάθει να κάνει τα πράγματα με άλλους τρόπους. Ακόμη τονίζεται και η δυνατότητα και η σημασία του προγεννητικού ελέγχου οι γιατροί σήμερα μπορούν να κάνουν περισσότερα από όσα φανταζόμαστε. Φυσικά και βλέπουν μέσα στην κοιλιά της μαμάς με ειδικά μηχανήματα, χωρίς μάλιστα να την ανοίξουν / με ορισμένες εξετάσεις μπορούν να μάθουν κάποια πράγματα για την υγεία του παιδιού και έτσι οι γονείς να ξέρουν από πριν. Ακόμη και έτσι δεν μπορούν να δουν τα πάντα. Ας πούμε το σύνδρομο Down το βλέπουν με εξετάσεις αλλά την εγκεφαλική παράλυση δεν μπορούν πάντα να την δουν**

*Οι μαθητές με εγκεφαλική παράλυση περιγράφονται ως *περίεργοι / κάθονται κάπως στραβά / κάποιο από αυτούς κουνάνε τα χέρια και τα πόδια τους διαφορετικά / κάποιοι κάνουν περίεργες κινήσεις / δεν είναι ακριβώς ό,τι έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε/ συνήθως δεν μπορούν να κουνήσουν καλά τα χέρια και τα πόδια τους και μερικές φορές κάνουν απότομες κινήσεις, γι αυτό ίσως θα τους δεις σε καρότσι/ άλλοι περπατάνε και άλλοι όχι / το πρόβλημα δεν είναι το ίδιο για όλους / κάποιοι μπορούν να περπατάνε κανονικά ακόμα και αν κάπου φαίνεται σαν να μην έχουν καλή ισορροπία / κάποιοι άλλοι μπορεί να περπατάνε με βοήθεια / άλλοι πάλι δεν μπορούν να περπατήσουν καθόλου / πόση δύναμη έχουν αυτοί οι άνθρωποι μέσα τους για να τα καταφέρουν Στη συνέχεια περιγράφεται η αιτιολογία μπορεί να συμβεί όσο το παιδί είναι στην κοιλιά της μαμάς του αλλά και αν αρρωστήσει σοβαρά όταν είναι ακόμα πολύ μωράκι / όταν ο εγκέφαλος έχει κάποιο πρόβλημα και δίνει λάθος εντολές στο σώμα / κάνει μια κίνηση σαν σπασμό πολύ απότομη.**

*Οι ορισμοί και οι περιγραφές που δίνονται από την συγγραφέα για τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση είναι *Άτομα με διαφορετικού είδους προβλήματα / υπάρχουν**

περιπτώσεις στις οποίες κάτι δε λειτουργεί σωστά στον εγκέφαλο κι έτσι δημιουργούνται δυσκολίες σε όλο το σώμα./ αν αυτός (ο εγκέφαλος) δεν λειτουργεί σωστά, πολλά πράγματα μπορεί να μη λειτουργούν σωστά και στο υπόλοιπο σώμα. Τα παιδιά που λέγονται σπαστικά / λόγω εγκεφαλικής παράλυσης συχνά κάνουν σπασμούς, απότομες κινήσεις.

Στη συνέχεια περιγράφονται άτομα με εγκεφαλική παράλυση που δεν έχουν δυσκολίες στην γνωστική λειτουργία. Μπορεί το κέντρο που καθορίζει την κίνηση στα πόδια ή τα χέρια να μη λειτουργεί σωστά, αλλά το κέντρο που κανονίζει τη σκέψη να λειτουργεί κανονικά. Γι αυτό υπάρχουν άνθρωποι με εγκεφαλική παράλυση που όχι μόνο πάνε σχολείο αλλά τελειώνουν και το πανεπιστήμιο και μετά δουλεύουν.

Ακόμη περιγράφεται και η ανάγκη τους για φυσιοθεραπεία, η οποία προσφέρεται μέσα στο ειδικό σχολείο που φοιτούν εκτός από τους δασκάλους υπάρχουν και άλλοι ειδικοί που λέγονται φυσιοθεραπευτές και φροντίζουν για την κίνηση χεριών και ποδιών. Κάνουν ασκήσεις στα παιδιά που δεν μπορούν μόνα τους να κανονίσουν πως θα κουνάνε τα χέρια ή τα πόδια τους ώστε να δυναμώσουν και να μπορούν να τα κουνάνε περισσότερο. Κι ενώ δεν λύνεται τελείως το πρόβλημα, μπορεί να γίνει ευκολότερη η κίνηση τους

Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στην αλληλεπίδραση των ατόμων χωρίς αναπηρία με τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση και περιγράφονται τα συναισθήματα που γεννιούνται Νιώθεις περίεργα κοιτάζοντάς τους/ δεν είναι και τόσο διαφορετικοί από τους υπόλοιπους τελικά / καμιά φορά εμείς οι άνθρωποι νιώθουμε περίεργα όταν βλέπουμε κάτι διαφορετικό από εμάς και μπορεί να φοβόμαστε μη μας συμβεί το ίδιο ή να γελάμε γιατί νιώθουμε αμήχανα. / αυτοί οι άνθρωποι όπως και εμείς έχουν αγωνία και χρειάζεται να κάνουν προσπάθειες οι οποίες συχνά δεν καταλαβαίνουμε πόσο μεγάλες είναι.

Επίσης, παρουσιάζεται η Εταιρεία Σπαστικών και το έργο της Στην εταιρεία έρχονται για να τα φροντίσουν άνθρωποι που ξέρουν καλά τι χρειάζονται / γι αυτό έρχονται σε αυτό το μέρος. Είναι σίγουρα δύσκολο για μερικούς να γράψουν αλλά και να φτιάξουν κάτι με τα χέρια τους. Χρειάζεται πολύς χρόνος και μεγάλη υπομονή για να μπορέσουν να μάθουν μερικά πράγματα. Ακόμη υποστηρίζεται ένα φιλανθρωπικό

μοντέλο από τα άτομα χωρίς αναπηρία προς τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση και προτείνονται τρόποι ενίσχυσής τους *Αν κάποιος θέλει να βοηθήσει μπορεί τουλάχιστον να αγοράσει αυτές τις κάρτες / μπορούν όλοι να βοηθήσουν την προσπάθεια αυτών των ανθρώπων / το λιγότερο που μπορούμε να κάνουμε είναι να αγοράζουμε τα πράγματα που φτιάχνουν / αντί να αγοράζουμε άλλες κάρτες ή δώρα μπορούμε να αγοράσουμε από αυτά . από την εταιρεία Σπαστικών και από την ΕΛΕΠΑΠ μπορούμε να μάθουμε που πουλάνε και τα υπόλοιπα πράγματα που φτιάχνονται εκεί*

Στη συνέχεια θίγεται το δύσκολο θέμα της αυτόνομης διαβίωσης και της εξάρτησης των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση από τρίτα πρόσωπα *κάποιος θα πρέπει να είναι μαζί τους όλη την ώρα να τα φροντίζει / δεν είναι καθόλου εύκολο ούτε για τους ανθρώπους με σύνδρομο Down ούτε για τις οικογένειες τους / χρειάζονται φροντίδα γιατί αν δεν μπορούν να δουλέψουν σε όποια δουλειά θέλουν, δεν μπορούν να ζήσουν μόνοι τους / πόση αγωνία θα έχουν οι γονείς τους / μαθαίνουν να φτιάχνουν πράγματα με τα χέρια τους για να μπορούν αν δουλέψουν. Μαθαίνουν να φτιάχνουν διάφορα πράγματα όσο καλύτερα μπορούν και μετά τα πουλάνε / χριστουγεννιάτικες κάρτες τις οποίες φτιάχνουν ζωγραφίζουν μόνοι τους και βέβαια τις πουλάνε στον κόσμο για να μαζέψουν λεφτά.*

Έπειτα γίνεται αναφορά στις ικανότητες των ατόμων με εγκεφαλική παράλυση ή σύνδρομο Down και μεταφέρονται στην Ειδική Ολυμπιάδα όπου *μπορούν να κάνουν περισσότερα πράγματα απ όσα φανταζόμαστε με την πρώτη ματιά / όπως μπορούν / παίζουν για να περνάνε καλά οι άνθρωποι και αν χάσουν , έχασαν / πόση δύναμη έχουν μέσα τους αυτοί οι άνθρωποι / παρόλη τη δυσκολία τους δεν το βάζουν κάτω / ανεβαίνουν και αυτοί στο βάθρο και παίρνουν μετάλλια κανονικά.*

Τέλος, μεταφέρθηκαν στο Βουνό των νάνων όπου τους περίμεναν οι υπόλοιποι νάνοι, η μάγισσα Αμπουλίνα και η Μόλι και ένα στρωμένο τραπέζι με νόστιμα φαγητά.

Το βιβλίο αποτελεί μέσο ενημέρωσης των μαθητών τόσο για τα άτομα με σύνδρομο Down όσο και για τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση. Συναντούμε λοιπόν, στο βιβλίο δύο χαρακτήρες συλλογικούς, αφού αφορά αναφορές σε πολλά πρόσωπα που φέρουν την ίδια αναπηρία και τα χαρακτηριστικά τους. Ο ένας χαρακτήρας

αφορά τα άτομα με σύνδρομο Down και είναι δευτεραγωνιστικός χαρακτήρας. Το φύλο τους δεν προσδιορίζεται, ούτε η ηλικία αφού θα μπορούσε να αναφέρεται τόσο σε μαθητές παιδική ηλικίας που παρακολουθούν ειδικό σχολείο, όσο και έφηβους που παρακολουθούν μεγαλύτερη βαθμίδα, όπως το ΕΕΕΕΚ. Το είδος της αναπηρίας τους περιγράφεται από την αρχή ως σύνδρομο Down μέσα από τα σχόλια του νάνου και λέγεται πως είναι εκ γενετής *αφού αυτά τα παιδιά γεννιούνται έτσι*. Ο χαρακτήρας είναι επίπεδος αφού είναι ελάχιστα ανεπτυγμένος και στατικός αφού δεν εξελίσσεται. Είναι θετικός αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη και παρουσιάζεται μέσα στην ομάδα της τάξης χωρίς να φαίνονται αν υπάρχουν ανεπτυγμένες σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της συγκεκριμένης αναπηρίας με τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται παραπάνω.

Ο δεύτερος συλλογικός χαρακτήρας αφορά τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση και είναι πρωταγωνιστικός χαρακτήρας, αφού το κύριο μέρος του βιβλίου αναφέρεται σε αυτή την ομάδα και τα χαρακτηριστικά της. Τα άτομα που παρουσιάζονται δεν έχουν ονόματα και από την εικονογράφηση βλέπουμε πως αναφέρονται τόσο σε παιδική όσο και ενήλικη ζωή. Η αναπηρία τους περιγράφεται από την αρχή και όπως είδαμε παραπάνω η αιτιολογία αφορά τόσο προγεννητικούς, προγεννητικούς παράγοντες ή αρρώστιες. Ο χαρακτήρας είναι επίπεδος αφού είναι ελάχιστα ανεπτυγμένος και στατικός αφού δεν εξελίσσεται. Είναι θετικός αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη και παρουσιάζεται τοσομόνος, όπως στην περίπτωση της Ειδικής Ολυμπιάδας, όσο και με άλλα άτομα στην τάξη, χωρίς να προσδιορίζεται αν υπάρχει μεταξύ τους κάποια ανεπτυγμένη σχέση.

6. Πουλάκης, Π. (2014) *Ο Αυτός*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Η κ. Πηνελόπη η χελώνα είναι πολύ περήφανη για τα 75 αυγά της. Όταν σπάνε τους δίνει ονόματα και τα έβαλε στη σειρά. Καθώς ετοιμάζεται να φύγει ακούει έναν παράξενο θόρυβο. Ένα χελωνάκι ξεπρόβαλε διαφορετικό από τα άλλα. Ακούστηκε μια τσιριχτή φωνή να επαναλαμβάνει την τελευταία λέξη «αυτό, αυτό, αυτό...αυτό». Η μαμά αρχικά ένιωσε απορία και του έδωσε το όνομα Γιάννης. Το χελωνάκι ήταν σαν να μην άκουγε / δε φάνηκε να την προσέχει καθόλου και συνέχισε να επαναλαμβάνει την λέξη «αυτός». Η μαμά του ζήτησε να καθίσει προσοχή, αλλά το χελωνάκι καμία αντίδραση. Στη συνέχεια το τράβηξε νευρικά για να μπούνε στη θάλασσα και εκείνο άρχισε να ξαναφωνάζει δυνατά και αγριεμένο «αυτό, αυτό, αυτό....αυτό». Τα παραπάνω αυτά χαρακτηριστικά μας παραπέμπουν σε στοιχεία ηχολαλίας και δυσκολίας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και η λέξη «αυτός» που επαναλαμβάνεται υπονοεί την ύπαρξη αυτ(ος)ισμού.

Η μαμά και τα αδερφάκια αρχίζουν να ανησυχούν και ενώ ένα αδερφάκι ρώτησε μήπως θέλει το όνομα του να είναι το «αυτός» η μαμά χελώνα διαισθανόταν ότι δεν ήταν εκεί το πρόβλημά του. τότε προσπάθησε να ηρεμήσει το χελωνάκι και να το πάρει με το καλό. Με ένα λυπημένο χαμόγελο του είπε ότι το όνομα του θα είναι «αυτός».

Ο Αυτός ήταν ένα αίνιγμα για όλους καθώς είχε διαφορετικές αντιδράσεις από τα υπόλοιπα αδέρφια του και ήταν πάντα διαφορετικός και απρόβλεπτος / δεν ενδιαφερόταν για τα ίδια πράγματα με τους άλλους / συμπεριφερόταν αλλόκοτα / έλεγε ή έκανε κάτι παράξενο.

Μια μέρα όταν όλοι οι υπόλοιποι χαλάρωναν στην παραλία ο Αυτός ήταν κλεισμένος στο καβούκι του και άρχισε να μουρμουρίζει έναν παράξενο ήχο «μμμμμμμμμμ...». πετάχτηκε όρθιος / κυμάτιζε το σώμα του / στριφογύριζε το κεφάλι, έκανε κύκλους με τα μάτια του λες και χόρευε κάποιον εξωγήινο χορό. Τότε σταμάτησε και κοίταξε επίμονα ένα αδερφάκι του που άρχισε να κλαίει. Ο Αυτός είπε «πετάει» και ξανακρύφτηκε στο καβούκι του χωρίς να δείξει πως νοιάζεται για το χελωνάκι που έκλαιγε. Οι άλλοι λοιπόν, τον θεώρησαν αναισθητο και η αδερφή τους η Βαγού τον υποστήριξε λέγοντας πως δεν ήθελε να του κάνει κακό, αλλά να τον προφυλάξει, μόνο που δεν ήξερε τι να πει. Κάποια στιγμή αποκαλύφθηκε λοιπόν, ότι

ο Αυτός δεν χόρευε αλλά παρακολουθούσε ένα κόκκο άμμου που στριφογυρνούσε και ετοιμαζόταν να μπει στο μάτι του αδερφού του.

Τα αδέρφια του τον είχαν απομονώσει καθώς ξεχνούσαν ότι υπήρχε. *Είχαν μάθει τις ιδιοτροπίες του... τις συνήθειες και δεν του πολυέδιναν σημασία / όσο και αν η μαμά Πηνελόπη παρότρυνε τα αδέρφια του να τον φωνάζουν να παίζει μαζί τους αυτοί δεν το έκαναν / τους χαλούσε τα παιχνίδια / δεν ήξερε να παίζει / φοβούνται / θύμωνε χωρίς αιτία ή για κάποιο ασήμαντο λόγο που κανείς δεν καταλάβαινε / δεν είχε διάθεση για αστεία ή παιχνίδια. Εκείνος πολλές φορές είχε παράξενες συμπεριφορές κρατώντας τα αυτιά του κλειστά / στάθηκε ακίνητος και κοιτούσε τον ορίζοντα σαν να μην συνέβαινε τίποτα / ούτε που γύρισε το κεφάλι να δει τι γινόταν / στεκόταν μαρμαρωμένος.*

Ως προς την αλληλεπίδραση του με τους άλλους όταν αποφάσιζε να βγει από το καβούκι του προτιμούσε να κάθεται με τη μαμά του ή με την αδερφή του και ας μην κουβέντιαζε μαζί τους. Του άρεσε να κάθεται κοντά τους και να τις ακουμπάει χωρίς καν να κοιτάζονται. Εκείνες δεν τον έβλεπαν σαν κάποιο παράξενο πλάσμα που περιφερόταν ανάμεσα τους. Η μαμά τον προστάτευε *ελπίζοντας πως το χελωνάκι της θα αλλάξει.* Η αδερφή του από την άλλη, δεν ήθελε να τον αλλάξει αλλά να τον καταλάβει. Υποψιάστηκε λοιπόν, ότι το μυστικό του αδερφού της κρυβόταν μέσα στο καβούκι του και αποφάσισε να τρυπώσει εκεί για να το ανακαλύψει. Είδε λοιπό ότι το καβούκι του ήταν διάφανο και αντιλαμβανόταν διαφορετικά την πραγματικότητα σε σχέση με τους άλλους *μπορούσε από εκεί μέσα να βλέπει τα πάντα, μόνο που τα έβλεπε διαφορετικά / το καβούκι του ήταν σαν ένας τεράστιος μεγεθυντικός φακός / μέσα εκεί χωρούσε όλος ο κόσμος, αλλά κομματιασμένος σε εκατομμύρια λεπτομέρειες / χάνεσαι / δεν ξέρεις τι να πρωτοδιαλέξεις.* Κάποια στιγμή, μέσα από το καβούκι του Αυτού βλέπει μια σταγόνα στο πρόσωπο του αδερφού τους, του Πάνου και νόμιζε πως μόλις βγήκε από την θάλασσα. Όταν πήγε λοιπόν, και τον ρώτησε πως ήταν η θάλασσα εκείνος της απάντησε πως δεν ήξερε γιατί δεν μπήκε, αφού όλη μέρα μάλωνε με την αδερφή του μέχρι που έβαλε τα κλάματα. Η Βαγού τότε συνειδητοποίησε πως ο Αυτός δεν αδιαφορούσε για τα συναισθήματα των άλλων, απλώς δεν μπορούσε να τα δει, να τα αναγνωρίσει. Εξήγησε λοιπό σε όλους τι ανακάλυψε μέσα στο καβούκι του Αυτού και από τότε όλοι κατάλαβαν και κανείς δεν ήθελε να τον αλλάξει ούτε στεναχωριόταν για αυτόν, αλλά όλοι ήταν περήφανοι για τον αδερφό τους. Έτσι

μπορούσαν να εξηγήσουν την συμπεριφορά του και Αυτός τους βοηθούσε πολλές φορές να λύνουν πολλά μυστήρια έτσι μοναδικά που έβλεπε τον κόσμο.

από τότε λοιπόν, που τον αποδέχτηκαν ο Αυτός δεν ένιωθε πια μόνος αλλά ήταν χαρούμενος. Τα αδέρφια του τον ήθελαν στην παρέα τους κι εκείνος τα χάραινε τρυφερά με την μύτη του, σαν να τα μύριζε.

Ο Αυτός είναι ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας του βιβλίου αφού συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και το όνομά του υπάρχει στον τίτλο. Η αναπηρία του παρουσιάζεται από τον αφηγητή και τα σχόλια των άλλων. Είναι σφαιρικός χαρακτήρας είναι πλήρως ανεπτυγμένος και δυναμικός αφού αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Είναι θετικός χαρακτήρας αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη και παρουσιάζεται μόνος. Είναι ατομικός χαρακτήρας. Ο ήρωας έχει μορφή ζώου και υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση των χαρακτηριστικών του αυτισμού.

7. Αλεξοπούλου-Πετράκη,Φ. (2005) Φίλοι; Φως Φανάρι.

Αθήνα: Παπαδόπουλος

Στην αρχή μας παρουσιάζεται ένα κοριτσάκι, η Ισμήνη που την ξυπνάει η μαμά της χωρίς να θέλει η ίδια να σηκωθεί, γιατί είναι ώρα να πάει στο σχολείο. Μέσα στα νεύρα μπαίνει στο σχολικό και κρύβεται στο παράθυρο για να απομονωθεί. Όταν σταματά το σχολικό στο φανάρι βλέπει άλλο ένα παιδί που κρύβεται και εκείνο το παράθυρο νυσταγμένο για να απομονωθεί. Μόλις την βλέπει της χαμογελά και η Ισμήνη μην έχοντας όρεξη για επικοινωνία πάει να τον μουντζώσει. Πριν προλάβει όμως εκείνος την χαιρετά, εκείνη ανταποδίδει και όταν το φανάρι ανάβει πράσινο, ο καθένας ακολουθεί την δική του διαδρομή προς το σχολείο. Την άλλη μέρα συναντιούνται πάλι στο φανάρι και το αγόρι της δείχνει από το παράθυρο ένα χάρτινο λουλούδι και της λέει πως είναι για εκείνη. Αυτό άρεσε πολύ στην Ισμήνη και την επόμενη μέρα σηκώθηκε χωρίς νεύρα και με ανυπομονησία, έχοντας φτιάξει και εκείνη μια χάρτινη γιρλάντα να του δείξει από το παράθυρο, προκειμένου να του πει ότι στο σχολείο τους θα κάνουνε χορό. Η επικοινωνία τους στο φανάρι γίνεται καθημερινή και ο καθένας προσπαθεί να καταλάβει αυτό που του λέει ή του γράφει ο άλλος. Έτσι λοιπόν, γράφοντας συστήνονται ο Γιώργος και η Ισμήνη. Μια μέρα η Ισμήνη πάει με το σχολείο της στο μουσείο Φυσικής Ιστορίας, που δεν της αρέσει. Φαντάζεται να γλιστράει στο πάτωμα του μουσείου για να διασκεδάσει. Έξω από το μουσείο βλέπει σταματημένο το σχολικό του Γιώργου και χαίρεται πολύ που θα τον συναντήσει και φαντάζεται την όμορφη συνάντησή τους που θα έχουν τόσα πολλά να μοιραστούν. Ξαφνικά όμως η δασκάλα της τάξης ζητάει από τους μαθητές να κάνουν ησυχία γιατί δίπλα τους βρίσκεται μια τάξη με κωφά παιδιά και ο δάσκαλος τους τους μιλά στη νοηματική. Η Ισμήνη αναγνωρίζει τον Γιώργο και μένει ακίνητη, καθώς δεν ξέρει πώς να φερθεί. Ο Γιώργος την βλέπει και χαίρεται πολύ. Όταν τελειώνει ο δάσκαλός του την ομιλία, τρέχει στην αγκαλιά της Ισμήνης και μαζί γλιστρούν στο πάτωμα για να διασκεδάσουν.

Ο Γιώργος είναι ένα αγόρι παιδικής ηλικίας. Έχει πρόβλημα ακοής, στοιχείο που μας δίνεται στο τέλος του βιβλίου *τα παιδιά είναι κωφά και ο δάσκαλος τους τους μιλά στη νοηματική γλώσσα / ανάμεσα στα παιδιά του σιωπηλού ημικυκλίου*. Δεν αναφέρεται το πώς την απέκτησε. Παρόλο που ο ξεκάθαρος πρωταγωνιστικός ρόλος ανήκει στην Ισμήνη, θα λέγαμε ότι και ο ίδιος έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, αφού

υπάρχει εστίαση ενδιαφέροντος από τον αφηγητή, σταθερή παρουσία και εμφάνιση του από την αρχή του βιβλίου.

Είναι σφαιρικός χαρακτήρας, καθώς τον γνωρίζουμε μέσα από τις πράξεις του και εξελίσσεται με θετικά χαρακτηριστικά. Ακόμα, είναι στατικός, καθώς δεν αλλάζει και δεν εξελίσσεται κατά την διάρκεια της πλοκής. Είναι ατομικός, καθώς δεν εκπροσωπεί την κοινωνική ομάδα των κωφών. Είναι θετικός χαρακτήρας αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη. Παρουσιάζεται μόνος στο λεωφορείο και ενταγμένος στην κοινωνική ομάδα της τάξης των κωφών μαθητών. Ο Γιώργος παρουσιάζεται ως *νυσταγμένο προσωπάκι / κρύβεται στο παράθυρο* αυτή η απομόνωση όμως φορτίζεται θετικά από την *Ισμήνη που κάνει μάλλον ό,τι κάνω και εγώ.*, αφού προηγουμένως μας έχει δικαιολογήσει τους λόγους για τους οποίους επιθυμεί εκείνη να απομονωθεί και δεν είναι αποτέλεσμα κοινωνικής απομόνωσης. Επίσης, παρουσιάζεται αρκετά κοινωνικός αφού με δική του πρωτοβουλία *κουνάει χαρωπά το χεράκι του δεξιά και αριστερά και με χαιρετάει / ένα χάρτινο λουλούδι και μου δείχνει με τα χέρια του: για σένα.* Αυτά προκαλούν την έκπληξη και την χαρά της Ισμήνης και την επόμενη μέρα του το ανταποδίδει με την *γυρλάντα.*

Η αρχική δυσκολία της επικοινωνίας μεταξύ του κοριτσιού και του Γιώργου φαίνεται από τον τρόπο που περιγράφει η Ισμήνη την επικοινωνία τους από το παράθυρο *τι να σημαίνει... κατάλαβα/ γιατί κρατάς το μάγουλο σου και κουνάς το κεφάλι σου/ πονάει το δόντι σου / τι γράφεις τώρα.* Τελικά όμως κάθε πρωί καταφέρνουν και «μιλάμε-μιλάμε». Η χρήση των εισαγωγικών ίσως έχει διττή σημασία. Την δήλωση της πραγματικής επικοινωνίας από απόσταση όπου οι πρωταγωνιστές «μιλάνε» μέσα από δυο σχολικά λεωφορεία, αλλά και την δήλωση της πραγματικής κατάστασης της αναπηρίας του Γιώργου, όπου εκείνος δεν «μιλά» την κοινή ομιλούμενη γλώσσα, αλλά την νοηματική.

Σε αυτό το βιβλίο η αφήγηση γίνεται από το κορίτσι, την Ισμήνη και αξίζει να σχολιαστούν ορισμένα στοιχεία που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Όταν η Ισμήνη συνειδητοποιεί ότι θα συναντήσει τον Γιώργο φαντασιώνεται την επικοινωνία τους *θα ζαφνιαστεί σαν με δει πλάι του / θα τρελαθεί από την χαρά του / θα μιλάμε ασταμάτητα / θα του δώσω το τηλέφωνο μου / θα τον γνωρίσω στις φίλες μου.* Η αντίδραση της Ισμήνης είναι σοκαριστική *η ησυχία είναι τόσο δυνατή που σου τρυπάει τα αυτιά / έχω μείνει ακίνητη και νιώθω ένα*

*φερούγισμα στην καρδούλα μου / συνεχίζω να μένω ακίνητη ... πιο ακίνητη και από τα
βαλσαμωμένα ζώα. Μέσω βέβαια της σωματικής επαφής με πρωτοβουλία του
Γιώργου τρέχει γρήγορα κοντά μου / μου ανοίγει την αγκαλιά του γελαστό / χώνομαι
μέσα με χαρά βρίσκουν γρήγορα έναν κώδικα επικοινωνίας που δεν σχετίζεται με τις
αρχικές φαντασιώσεις της Ισμήνης που περιγράφηκαν παραπάνω αλλά γλιστράμε
αθόρυβα στο γυαλισμένο πάτωμα/ δεν είμαστε παλιόπαιδα, είμαστε οι καλύτεροι φίλοι.*

8. Ανδρικόπουλος, Ν. (2007) *Δυο παπούτσια με καρότσι.*

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βιβλίο με σκληρό εξώφυλλο και αρκετό κείμενο. Στην μία σελίδα υπάρχει το κείμενο και στην άλλη ολοσέλιδη εικονογράφηση που το συνοδεύει. Ο κ.Λάζαρος Εαυτούλης παρκάρει το αυτοκίνητο του στη ράμπα των αναπήρων για να πάει να αγοράσει ένα ζευγάρι παπούτσια. Σκέφτεται ότι θα κάνει μόνο πέντε λεπτά αλλά τελικά αργεί πολύ περισσότερο. Ξαφνικά πηγαίνοντας να πάρει το αυτοκίνητο του για να φύγει γλιστράει και πέφτει σε μια μεγάλη τρύπα. Μόλις τελειώνει η πτώση βρίσκει σε ένα μέρος και όλα του φαίνονται αλλόκοτα, την τροχίλατη Δημοκρατία του Μπορώ. Με κοντές πολυκατοικίες, χαμηλές πόρτες, όπου δεν υπάρχουν πεζοδρόμια ή αυτοκίνητα. Οι άνθρωποι που συναντά είναι όλοι καθισμένοι σε καροτσάκι και είναι χαρούμενοι. Ο κ.Λάζαρος εαυτούλης αρχίζει να αγχώνεται και ρωτά ένα περαστικό σχετικά με το πώς θα μπορούσε να γυρίσει πίσω στην χώρα του την Τιμενοιάζειιμένα. Εκείνος τον στέλνει να πάρει τον γάντζο για να μπορέσει να πάρει τα απαραίτητα χαρτιά και να γυρίσει στην πόλη του. Φτάνει λοιπόν, στον γάντζο και βλέπει πως αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο από ανθρώπους με καρότσι. Αναρωτιέται λοιπόν, γιατί οι υπεύθυνοι της χώρας δεν φρόντισαν να μπορούν να χρησιμοποιούν το όχημα και άνθρωποι χωρίς καρότσι. Αρχίζει λοιπόν, να πηγαίνει με τα πόδια. Μόλις φτάνει στο Υπουργείο παίρνει το ασανσέρ στριμωγμένος για να ανεβεί στον έβδομο όροφο. Το ρεύμα όμως κόβεται και ενώ οι υπόλοιποι ανεβαίνουν με τα καροτσάκια τους από τον επικλινή διάδρομο και τον γάντζο, εκείνος μην μπορώντας να τον χρησιμοποιήσει και αφού σκάλες δεν υπάρχουν, περιμένει τρεις ώρες μέχρι να έρθει το ρεύμα. Αφού λοιπόν, παίρνει πάλι το ασανσέρ και φτάνει στον έβδομο, ο αρμόδιος υπάλληλος του λέει ότι κλείσανε και ότι πρέπει να περάσει πάλι αύριο. Φεύγει λοιπόν, απογοητευμένος και χωρίς να αντέχει άλλο την ζωή σε αυτή την πόλη που δεν είναι φτιαγμένη γι αυτόν, βρίσκει ένα ξενοδοχείο για να περάσει το βράδυ του. του δίνεται ένα δωμάτιο με αριθμό 958.327 όπου τον παίρνει ο ύπνος. Ξαφνικά τον ξυπνά μια φωνή (ενός κυρίου με κινητική αναπηρία όπως βλέπουμε στην εικονογράφηση) λέγοντας πως το όχημα του με τον ίδιο αριθμό του δωματίου τον ενοχλεί να περάσει από την ράμπα. Ο κ.Λάζαρος ντροπιασμένος πηγαίνει να πάρει το αυτοκίνητό του ζητώντας συγγνώμη.

Αυτό το βιβλίο χρησιμοποιεί έναν έξυπνο τρόπο για να υποστηρίξει την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στον ρεαλιστικό κόσμο, όπου οι περισσότεροι περπατούν χωρίς κάποιο βοήθημα, ανάπηρος θεωρείται αυτός που κινείται με καροτσάκι. Ο συγγραφέας λοιπόν, αντιστρέφει αυτούς τους όρους και αναρωτιέται ποιος είναι ο ανάπηρος σε έναν κόσμο όπου όλοι μετακινούνται με καροτσάκια και όλα είναι κατασκευασμένα σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και μόνο *πολυκατοικίες κοντές / κάθε όροφος έχει το μισό ύψος του συνηθισμένου ορόφου / πόρτες των κτιρίων χαμηλές / πεζοδρόμια δεν υπάρχουν αλλά ούτε και αυτοκίνητα / ο γάντζος / ένα περίεργο μηχανήμα που σύρεται σε εναέρια συρματοσχοίνα, κάτι σαν τηλεφερίκ / τι να τις κάνουμε τις σκάλες, μήπως μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε / χειροκίνητα πηγαίνουν στον προορισμό τους / δεν υπάρχουν σκάλες στα κτίρια / δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει συγκοινωνίες.*

Ο ήρωας λοιπόν, με αναπηρία, θεωρείται ο ενήλικας κ.Λάζαρος, αφού ο ίδιος βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό των αναπήρων σε μια χώρα όπου όλοι μετακινούνται σε καροτσάκια. Το ονοματεπώνυμο του Λάζαρος Εαυτούλης αποτελεί ένα παρατσούκλι που του δίνεται λόγω της απορριπτικής και εγωιστικής του άποψης απέναντι στα άτομα με αναπηρία και της πράξης του να παρκάρει επάνω στη ράμπα των αναπήρων *πέντε λεπτά θα κάνει / θα πάρει το αυτοκίνητο του και θα φύγει / κι αν έρθει κάποιος και δεν μπορεί να περάσει, ας περιμένει λίγο, στο κάτω κάτω τι φταίει αυτός (ο κ.Λάζαρος) αν κάποιο έχουν πρόβλημα μετακίνησης. Τα παράπονα πιο πάνω. / τα πέντε λεπτά έγιναν είκοσι.* Βγαίνοντας από το κατάστημα και κατευθυνόμενος προς το αυτοκίνητο του η εγωιστική του στάση *ευτυχώς που δεν υπάρχει κλήση στο παρμπρίζ / ωχ βρε αδερφέ δεν βαριέσαι, κάποιοι είναι όλο γκρίνια. Απαγορεύεται να παρκάρεις στη ράμπα των αναπήρων και τέτοια. Εγώ να είμαι καλά να χαίρομαι τα ποδαράκια μου και τα καινούργια παπουτσάκια μου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τιμωρείται από τα ίδια τα ποδαράκια ...παπουτσάκια του αφού τα ίδια είναι υπεύθυνα για το γλίστρημα και την πτώση του θα οι σόλες των καινούργιων του παπουτσιών... άφθαρτες ακόμη από το περπάτημα / θες η βιασύνη του... θες η χαρά του ... θες οι λείες πλάκες στο πεζοδρόμιο τον κάνουν να γλιστρήσει και να πέσει σε μια τρύπα δίχως τέρμα.*

Η πρώτη του αντίδραση βιώνοντας την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας είναι ο σωματικός πόνος *πονώντας σε διάφορα σημεία του σώματός του, παΐδια, χέρια,*

πόδια, κεφάλι, και όλα του φαίνονται αλλόκοτα / όλα αυτά του προκαλούν άγχος και πανικό και θέλει να φύγει από αυτόν τον τόπο όσο γίνεται πιο γρήγορα / θέλω να γυρίσω πίσω. Επίσης, βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό μοιάζουν όλοι χαρούμενοι σχεδόν ευτυχημένοι / του προκαλούν άγχος και πανικό / όλο ειρωνεία του λέει / μένει αποσβολωμένος να κοιτά το παράξενο όχημα με τους επιβάτες του να απομακρύνονται / αναρωτιέται γιατί οι υπεύθυνοι της χώρας δεν φρόντισαν να μπορούν να χρησιμοποιούν το όχημα και άνθρωποι χωρίς καρότσι. Και αφού δεν μπορεί να δώσει απάντηση / κατάκοπος και καταϊδρωμένος / σερνόμενος / εξαντλημένος / περπατώντας σχεδόν στα τέσσερα / γονατιστός και στριμωγμένος / γελούν δυνατά.. τι να τις κάνουμε τις σκάλες / σκύβει ακόμη περισσότερο και φεύγει άπρακτος / να φύγει γιατί δεν αντέχει άλλο σε αυτό τον παράξενο τόπο. Η ζωή του θα γίνει μαρτυρική. Τον τρόπο που του φέρονται οι γύρω του τον συνοψίζει δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει συγκοινωνίες, δεν υπάρχουν σκάλες στα κτίρια, πρέπει να είναι πάντα σκυφτός ή να μπουσουλάει για να περνά από τις πόρτες, οι περισσότεροι άνθρωποι τον κοιτάνε περίεργα γιατί περπατάει και δεν έχει καρότσι. Ζωή αφόρητη ρυθμισμένη και τακτοποιημένη μόνο για τους ανθρώπους με τα καροτσάκια.

Μετά από όλη αυτή την περιπέτεια ο πρωταγωνιστής *σαστισμένος και ανακουφισμένος* φαίνεται ότι βίωσε στον ύπνο του τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κινητικά ανάπηροι μέσα σε μια πόλη φτιαγμένη για ανθρώπους που περπατούν και αλλάζει στάση, η οποία φαίνεται τόσο από την στάση του καθώς απαντά στον ανάπηρο κύριο που του ζητά να μετακινήσει το αυτοκίνητο για να περάσει *ντροπιασμένος ζητάει πολλά συγγνώμη* και είναι η πρώτη φορά στο τέλος του βιβλίου που ο συγγραφέας δεν τον ονομάζει *κ.Λάζαρο Εαυτούλη*, αλλά *κ.Λάζαρο* υπονοώντας αυτή ακριβώς την αλλαγή στάσης του προς την κατανόηση και την αποδοχή.

Η μοναχικότητα που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία φαίνεται και από το ότι ο *κ.Λάζαρος* εμφανίζεται συνεχώς μόνος του και όταν έρχεται σε επικοινωνία με κάποιον είναι απλά για να ζητήσει βοήθεια από κάποιον περαστικό, δεν έχει δημιουργήσει καμία σχέση βαθιά και ουσιαστική. Είναι χαρακτήρας σφαιρικός και δυναμικός. Είναι ατομικός. Στην αρχή είναι αρνητικός χαρακτήρας, αφού με τις εγωιστικές του σκέψεις στην αρχή του βιβλίου προκαλεί την απέχθεια των αναγνωστών, στη συνέχεια όμως από την στιγμή που αρχίζει να βιώνει την αναπηρία γίνεται συμπαθής αφού αλλάζει στάση.

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

Ο ήρωας με αναπηρία έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, αφού διαθέτει την εστίαση του ενδιαφέροντος του συγγραφέα και η εικόνα του υπάρχει στο εξώφυλλο του βιβλίου. Είναι ένα αγόρι σε παιδική ηλικία και έχει ένα κοινό όνομα, Μάνος. Έχει σύνδρομο Down, αλλά αυτός ο όρος δεν δίνεται καθόλου. Αναφέρεται ως *Μογγολάκι* και *ιδιαίτερο παιδί* και περιγράφονται τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του *Τα σχιστά αμυγδαλωτά του μάτια πετούν σπίθες / τα μάτια του σχιστά και η μύτη πλακουτσή* από τον αφηγητή και από σχόλια τρίτων.

Ο Μάνος μένει κοντά σε ένα κορίτσι, την Άννα Μαρία, με το οποίο θέλει να παίζει, αλλά εκείνο φαίνεται αρχικά να τον αγνοεί και να μην θέλει να βρίσκεται μαζί του *Ευτυχώς που δεν πάμε στο ίδιο σχολείο / κάνει την αδιάφορη να μην τη δει ο Μάνος*. Εκείνη επιλέγει να παίζει με ένα άλλο αγόρι, τον Αλέξη και πάνε βόλτα στο ποταμάκι. Μπροστά τους εμφανίζεται ο Μάνος και εκείνοι ενοχλούνται. Αρχικά τον αγνοούν και έπειτα τον αποπαίρνουν *μπροστά τους εμφανίζεται ο Μάνος... ξαφνιάζονται αλλά δεν του δίνουν σημασία / τον αποπαίρνει / πήγαινε σπίτι σου / φύγε σου είπα πήγαινε σπίτι σου / δεν έχεις καμιά δουλειά μαζί μας / δεν είσαι σαν και εμάς. Δεν ξέρεις να μιλάς*. Ο Μάνος *Τους κοιτάζει με το στόμα ορθάνοιχτο και δεν λέει τίποτα / τους κοιτάζει απορημένα / δεν μπορεί να καταλάβει γιατί του φέρονται τόσο άσχημα*. Σκέφτεται την δραστηριότητα με την οποία θα μπορούσαν να ασχοληθούν όλοι μαζί ότι και *εγώ ξέρω να παίζω και λυπημένος κατεβάζει το κεφάλι και κινάει για το σπίτι*

Τα δυο παιδιά άκουσαν ένα παράξενο θόρυβο και τρόμαξαν πολύ μέχρι που ξαφνικά εμφανίζεται ο Μάνος χαχανίζοντας λέγοντας πως *δεν ήθελα να σας τρομάξω, ήθελα μόνο να παίζω μαζί σας*. Ο Αλέξης θυμώνει με την συμπεριφορά του Μάνου και συνεχίζει να τον αποπαίρνει και να του φέρεται υποτιμητικά *χτυπάει με δύναμη το πόδι του στο χώμα σαν να έδιωχνε σκυλί / είσαι... να μην πω τι είσαι / φύγε από εδώ γρήγορα*. Ο Μάνος συνεχίζει να γελάει και πηγαίνει να κόψει ένα νούφαρο για να ξεκινήσουν να παίζουν όλοι μαζί. Ο Αλέξης γίνεται *έξαλλος* και του λέει *πήγαινε σπίτι σου*, ενώ η Άννα Μαρία *τίποτα*. Ο Μάνος *απαρηγόρητος σκύβει το κεφάλι και φεύγει*. Επιστρέφει όμως και *παίρνει την Άννα Μαρία από το χέρι* γιατί θέλει να παίζει μαζί

της. Της ζητάει να της δείξει κάτι και την πηγαίνει σε ένα μέρος με πεταλούδες. Εκείνη χαίρεται πολύ και τον συγχαίρει, του λέει *μπράβο*.

Από αυτό το σημείο ξεκινούν να παίζουν όλοι μαζί ξεκινώντας να επικοινωνούν για τις πεταλούδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον λόγο του Μάνου παρουσιάζονται προβλήματα λόγου, όπως απουσίες άρθρων *εδώ σπίτι τους/ μαμά τους κλαίει*, παραλείψεις γραμμάτων *χαλάσουν φτεά τους/ δεν μπουόνε*, χρήση απλής πρότασης.

Τα παιδιά θέλουν να πάρουν τις πεταλούδες σπίτι τους και ο Μάνος τους εξηγεί ότι δεν μπορούν να τις πάρουν γιατί η φύση είναι το σπίτι τους και εκείνα *κατεβάζουν το κεφάλι τους από ντροπή*. Στη συνέχεια τους προτείνει ένα άλλο παιχνίδι με νούφαρα και τους δείχνει συνεχώς ότι τους συμπαθεί *το πρόσωπο όπως πάντα γελαστό όλο γκριμάτσες / είστε πολύ όμορφοι / σας αγαπάω*.

Ξαφνικά ένα «πλατς» στην λίμνη παραμορφώνει τα πρόσωπα των παιδιών και τα *αρχίζουν να φαίνονται αλλιώς / να δείχνουν σαν του Μάνου*. Τότε *δεν αντέχουν το θέαμα / αμήχανα κρύβουν το πρόσωπο τους στις παλάμες τους*. Ο Μάνος όμως τους αποδέχεται όπως είναι και τους καθησυχάζει *Μην κύβετε πόσωπο σας! Ένα βαταχάκι ήταν, έφυγε! Ελάτε! Σας ΑΓΑΠΑΩ*. Τότε τα παιδιά κατανοούν την σημασία της άνευ όρων αποδοχής και *βγάζουν τα χέρια από το πρόσωπο τους. Τώρα έχουν καταλάβει. Τα λόγια του Μάνου τους έκαναν να μπορούν να κοιτάζονται χωρίς ντροπή στα ταραγμένα νερά και το σπουδαιότερο να μπορούν να βλέπουν και κείνον ίσα στα μάτια./ έχουνε γίνει φίλοι είναι ευτυχισμένοι και η καρδιά τους πλημμυρίζει από αγάπη*

Είναι σφαιρικός χαρακτήρας, αφού είναι πλήρως ανεπτυγμένος και δυναμικός αφού κατά την διάρκεια της πλοκής εξελίσσεται. Είναι ατομικός χαρακτήρας, αφού τα χαρακτηριστικά του που περιγράφονται δεν αφορούν όλα τα άτομα με σύνδρομο Down. Είναι θετικός χαρακτήρας αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη και παρουσιάζεται μόνος και με φίλους. Έχουμε ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας, τόσο όσον αφορά την ανάγκη επικοινωνίας του Μάνου με τους άλλους και την επιμονή του, όσο και την αγνόηση και την αρχική άρνηση των άλλων παιδιών να παίξουν μαζί του , όπως επίσης, και της τελικής εύρεσης κοινού ενδιαφέροντος και επικοινωνίας.

**10. Green, J. Μτφρ. Κολυδά, Ε. (2004) *Είμαι ξεχωριστή*.
Αθήνα: Μοντέρνοι καιροί**

Σε αυτό το βιβλίο η αφήγηση γίνεται από την ηρωίδα, την Ελένη, ένα κορίτσι με κινητική αναπηρία. Έχει μικρό κείμενο και μας μιλά για τα συναισθήματα της και για τους φίλους της. Αρχικά μας παρουσιάζει την φίλη της την Ιωάννα που έχει προβλήματα όρασης και μια ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά και την φυσική. έπειτα τον φίλο της τον Γιώργο που έχει προβλήματα όρασης και είναι πρωταθλητής στην κολύμβηση. Η Ελένη πολλές φορές νιώθει ότι ο κόσμος την κοιτάζει ή την δείχνει με το δάχτυλο, ή την φοβάται και ντρέπεται καθώς νιώθει ότι είναι διαφορετική. Ο αδερφός της πολλές φορές δεν θέλει να παίζει πάντα μαζί της γιατί νομίζει ότι δεν θα τα καταφέρει παρόλο που εκείνη του έχει αποδείξει το αντίθετο. Οι μεγάλοι νιώθει ότι πολλές φορές την αγνοούν και απευθύνονται στη μαμά της και όχι σε κείνη την ίδια. Ακόμη προσπαθούν συνεχώς να την βοηθήσουν και αυτό δεν της αρέσει. Ακόμη και η Ιωάννα στεναχωριέται όταν ο κόσμος της μιλά σαν να μην καταλαβαίνει. Και ο Γιώργος θυμώνει όταν τα παιδιά τον κοροϊδεύουν και βρίσκει αποδοχή και κατανόηση από τον φίλο του που μιλάνε στη νοηματική. Όταν η Ελένη συναντήσει ένα κτίριο με σκάλες δεν έχει πρόσβαση σε αυτό και νιώθει ότι την απομονώνουν. Βρίσκει όμως το αθλητικό κέντρο όπου μπορεί να πάει με τους φίλους της που έχουν την ίδια αναπηρία με εκείνη. Επίσης, γνωρίζει και ενήλικες που έχουν κάποιου είδους αναπηρία, όπως την μαμά της Μαρίας, ή την γειτόνισσα ή τον διευθυντή του σχολείου που τα καταφέρνουν μια χαρά. Η Ελένη χαίρεται πολύ όταν τα παιδιά της συμπεριφέρονται σαν να είναι ίδια με αυτούς και θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί, όπως και αυτή.

- Ελένη

Ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας είναι ένα κορίτσι σε παιδική / πρωτοσχολική ηλικία, διαθέτει ένα κοινό όνομα, «Ελένη». Όπως μας παρουσιάζει η ίδια στην αφήγησή της και όπως φαίνεται από το εξώφυλλο και την εικονογράφηση, έχει κινητική αναπηρία. Στην πρώτη σελίδα του βιβλίου μας παρουσιάζεται και μας δικαιολογεί την χρήση του καροτσιού *το όνομα μου είναι Ελένη και κατά κάποιον τρόπο είμαι ξεχωριστή. Δεν μπορώ να περπατήσω καλά γι αυτό μετακινούμαι με καροτσάκι*. Το πώς απέκτησε την αναπηρία της δεν αναφέρεται καθόλου.

Στο βιβλίο μας παρουσιάζει τον τρόπο που βιώνει την αναπηρία της η ίδια ή οι γύρω της. Πολλές φορές βιώνει συναισθήματα απόρριψης *όταν ο κόσμος με κοιτάζει ή με δείχνει με το δάχτυλο εγώ ντρέπομαι / νομίζω ότι με φοβούνται επειδή είμαι διαφορετική από τους άλλους / δεν με αφήνει να παίζω μαζί του ... στεναχωριέμαι / όταν με αγνοούν ... θυμώνω / νιώθω ότι με βάζουν στην άκρη / νιώθω άσχημα.* Φαίνεται ότι νιώθει καλά όταν βρίσκεται ανάμεσα σε άλλους φίλους της με αναπηρία είναι και εκείνη ξεχωριστή/ μπορούμε να ασχοληθούμε με τον αθλητισμό ή εντάσσεται στην ομάδα των συμμαθητών της μου αρέσει η μουσική και παίζω φλογέρα στην ορχήστρα του σχολείου / τα παιδιά μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι ίδια με αυτά τα ήκαταφέρνει έβαλα ένα γκολ.

Με βάση λοιπόν, τα παραπάνω είναι σφαιρικός χαρακτήρας, καθώς μας δίνονται αρκετά στοιχεία για τον χαρακτήρα της. Επίσης, συλλογικός καθώς όλα τα χαρακτηριστικά της που μας περιγράφει είναι χαρακτηριστικά που αφορούν όλη την κοινωνική ομάδα των ατόμων με κινητική αναπηρία. Επίσης, είναι στατικός χαρακτήρας καθώς δεν αναπτύσσεται ή δεν εξελίσσεται κατά την διάρκεια της πλοκής. Είναι θετικός χαρακτήρας, αφού προκαλεί την συμπάθεια, και παρουσιάζεται συχνά με τους φίλους της.

Οι φίλοι της είναι δευτερεύοντες χαρακτήρες, είναι παιδιά που φέρουν κοινό όνομα *Ιωάννα και Γιώργος*. Για την Ιωάννα γνωρίζουμε ότι έχει πρόβλημα όρασης, είναι ιδιοφυία στα μαθηματικά και ότι επειδή δεν βλέπει χρησιμοποιεί μια αριθμητική μηχανή για να κάνει πράξεις. Επίσης, όπως μας λέει η Ελένη *όταν οι άνθρωποι της μιλάνε σαν να μην καταλαβαίνει στεναχωριέται και ότι είναι έξυπνη*. Επίπεδος και στατικός χαρακτήρας. Για τον Γιώργο γνωρίζουμε ότι έχει πρόβλημα ακοής και φοράει ειδικό ακουστικό στο αφτί του και διαβάζει τα χείλη μας για να καταλάβει. Επίσης, θυμώνει όταν τα παιδιά τον κοροϊδεύουν πίσω από την πλάτη του και μιλάει με τον φίλο του στη νοηματική και τότε νιώθει πολύ καλύτερα.

Τα άλλα πρόσωπα που παρουσιάζονται είναι κάποιοι ενήλικες με αναπηρία που δεν ταυτίζονται με την ανημποριά, αλλά είναι πολύ δραστήριοι. Η μαμά της Μαρίας έχει κινητική αναπηρία όπως βλέπουμε από την εικονογράφηση και οδηγεί ένα γρήγορο αυτοκίνητο, η γειτόνισσα με προβλήματα όρασης έχει διευθυντική θέση και έχει ένα σκύλο για να την βοηθάει στην μετακίνηση, ενώ ο διευθυντής του σχολείου έχει κινητική αναπηρία από ατύχημα και γράφει με ένα χέρι.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το βιβλίο έχει ενημερωτικό χαρακτήρα για το θέμα της αναπηρίας και το πώς το βιώνουν οι ίδιοι οι ανάπηροι ή τα βοηθήματα που τους διευκολύνουν, προωθεί την αποδοχή και αποβάλλει στερεότυπες αντιλήψεις.

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

Σε αυτό το βιβλίο βλέπουμε την ιστορία δυο παιδιών. Του Φοίβου και του άλλου Φοίβου, ενός παιδιού με κινητική αναπηρία, όπως τον βλέπουμε στην πέμπτη σελίδα της ιστορίας που είναι καθισμένος σε αναπηρικό καροτσάκι. Στόχος του βιβλίου είναι να δείξει πως και τα δυο παιδιά έχουν τις ίδιες ανάγκες, τα ίδια δικαιώματα και τα ίδια συναισθήματα. Η ιστορία ξεκινά με τον Φοίβο που τον ξυπνά η μητέρα του και εκείνος ζητά να κοιμηθεί λίγο ακόμα. Το ίδιο κάνει και ο άλλος Φοίβος όταν η μητέρα του του λέει πως είναι ώρα για σχολείο. Ο Φοίβος δεν θέλει να πει το γάλα του, αλλά προτιμά τον χυμό και ο άλλος Φοίβος προτιμά το κακάο από το γάλα. Η δασκάλα ζητά από τον Φοίβο να προσπαθήσει περισσότερο, το ίδιο και από τον άλλο Φοίβο. Στη συνέχεια βλέπουμε τα παιδιά να χαίρονται στο διάλειμμα και τον Φοίβο να μην θέλει να μπει στην τάξη για μάθημα, το ίδιο και ο άλλος Φοίβος που τον βλέπουμε να κινείται ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, ένα εκ των οποίων είναι ακόμη, καθισμένο σε αναπηρική καρέκλα. Την ώρα της γυμναστικής ο Φοίβος ακούει μπράβο από τον γυμναστή το ίδιο και ο άλλος Φοίβος, πως τα κατάφερε περίφημα. Ο Φοίβος μαλώνει με μια φίλη του και όταν εκείνη του λέει πως η μύτη του είναι αστεία, πικραίνεται. Όταν ένα παιδί λέει στο πάρκο στον άλλο Φοίβο *Πως πας έτσι* και εκείνος *πικράθηκε, έχασε το γέλιο του*. Και τα δύο παιδιά κλαίνε όταν τα χτυπάνε οι φίλοι τους, αλλά με μια αγκαλιά όλα τους περνούν. Όταν ο Φοίβος βγαίνει βόλτα και πάει να τον χτυπήσει ένα αυτοκίνητο διαμαρτύρεται πως δεν υπάρχουν πεζοδρόμια για να περπατήσει. Το ίδιο και ο άλλος Φοίβος. Όταν έχει κεραυνούς και τα δυο παιδιά χρειάζονται συντροφιά ή όμορφες σκέψεις για να κοιμηθούν. Και τα δυο παιδιά προπονούνται με τον προπονητή τους, ο Φοίβος για να πάρει μέρος στους ολυμπιακούς αγώνες και ο άλλος Φοίβος για να συμμετέχει στους Παραολυμπιακούς Αγώνες. Και τα δυο παιδιά κοιμούνται ευτυχισμένα όταν σκέπτονται ότι θα είναι νικητές.

Ο άλλος Φοίβος είναι ένα αγόρι σε παιδική ηλικία όπως βλέπουμε από την εικονογράφηση. Έχει κινητική αναπηρία όπως επίσης, φαίνεται από την εικονογράφηση από την αρχή του βιβλίου και υποδηλώνεται και με την λέξη «άλλος» πριν από το όνομά του. Το όνομα του είναι πρωτότυπο, ίσως σχετίζεται με την

μασκότ των Ολυμπιακών αγώνων της Αθήνας. Το πώς την απέκτησε δεν αναφέρεται. Είναι ο πρωταγωνιστής αφού το όνομα του υπάρχει στον τίτλο και συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Είναι σφαιρικός αφού είναι πλήρως ανεπτυγμένος και δυναμικός αφού αναπτύσσεται και εξελίσσεται κατά την διάρκεια της ιστορίας. Είναι θετικός χαρακτήρας αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη και ατομικός. Στην εικονογράφηση παρουσιάζεται μόνος και με φίλους. Από την εικονογράφηση βλέπουμε πως έχει και φίλους με κινητική αναπηρία. Το βιβλίο δεν έχει ενημερωτικό χαρακτήρα για τα άτομα με κινητικά προβλήματα, αλλά περιγράφει περισσότερο τα συναισθήματα του ήρωα, υπάρχει ωστόσο ρεαλιστική απεικόνιση.

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

Το βιβλίο έχει σκληρό εξώφυλλο και διαθέτει κείμενο στην μια σελίδα και μια ολοσέλιδη εικονογράφηση στην άλλη. Η ιστορία αναφέρεται σε έναν άρχοντα με την γυναίκα του που ζούσαν ευτυχισμένοι έχοντας πολλά αγαθά, δεν μπορούσαν όμως να αποκτήσουν παιδί. Ζήτησαν λοιπόν, την συμβουλή του σοφού γέροντα σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να αποκτήσουν. Εκείνος τους είπε ότι δεν γίνονται γονείς γιατί ζητάνε το τέλειο παιδί από τον Θεό, κάτι που αποτελεί αλαζονική πράξη και ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν μόνο όταν είναι έτοιμοι να δεχτούν τουλάχιστον ένα *κουσούρι στο παιδί*. Έτσι λοιπόν, η γυναίκα αποφάσισε να ζητήσει από τον Θεό να τους χαρίσει ένα παιδί, όπως το θέλει εκείνος και μέσα σε εννέα μήνες και Εκείνος τους έστειλε ένα κοριτσάκι που όμοιό του δεν είχε ξαναδεί κανείς. *Τα μάτια του είχαν το χρώμα της γαλήνιας θάλασσας, τα μαλλιά του τη λάμψη του ήλιου, το δέρμα του ήταν σαν απάτητο χιόνι και το γέλιο του αντηχούσε χαρούμενο σαν κελάδημα καρδερίνας*. Οι μέρες περνούσαν και οι γονείς δεν έβλεπε κανένα *ψεγάδι* στο παιδί μέχρι που έγινε ενός έτους και περπάτησε και αντιλήφθηκαν ότι ψηλάφισε τα πράγματα με ασυνήθιστο τρόπο και *ανακάλυψαν πως ήταν τυφλή*. Προσπάθησαν να την γιατρέψουν με κάθε τρόπο αλλά δεν τα κατάφεραν. Έτσι η μητέρα πήγε στον σοφό γέροντα για να ζητήσει την συμβουλή του και εκείνος της είπε ότι ο Θεός τους χάρισε ένα κορίτσι με πολλές χάρες, αλλά *το πιο μεγάλο δώρο για να αντισταθμίσει για να το αντισταθμίσει μ' αυτό που δεν της έδωσε, είναι η ακοή της* και προφήτεψε ότι *από όλες τις άκρες της οικουμένης θα έρθουν γαμπροί για την θυγατέρα σου. Θα κάνει τρεις μέρες και τρεις νύχτες να διαλέξει*. Η αρχόντισσα ευχαριστήθηκε πολύ με τα λόγια του σοφού, ένιωσε την αχαριστία που τους είχε κυριέψει και *άρχισε να παραστέκεται στο παιδί της φύλακας άγγελος*, το ίδιο και ο άρχοντας *είδε το λάθος του και μετάνιωσε πικρά*. Την ονόμασαν Θεοδώρα καθώς την αισθάνθηκαν ως Δώρο- Θεού, Επομένως, το όνομα της αποτελεί ένα συμβολικό όνομα -παρατσούκλι. Η Θεοδώρα μεγαλώνοντας άρχισε να γίνεται σοφή και αγαπούσε πολύ την μουσική. Της άρεσε ιδιαίτερα η φλογέρα του γερο-Δανιήλ. Καθόταν με τις ώρες και τον άκουγε παρέα με τον εγγονό του τον Αλέξιο. Μια μέρα εκείνος της είπε ότι όλες οι φωνές είναι ωραίες και ζήτησε από τον Αλέξιο να της πει ένα τραγούδι. Της άρεσε πολύ και του ζήτησε

αν της το μάθει. Από τότε μόνο όταν χόρταινε μουσική σηκωνόταν και έπαιζε με τον Αλέξιο. Η Θεοδώρα μεγάλωνε και ομόρφαινε. Πήγαιναν να την επισκεφτούν λογής λογής άνθρωποι που είχαν ακούσει για εκείνη. Εκείνη τους άκουγε με προσοχή και έπειτα τους ρωτούσε για τον τόπο τους και τις μουσικές τους. Όταν μεγάλωσε αποφάσισε να παντρευτεί. Εκείνη τους είπε ότι θέλει να πάρει μουσικό και ζήτησε από τους τελάληδες να καλέσουν μουσικούς από τα πέρατα της γης. Ήρθαν λοιπόν, μουσικοί από το μακρινό Ισφαχάν., από τη Βαγδάτη., από τη Βηρυτό. , από τη Γρανάδα.. ένας λεπτός και λεπτοκαμωμένος άντρας... με τουμπερλέκι..., από τη Βενετία..., από την Κωνσταντινούπολη. Αφού τους άκουσε όλους και πλησίαζε η τελευταία πανσέληνος, έπρεπε να αποφασίσει ποιόν θα παντρευτεί, όπως είχε υποσχεθεί στους γονείς της, προκειμένου να την δουν νύφη πριν πεθάνουν. Εκείνη κατάλαβε πως δεν μπορούσε να διαλέξει κανέναν ανάμεσα τους γιατί κάθε όργανο και κάθε μουσικός της είχε ανοίξει και έναν καινούργιο κόσμο. Έτσι αφού σκέφτηκε τρεις μέρες και τρεις νύχτες αποφάσισε να βγει από την κάμαρά της και να περπατήσει στην ακροθαλασσιά. Κάποια στιγμή άκουσε ένα γνώριμο τραγούδι. Ήταν ο Αλέξιος που τραγουδούσε το πρώτο τους τραγούδι, καθώς ένιωθε ότι έχανε την αγάπη του, την Θεοδώρα δηλαδή που ποτέ δεν τόλμησε να της ομολογήσει ότι την αγαπά. Η Θεοδώρα αποφάσισε πως εκείνον θέλει να παντρευτεί και το ανακοίνωσε στους γονείς της. Έτσι κάλεσαν και όλους τους μουσικούς, τους ανακοίνωσαν την απόφαση της και τους κάλεσαν στους γάμους τους. Εκείνοι συγκινημένοι γλεντούσαν μαζί τους τρεις μέρες και φεύγοντας τους άφησαν τα όργανά τους. Η Θεοδώρα και ο Αλέξιος έζησαν αγαπημένοι και ευτυχισμένοι.

Ο ανάπηρος χαρακτήρας του παραμυθιού είναι ένα κορίτσι που το βλέπουμε από την στιγμή που γεννιέται έως την ενήλικη ζωή της που παντρεύεται. Η αναπηρία δίνεται με τις λέξεις *ψεγάδι / κουσούρι*. Ο αφηγητής μας ανακοινώνει ότι γεννήθηκε τυφλή από την αρχή του παραμυθιού, κάτι που έρχεται ως αντιστάθμισμα στις τόσες χάρες της και το πιο μεγάλο δώρο που της έδωσε (ο Θεός) για να το αντισταθμίσει με αυτό που δεν της έδωσε είναι η ακοή της. Παρατηρούμε ότι η αναπηρία της δεν παρουσιάζεται ως μειονέκτημα ή ανικανότητα, ή ελάττωμα, αλλά ως θείο δώρο και κάτι που την καθιστά ιδιαίτερη και της χαρίζει ένα ιδιαίτερο χάρισμα *προίκισε μ τόσα δώρα την κόρη σας, που θαρρώ πως πρέπει να την ονομάσετε Θεοδώρα / η φήμη της θα ξεπεράσει τα σύνορα της Μαρώνας, γιατί ο νους της δεν είναι σαν των άλλων*

ανθρώπων/ ό,τι δεν μπορεί να δει, το νιώθει ακούγοντας τους άλλους να μιλούν γι αυτό... με τον καιρό θα μάθει να διαβάζει τα λόγια του αέρα, θα καταλαβαίνει τις φωνές των ζώων, θα ξεκλειδώνει τις καρδιές των ανθρώπων/ θησαυρό έχετε στα χέρια σας / είδαν όλες τις χάρες και τα δώρα του θεού που στόλιζαν την κόρη τους/ άρχισε να γίνεται σοφή / μεγάλωνε η φήμη τη. Άρχισαν να την επισκέπτονται λογής λογής άνθρωποι... από τα πέρατα του κόσμου. Άλλοι ήθελαν να την γνωρίσουν από περιέργεια. Άλλοι να την ρωτήσουν για τα ακατανόητα μυστήρια της ζωής. Άλλοι να ζητήσουν την γνώμη της σε μεγάλες αποφάσεις που έπρεπε να πάρουν και άλλοι μόνο για να την δουν. Η θέα της ομορφιάς της και μόνο παρηγορούσε τις βασανισμένες ψυχές.

Αξίζει να σημειωθεί, ο ρεαλιστικός τρόπος με τον οποίο περιγράφεται η αντίληψη της αναπηρίας της Θεοδώρας από τους γονείς της μέχρι που έγινε ενός έτους και περπάτησε. Γιατί όταν περπάτησε την είδαν να ψηλαφεί με ασυνήθιστο τρόπο τα πράγματα. Να τους αναζητά με κλάματα, ενώ εκείνοι στέκονταν ήσυχα δίπλα της. Έπειτα ακόμη και η αντίδραση των γονιών της περιγράφεται με ρεαλισμό λίγο έλειψε να χάσουν τα λογικά τους / κάλεσαν τους καλύτερους γιατρούς / έπεσαν σε καινούργιο μαράζι. Από την άλλη μεριά ό τρόπος με τον οποίο η Θεοδώρα αντιμετωπίζει την αναπηρία της ξεκινά ρεαλιστικά τα πράγματα και τους ανθρώπους τα γνώριζε και τα αγαπούσε από τον ήχο, την αφή και τη μυρωδιά. Αναγνώριζε τα λουλούδια από το άρωμα και τα δέντρα από τον ήχο που έκαναν τα κλαδιά τους όταν τα χτυπούσε με μανία ο άνεμος χρησιμοποιώντας την ακοή, την όσφρηση και την αφή της προκειμένου να αντισταθμίσει την απώλεια της όρασης. Στη συνέχεια η περιγραφή της αντιμετώπισης της αναπηρίας της από την ίδια αρχίζει να κινείται ανάμεσα στον ρεαλισμό και την υπερβολή αφού μετατρέπει την ενίσχυση των άλλων αισθήσεων σε σοφία στη θάλασσα η καρδιά της φτερούγιζε σαν άκουγε το κύμα να σκάει / τριγυρνούσε στα μεγάλα δωμάτια. Έδινε όνομα σε κάθε δωμάτιο ανάλογα με το πώς αντηχούσε ο άνεμος μέσα στους πέτρινους τοίχους του, φτιάχνοντας δικές της λέξεις. Με τον καιρό έμαθε να διαβάζει τις περπατησιές, τις ανάσες, τις πιο απόκρυφες σκέψεις των ανθρώπων. Έμαθε να ακούει πίσω από τα λόγια, να αισθάνεται τη σιωπή, να διακρίνει το ψέμα από την αλήθεια. έτσι άρχισε να γίνεται σοφή.

Είναι ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας, αφού έχει σταθερή παρουσία και την εστίαση του ενδιαφέροντος του αφηγητή, σφαιρικός, καθώς είναι πλήρως

ανεπτυγμένος και δυναμικός, αφού εξελίσσεται κατά την διάρκεια της ιστορίας, τόσο βιολογικά, όσο και ηθικά και πνευματικά. Είναι θετικός χαρακτήρας και ατομικός.

.

13. Weninger,B. Απόδοση: Μανδηλαράς,Φ. (2006) Ένας για όλους και όλοι για έναν. Αθήνα: Πατάκης

Το βιβλίο ξεκινά με τον Μαξ την ώρα που χαιρετά την οικογένεια του για να γνωρίσει τον κόσμο και να βρει καλούς και ξεχωριστούς φίλους. Στον δρόμο του σκοντάφτει πολλές φορές και πέφτει αλλά δεν τον ενοχλεί. Κάποια στιγμή όταν προσπαθούσε να σηκωθεί από μια ακόμη τούμπα, κάτι τον χτύπησε στο κεφάλι του. Ήταν μια μικρή τυφλοποντικίνα. Ο Μαξ θύμωσε και της είπε δεν είμαι δα και αόρατος. *Τυφλή είσαι;* Εκείνη του απάντησε ότι δεν είναι εντελώς, αλλά δε βλέπει καθόλου καλά και για να αντισταθμίσει την δυσκολία της αυτή έχει καταπληκτική όσφρηση και μπορεί να αναγνωρίζει τα πάντα από την μυρωδιά τους. Τότε ο Μαξ της ανακοινώνει ότι και εκείνος είναι ξεχωριστός όπως και εκείνη καθώς το ένα του πόδι είναι μακρύτερο από το άλλο και τα μουστάκια του είναι πολύ κοντά. Έτσι δεν έχει καλή ισορροπία και συνεχώς πέφτει κάτω. Για τον τρόπο που βιώνει την αναπηρία του βλέπουμε πως *Σκόνταφτε και έπεφτε αλλά δεν τον ένοιαζε. Συμβαίνουν αυτά όταν επιχειρείς να κάνεις κάτι καινούργιο. Δεν θέλω να μείνω πίσω γιατί υπάρχουν ένα σωρό πράγματα να ανακαλύψω εδώ έξω .* Έχει και εκείνος όμως κάποια άλλη ικανότητα για να αντισταθμίσει την αδυναμία του, καθώς είναι καλός στο να κατεβάζει ιδέες. Έτσι λοιπόν, γίνανε φίλοι για να γνωρίσουνε μαζί τον κόσμο. Κάποια στιγμή έφτασαν στην άκρη μιας λιμνούλας και είδαν κάτι που χοροπηδούσε πάνω κάτω. Είδαν ένα βάτραχο που όπως συμπεράναν δεν άκουγε καλά. Είχε και αυτός όμως μια ικανότητα για να μπορεί να αντισταθμίσει την αδυναμία του αφού κανείς δεν τον φτάνει στο χοροπηδητό. Μιλώντας του λοιπόν, δυνατά του ζήτησαν να πάει μαζί τους και να γίνει φίλος τους. Προχωρώντας συνάντησαν ένα κοτσύφι που καθόταν πάνω σε ένα σκαντζόχοιρο και του ζητούσε να παίζουνε. Ο Τέρυ ο σκαντζόχοιρος όμως αρνούνταν αφού φοβάται ακόμα και τη σκιά του. τότε τα τρία ζώακια του ζήτησαν να πάει μαζί τους και τον ρώτησαν αν είναι σε κάτι ξεχωριστός. Εκείνος είπε πως δεν έχει τίποτα στο οποίο να είναι ξεχωριστός και ότι φοβάται πολύ τις καταιγίδες. Η Μόλυ είπε ότι πλησιάζει καταιγίδα και η Μπελίντα η κοτσυφίνα τους οδήγησε σε ένα μέρος που μπορούνε να προφυλαχτούνε. Έτσι οι τρεις φίλοι πήραν την Μόλυ από το χέρι και άρχισαν να τρέχουν πίσω από την Μπελίντα. Μόλις έφτασαν κάτω από ένα μεγάλο θάμνο άρχισαν όλοι να βοηθάνε για να φτιάξουν ένα

μικρό καταφύγιο. Η Μόλυ έσκαβε μια τρύπα στο χώμα, ο Φρέντυ έκοψε χοροπηδώντας μερικά φύλλα και ο Μαξ αφού στραβοπάτησε βρήκε φρέσκο χορταράκι και ζήτησε από την Μπελίντα να το μαζέψουνε. Τότε όλοι χαρούμενοι συμφώνησαν ότι μπόρεσαν να τα καταφέρουν γιατί όλοι τους είναι σε κάτι ξεχωριστοί. Ο Τέρυ όμως είπε ότι δεν έχει κάτι στο οποίο να είναι ξεχωριστός αφού ξέρει μόνο να φοβάται και να δείχνει τα αγκάθια του. οι υπόλοιποι λοιπόν, του είπαν ότι το να δείχνεις τα αγκάθια σου είναι σε κάνει ξεχωριστό και ότι με αυτό το προσόν μπορεί να γίνει φύλακός τους. Αποφάσισαν λοιπόν, να μείνουνε μαζί για πάντα. *Να γνωρίσουνε μαζί τον κόσμο και να συναντήσουνε μαζί τα όνειρά τους και να είναι πάντα όλοι για έναν και ένας για όλους.*

Συναντούμε τρεις πρωταγωνιστικούς ήρωες με αναπηρία, αφού συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον μας. Ο πρώτος είναι ο Μαξ ο ποντικός που όπως βλέπουμε από την εικονογράφηση και όπως λέει ο ίδιος έχει κινητική αναπηρία αφού *το ένα του πόδι είναι μακρύτερο από το άλλο και τα μουστάκια του είναι πολύ κοντά. Έτσι δεν έχει καλή ισορροπία και συνεχώς πέφτει κάτω.* Η ηλικία του δεν αναφέρεται, λέει όμως ότι *είναι μεγάλος τώρα.*

Ο δεύτερος πρωταγωνιστικός χαρακτήρας είναι η Μόλυ η τυφλοποντικίνα , η οποία όπως η ίδια αναφέρει και όπως βλέπουμε από την εικονογράφηση που κρατά ένα μαστούνι έχει πρόβλημα όρασης. Η ηλικία της δεν αναφέρεται .

Ο τρίτος χαρακτήρας με αναπηρία είναι ο Τέρυ ο βάτραχος που όπως καταλαβαίνουμε από τα σχόλια των άλλων ηρώων έχει πρόβλημα ακοής. Η ηλικία του δεν αναφέρεται.

Και για τους τρεις ήρωες τα ονόματα τους είναι κοινά και δεν αναφέρεται ο τρόπος απόκτησης της αναπηρίας τους. Είναι σφαιρικοί αφού καταφέρνουμε να τους γνωρίσουμε μέσα από τις πράξεις τους και δυναμικοί αφού βιώνουν μια αλλαγή μέσω του ταξιδιού που ξεκινάν και της γνωριμίας τους με τους υπόλοιπους φίλους τους και της απόφασης τους να μείνουν για πάντα μαζί. Είναι θετικοί χαρακτήρες αφού προκαλούν την συμπάθεια του αναγνώστη και παρουσιάζονται με τους φίλους τους εκ των οποίων κάποιοι έχουν αναπηρία και κάποιοι όχι. Είναι ατομικοί χαρακτήρες.

Αξίζει να σχολιαστεί πως και οι τρεις φίλοι αναφέρονται ως *Ξεχωριστοί φίλοι* λόγω της αναπηρίας που έχει ο καθένας. Επίσης, φαίνεται πως και οι τρεις έχουν

κάποια ικανότητα προκειμένου να αντισταθμίσουν την δυσκολία που αντιμετωπίζουν από την αναπηρία τους.

14. Αλεξάνδρου,Γ. (2012) Φένια, η αγαπημένη των ήχων.

Αθήνα: Πατάκης

Σε αυτό το βιβλίο ένα αγόρι, ο Άλκης μας αφηγείται την ιστορία της αδερφής του Φένιας. Είναι ένα κορίτσι παιδική ηλικίας όπως βλέπουμε από την εικονογράφηση και το όνομα της είναι πρωτότυπο. Έχει πρόβλημα όρασης το οποίο δεν αναφέρεται ως όρος αλλά προκύπτει περιγραφικά μέσα στις πρώτες σελίδες του βιβλίου φανερώνοντας την ανάγνωση της γραφής Brailleξερευνούν ανυπόμονα τον μυστηριώδη «χάρτη» με τις ανάγλυφες τελείες κάθε σελίδας και την χρήση ου λευκού μπαστουνιού της που παίρνει την μορφή λευκού ραβδιού. Το πώς απέκτησε την αναπηρία της δεν αναφέρεται. Έχει ανεπτυγμένη την αίσθηση της ακοής *όλοι οι ήχοι είναι φίλοι της / με καταλαβαίνει από το περπάτημα και πολλά χαρίσματα Στην τυφλόμυγα κερδίζει πάντα η Φένια. Και στα μουσικά παιχνίδια. Οι νότες χορεύουν στα δάχτυλά της όταν παίζει πιάνο. Με το τραγούδι της ο κόσμος γεμίζει χρώματα. / μικρό δελφίνι / έμαθε γρήγορα τον κώδικα (Braille).* Η ίδια βιώνει την αναπηρία της θετικά Το χαμόγελό της είναι χρωματιστό σύννεφο που διώχνει όλα τα γκριζα σύννεφα. Το γέλιο της είναι ήλιος από φωτεινές καμπανούλες που γαργαλούν με το κουδούνισμα τους. Και η καρδιά της απέραντος ουρανός που χωράει όλου του κόσμου τα παιδιά, ακόμα και τον Μήτσο τον απαίσιο με την παρέα του συνήθως στο σχολείο βιώνει την αποδοχή από τους συμμαθητές της στο σχολείο αφήνουμε πάντα τις πόρτες ανοιχτές για την Φένια κάποια παιδιά όμως την κοροϊδεύουν ο Μήτσο ο απαίσιος και οι φίλοι του έκλεισαν επίτηδες την πόρτα της τάξης μας. Όταν πήγε να μπει η Φένια, της έβαλαν τρικλοποδιά και την έριξαν κάτω. «Δε βλέπεις μπροστά σου;!» της φώναζαν γελώντας. Δεν ήταν η πρώτη φορά. Η Φένια δεν αντέδρασε άσχημα σηκώθηκε χαμογελαστή / σαν να μη συνέβη τίποτα. Με το κεφάλι ψηλά. Ο Άλκης όμως θύμωσε πολύ *έγινα δράκος από τον θυμό μου. Έβγαζα φωτιές από το στόμα που ήθελα να κάψουν τον Μήτσο και την παρέα του.* προσπαθώντας να την προστατέψει το είπε στην κυρία και εκείνη αντί να τον μαλώσει, μας έβαλε να παίζουμε με τα μάτια κλειστά.

Τα παιδιά αντιλήφθηκαν το πόσο δύσκολο είναι καθώς και την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν άλλες αισθήσεις τα χρώματα χάθηκαν. Και τα σχήματα. Μείναμε ακίνητοι και αμίλητοι, σαν αγάλματα. Οι ήχοι έγιναν πιο δυνατοί. Τα αυτιά μας ήταν τα μάτια μας / οι μυρωδιές έγιναν πιο έντονες / η μύτη μας ήταν τα μάτια μας / τα δάχτυλά

*μας ήταν τα μάτια μας. Ο Μήτσος και η παρέα του φαίνεται πως κατάλαβαν το πόσο δύσκολο είναι να έχει πρόβλημα όρασης βιώνοντας την ίδια την κατάσταση της Φένιας προσωρινά *δυσκολεύτηκαν / κοιτούσαν τη Φένια / της ζήτησαν να γίνουνε φίλοι. Η Φένια, η δασκάλα και ο Άλκης χάρηκαν με το αποτέλεσμα η Φένια χαμογελούσε. Και η κυρία χαμογελούσε. Τότε κατάλαβα. Χαμογέλασα και εγώ.**

Είναι ξεκάθαρα ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας, αφού συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, το όνομά της υπάρχει στον τίτλο και έχει συνεχή παρουσία στην ιστορία. Είναι σφαιρικός χαρακτήρας αφού διαθέτει πλούσιο βάθος και δυναμικός αφού αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Είναι θετικός χαρακτήρας αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη και ατομικός. Παρουσιάζεται μόνη της ή μέσα στο πλαίσιο της τάξης, όπου δεν φαίνεται να υπάρχει και κάποιος άλλος μαθητής με αναπηρία. Η απεικόνιση της αναπηρίας είναι ρεαλιστική.

15. Βακιρτζή, Ε. (2013) *Το αυγό*. Αθήνα: Πατάκης

Η ιστορία διαθέτει στην μια σελίδα μία με δυο παραγράφους με κείμενο και μια ολοσέλιδη εικονογράφηση. Η αφήγηση πραγματοποιείται από τον Βίκτωρα, ένα παιδί με αυτισμό που περιγράφει τον τρόπο που την βιώνει μέσα από τις σκέψεις του και τα σχόλια των τρίτων. Όλοι λένε ότι είναι όμορφος, το χαρακτηρίζουν όμως ντροπαλό, σχολιάζουν το ότι δεν μιλάει, το ότι τσιρίζει, νομίζουν ότι δεν ακούει. Παρομοιάζει τον κόσμο του ως ένα αυγό. Επίσης, έχει στερεοτυπίες και θεωρεί ότι βρίσκεται μέσα σε ένα αυγό από όπου παρακολουθεί τον κόσμο. Μας περιγράφει τις ικανότητες του, όπως τα παζλ, η μουσική και οι υπολογιστές και την δυσκολία του να διαχειριστεί ήχους όπως τσιρίδες, την φωνή της θυμωμένης δασκάλας, τα έντονα χρώματα, τις αγκαλιές και τα αγγίγματα. Μας περιγράφει όμως και τους ανθρώπους με τους οποίους νιώθει άνετα και αυτοί είναι *αυτοί που τον αποδέχονται και τον θεωρούν ένα παιδί σαν όλα τα άλλα με παραξενιές*. Όπως οι γονείς του, η δασκάλα του και η φίλη του η Άννα. Τότε νιώθει ότι σπάει λίγο από το τσόφλι του αυγού του και επικοινωνεί. Η δασκάλα με την συνεχή της εκπαίδευση και ενημέρωση εκτός από γνωστικούς στόχους, προσπαθεί να τον διευκολύνει στην επικοινωνία του με εκείνη και με άλλα άτομα, με σκοπό να αποκτήσει έναν φίλο με τον οποίο θα μπορεί να μοιράζεται δραστηριότητες όπως κάθε άλλο παιδί. Για όλα αυτά όμως χρειάζεται την αποδοχή, την αγάπη, τον σεβασμό και την επιβράβευση.

Το βιβλίο αυτό έχει κυρίως ενημερωτικό χαρακτήρα σχετικά με το θέμα του αυτισμού.

Ο Βίκτωρ είναι ένα αγόρι σε παιδική ή προεφηβική ηλικία, όπως φαίνεται από την εικονογράφηση και τις δραστηριότητες με τις οποίες περιγράφει ότι ασχολείται *παζλ, υπολογιστές, μουσική, γουίνι το αρκουδάκι*. Το όνομα της αναπηρίας του δεν δίνεται σε κανένα σημείο του βιβλίου, περιγράφεται όμως πλήρως ο αυτισμός με τα χαρακτηριστικά που αποδίδει ο ίδιος στον εαυτό του και αναφέρονται στα κύρια χαρακτηριστικά του, όπως την δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, την εμφάνιση στερεοτυπικών κινήσεων και την ενασχόληση με παράξενα αντικείμενα (Lal,2010; Παντελιάδου και Αργυρόπουλος,2011) *ακούω ό,τι λέτε και τα καταλαβαίνω όλα και αισθάνομαι και χαρά και λύπη και αγωνία και αγάπη! Όμως με τον δικό μου, κατάδικό μου τρόπο,*

μέσα στο αυγό μου / λένε ότι είμαι κλεισμένος στον εαυτό μου / δεν κοιτάω τους άλλους στα μάτια όταν μου μιλάνε / δ θέλω να παίζω με τα άλλα παιδιά στο διάλειμμα / μου αρέσουν περίεργα και βαρετά πράγματα όπως το να στριφογυρνώ με τις ώρες ένα κομμάτι σπάγκου στον αέρα ή να κάνω μυστήριους και ενοχλητικούς ήχους.

Νιώθω σαν να μένω σε ένα παράξενο μέρος. Μέσα σε ένα... μεγάλο άσπρο Αυγό με σκληρό τσόφλι. Ίσως και η επιλογή της ταύτισης του Αυτισμού με το Αυγό αποτελεί ένα λογοπαίγνιο που παραπέμπει στην ονομασία της αναπηρίας. Επίσης, δεν αναφέρεται πως αποκτήθηκε η αναπηρία του.

Όσον αφορά την αντίδραση και τα σχόλια των άλλων απέναντί του συναντούμε την απόρριψη και την μη αποδοχή όσοι με βλέπουν για πρώτη φορά λένε «μα τι όμορφο παιδί! Φτου φτου να μην το ματιάσουμε» / μόλις με πλησιάσουν λίγο περισσότερο... αλλάζουν γνώμη /και μετά αρχίζουν να μιλάνε μόνο στον μπαμπά και τη μαμά / είναι ντροπαλό το παιδάκι σας και δεν απαντάει / άργησε να μιλήσει,ε; δεν πειράζει υπομονή/ ποπό πως τσιρίζει έτσι! Μας ξεκούφανε! Πρέπει να είστε πιο αυστηροί μαζί του/μοιάζουν να είναι σίγουροι ότι δεν ακούω/ λένε ότι είμαι κλεισμένος στον εαυτό μου.

Μιλώντας τώρα για τις ικανότητες του, μέσα στο αυγό του, μέσα στον δικό του κόσμο δηλαδή, μπορώ και κάνω ένα σωρό πράγματα στα οποία είμαι καταπληκτικός / φτιάχνω μεγάλα παζλ μτά τα θυμάμαι απ' έξω και ανακατωτά και είναι για μένα παιχνιδάκι να τα ξαναφτιάξω / η μουσική...με ηρεμεί / μπορώ να φτιάξω μόνος μου μουσική στο αρμόνιο / ο υπολογιστής είναι το καλύτερο μου/ εκεί δεν πιάνομαι/ σ αυτόν παίζω παιχνίδια χωρίς να χρειάζομαι πολλές οδηγίες και μπορώ να γράφω, να μετράω και να λύνω δύσκολες ασκήσεις. Η δυσκολία στην επικοινωνία του με τους άλλους παρομοιάζεται ως ο άλλος έξω κόσμος που μοιάζει να γυρνάει σαν φωτογραφίες. Επίσης, αναφέρεται η αισθητηριακή του αμυντικότητα που τον ταραίζει οι τσιρίδες των παιδιών / το παφ παφ της σημαίας / το γρρρρτς των μολυβιών / η φωνή της δασκάλας όταν είναι θυμωμένη/ έρχονται όλα μαζί ανακατεμένα μέσα στο αυγό μου, στήνουν χορό γύρω μου και με ζαλίζουν. Τότε είναι που πρέπει να κλείσω τα αυτιά μου, να μην ακούω και να μη ζαλιζομαι, να τα αφήσω όλα αυτά έξω από το άσπρο μου αυγό. / με μερικά χρώματα / όπως τα πολύ έντονα που δεν θέλω καθόλου μα καθόλου να μπαίνουν μέσα στο αυγό μου. Δηλώνει ακόμη, την αναστάτωση του στα αγγίγματα αναστατώνομαι όταν με ακουμπάνε ή με κοιτάζουν στα μάτια / μπαίνουν στο αυγό μου

χωρίς να με ρωτήσουν πιάνουν όλο το χώρο και εγώ δεν μπορώ να κουνηθώ / οι φωνές τους ... μου παίρνουν το κεφάλι και την αντίδραση του για να αμυνθεί και τότε φωνάζω με όση δύναμη έχω και τους σπρώχνω μακριά.

Παρόλα αυτά όμως υπάρχουν άτομα με τα οποία νιώθει οικειότητα και μπορεί να τους κοιτάζω στα μάτια και δεν αναστατώνομαι καθόλου / τους αγαπώ και ξέρω ότι και εκείνοι με αγαπούν / κάποιες φορές που έρχονται κοντά μου αυτοί οι άνθρωποι που μου αρέσουν πολύ ακούγονται ένα κρακ κρακ στο τσόφλι του αυγού μου και ανοίγει μια μικρή χαραμάδα / σηκώνομαι ... και βγάζω κανένα χέρι ή πόδι να πάρει αέρα.

Αναφορά γίνεται και στην σχέση του με την δασκάλα, μια σχέση που του είναι σημαντική και δεν στοχεύει μόνο σε μαθησιακούς στόχους δουλειά της δεν είναι μόνο να με βοηθήσει να μάθω να γράφω, να διαβάζω, να μετράω και ένα σωρό άλλα όμορφα πράγματα. , αλλά προσπαθεί να διευκολύνει την επικοινωνία του μαζί της και με τους άλλους να είμαι λιγότερο κλεισμένος στον εαυτό μου προκειμένου να μπορέσει σε συμμετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες όπως το θέατρο ή το γήπεδο, κτλ χωρίς να αναστατώνεται. Οι τρόποι προσέγγισης που χρησιμοποιεί η δασκάλα είναι η αγάπη, ο σεβασμός και χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους που άλλοτε πετυχαίνουν και άλλοτε όχι, μου δείχνει την αγάπη της με κάθε τρόπο/ με αγκαλιάζει/ μου λέει πολλά μπράβο και κόλλα το / μου δίνει ένα μεγάλο φιλί / με κρατάει σφιχτά από το χέρι / και όταν μ μαλώνει... είμαι σίγουρος ότι με αγαπάει / με σέβεται πολύ / μου λέει ότι είμαι ένα καλό και όμορφο παιδί που μπορεί να κάνει ένα σωρό πράγματα όταν θέλει / μου λέει ότι είναι περήφανη για μένα.

Ο Βίκτωρ έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο αφού η εστίαση του ενδιαφέροντος αφορά κυρίως εκείνον. Είναι σφαιρικός χαρακτήρας, αφού περιγράφονται πλήρως τα χαρακτηριστικά του και στερεοτυπικός και συλλογικός αφού κουβαλά τα χαρακτηριστικά μιας ολόκληρης ομάδας, των παιδιών με αυτισμό. επίσης είναι δυναμικός, αφού μετά την δημιουργία της σχέσης του με την δασκάλα του αρχίζει να επιζητά περισσότερο την επικοινωνία και αποκτά τρόπους να την διαχειριστεί. Επίσης, είναι θετικός χαρακτήρας αφού προκαλεί την συμπάθεια μας. Δεν παρουσιάζεται με φίλους, άλλα ενώ αναφέρει ότι έχει μια φίλη δεν μας μιλά καθόλου για την σχέση τους. Φαίνεται πως βρίσκεται συνεχώς με ενήλικες, όπως οι γονείς ή η δασκάλα, αφού δεν παρουσιάζονται σχέσεις με συνομηλίκους, δεν θέλει να παίζει στο διάλειμμα με τα παιδιά και ούτε με την αδερφή του.

16. Wojtowicz, J. μτφρ. Τραμαντζά, Ε. (2007) *Τα παιδιά των λουλουδιών*. Θεσσαλονίκη: Επόμενος σταθμός

Βιβλίο με σκληρό εξώφυλλο, κείμενο στην μια σελίδα και ολοσέλιδη εικονογράφηση στην άλλη. Η ιστορία μας μιλά για ένα αγόρι και την οικογένεια του, όπου ζουν ολομόναχοι στο Μοναχικό βουνό. Ο Τριαντάφυλλος είχε ένα χάρισμα, φύτευαν πάνω του λουλούδια κάθε πανσέληνο. Του άρεσε πολύ το σχολείο, αλλά η δασκάλα λόγω της διαφορετικότητάς του τον έβαλε στο τελευταίο θρανίο και δεν ασχολήθηκε άλλο μαζί του και οι συμμαθητές του δεν ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί του. μια μέρα εμφανίστηκε στο σχολείο η Ανθή, ένα κορίτσι με κινητικό πρόβλημα, καθώς το ένα της πόδι ήταν πιο κοντό που φορούσε πάντα ένα λουλούδι πίσω από το δεξί της αφτί. Ο Τριαντάφυλλος την συμπάθησε αμέσως. Εκείνη τον παρατηρούσε που καθόταν μόνος του και ρώτησε τα άλλα παιδιά γιατί δεν του μιλάν, αλλά όλα σώπασαν. Μια μέρα η δασκάλα ανακοίνωσε τον χορό του σχολείου. Όλα τα παιδιά ζητούσαν από την Ανθή να τους συνοδέψει, αλλά εκείνη αρνούσαν με την δικαιολογία ότι δεν θα είναι καλή συνοδός. Τότε ο Τριαντάφυλλος έφυγε τρέχοντας από το σχολείο και πήγε στο σπίτι του. βρήκε κλωστή και μια παλιά σέλα αλόγου και έφτιαξε για την Ανθή ένα ζευγάρι παπούτσια από φιδόδερμα όπου το τακούνι του ενός ήταν πιο ψηλό για να μπορεί η Ανθή να *στέκεται πραγματικά ίσια και ψηλή*. Η Ανθή καθόταν λυπημένη στο σπίτι της (γιατί δεν θα μπορούσε να πάει στο χορό) και βοηθούσε την μαμά της να φτιάξει ένα όμορφο φόρεμα, όταν την επισκέφτηκε ο Τριαντάφυλλος και της δώρισε τα παπούτσια που έφτιαχνε τρεις μέρες για εκείνη. Εκείνη τα φόρεσε και *για πρώτη φορά στάθηκε τόσο όμορφα όρθια*. Ζήτησε από τον Τριαντάφυλλο να την συνοδέψει στο χορό και υποσχέθηκε να του μάθει να χορεύει. Μετά τον χορό σταμάτησαν στη μέση του δρόμου και μίλησαν ο ένας τον άλλο για την οικογένειά του. έπειτα ο Τριαντάφυλλος της αποκάλυψε το μυστικό της διαφορετικότητά του και η Ανθή του αποκάλυψε ότι το λουλούδι που φορούσε φύτευαν πίσω από το αυτί της. Έτσι έγιναν οι καλύτεροι φίλοι και ζήσανε μαζί για πολλά χρόνια στο Μοναχικό Βουνό, που τώρα λέγεται Λόφος των ανθισμένων

Λουλουδιών. Έγιναν κηπουροί και έκαναν επτά παιδιά με έμφυτο ταλέντο στην κηπουρική και καθετί πράσινο.

Σε αυτή την ιστορία συναντούμε δύο ήρωες με αναπηρία. Ο πρώτος είναι ο Τριαντάφυλλος, ο οποίος είναι ο πρωταγωνιστής αφού γύρω από αυτόν κινείται η εστίαση του ενδιαφέροντος του συγγραφέα, έχει σταθερή παρουσία και εμφανίζεται από την αρχή του κειμένου. Είναι ένα αγόρι σε παιδική ηλικία και το όνομα «Τριαντάφυλλος» σχετίζεται με το είδος της αναπηρίας του, η οποία αναφέρεται ως *ένα ξεχωριστό χάρισμα / κάθε φορά που είχε πανσέληνο ξεφύτρωναν λουλούδια σε όλο το σώμα του*. Αυτή η αναπηρία του ήταν ένα όμορφο θέαμα, αφού ήταν τα πιο χαριτωμένα, τα πιο ευωδιαστά, τα πιο αμάραντα λουλούδια που είδατε ποτέ. Τα χαρακτηριστικά αυτά που δίνονται για το είδος της αναπηρίας του, δεν παραπέμπουν σε κάποιο συγκεκριμένο είδος ρεαλιστικής αναπηρίας.

Γίνεται πάντως κρούση για την κληρονομική μεταβίβαση της αναπηρίας, αφού η οικογένεια του Τριαντάφυλλου ήταν άνθρωποι με παράξενα και ασυνήθιστα χαρίσματα. Στον θείο του ... άρεσε να εξημερώνει κροταλίες και τα αδέρφια και τα ξαδέρφια του μπορούσαν να αλλάζουν μορφές. Η οικογένειά του βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό αφού ζούσε ολομόναχη πάνω στο Μοναχικό Βουνό / όλοι μιλούσαν γι αυτούς / Άλλοι έλεγαν ότι οι Φίλια ζούσαν μακριά επειδή ήταν παράξενοι άνθρωποι και άλλοι ότι ήταν παράξενοι άνθρωποι επειδή ζούσαν μακριά.

Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον Τριαντάφυλλο είναι ότι του άρεσε ό,τι είχε σχέση με τη σκέψη και το διάβασμα. Όμως ήταν ντροπαλός, ήσυχος και διαφορετικός από τα άλλα παιδιά. βίωνε και ο ίδιος τον κοινωνικό αποκλεισμό τόσο από την δασκάλα που τον έβαλε να καθίσει στο τελευταίο θρανίο και δεν ασχολήθηκε άλλο μαζί του, αλλά και από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης που είχαν ακούσει φήμες για τους παράξενους συγγενείς... και κρατούσαν απόσταση ασφαλείας από αυτόν.

Ο δεύτερος ήρωας με αναπηρία είναι η Ανθή, ένα κορίτσι που ήρθε στο σχολείο. Ο Τριαντάφυλλος την συμπάθησε αμέσως και την παρατηρούσε από απόσταση / θαύμαζε τα λουλούδια που φορούσε πίσω από το αυτί της... όλα ήταν τόσο ελκυστικά όσο και η ίδια / είναι ειλικρινής, έντιμη και πάντα καλοσυνάτη . Η Ανθή είναι σε παιδική ηλικία και έχει και αυτή πρωταγωνιστικό ρόλο, αφού υπάρχει εστίαση του ενδιαφέροντος του συγγραφέα και αποτελεί μέρος του συνόλου που δηλώνεται στον τίτλο του βιβλίου. Διαθέτει κινητική αναπηρία αφού *το δεξί της πόδι ήταν λίγο πιο*

κοντό από το αριστερό. Σε αντίθεση με τον τριαντάφυλλο ήταν πάντα τριγυρισμένη από φίλους. Κάποια στιγμή η Ανθή σύντομα άρχισε να αναρωτιέται για το ήσυχο αγόρι που καθόταν μόνο του και ρώτησε τα άλλα παιδιά γι αυτόν. Ο Γαρίδας ο γρήγορος της απάντησε ότι ο θείος του, ο Νώντας, έχει στο σπίτι του έναν κροταλία τη χοντρή Λούση, που τα βράδια κοιμάται στην άκρη του κρεβατιού του, ενώ η Σάντη είπε η μαμά του κρατάει έναν αθλητικό σάκο για τσάντα και η Γερτρούδη και τη γιαγιά του την μεγάλωσαν λύκοι. Όταν λοιπόν, η Ανθή τους ρώτησε ε, λοιπόν γιατί κανείς δεν του μιλάει; Τότε τα παιδιά σώπασαν και η ερώτηση της Ανθής αντηχούσε για ώρα στο μυαλό τους, στοιχεία που δείχνουν πως οι στερεότυπες αντιλήψεις που κουβαλάμε πολλές φορές, δεν έχουν λογική, αλλά μας έχουν «εμφυτευτεί» μεγαλώνοντας και συμπεριφερόμαστε βάση αυτών, χωρίς να τις φιλτράρουμε ή να αναρωτιόμαστε. Συμπάθησε και εκείνη τον Τριαντάφυλλο αφού όταν έφυγε εκείνος από την τάξη μετά την ανακοίνωση του χορού κανένας δεν το πρόσεξε εκτός από την Ανθή που κοίταζε κάθε τόσο την άδεια καρέκλα του. απορούσε για το πώς η απουσία του μπορούσε να σκοτεινιάσει τη λάμψη μιας τόσο όμορφης, ηλιόλουστης μέρας.

Ο Τριαντάφυλλος είναι σφαιρικός και δυναμικός χαρακτήρας, είναι θετικός, ατομικός. Τα ίδια ισχύουν και για την Ανθή.

17. Σαβουαζά,Ε. (2001) *Ο νάνος και η γαριδούλα*. Αθήνα
Σύγχρονοι Ορίζοντες

Σε αυτό το βιβλίο βλέπουμε την ιστορία του Μαξίμ, ενός αγοριού εντεκάμιση χρονών που έχει σωματική αναπηρία αφού είμαι πολύ κοντός, κοντούτσικος σχεδόν όσο ένα πιτσιρίκι πέντε χρονών. / οι γιατροί λένε πως όταν ψηλώσω το μπόι μου δεν θα ξεπερνά το ένα μέτρο και σαράντα πόντους.

Οι άλλοι βιώνουν την αναπηρία του *Οι άλλοι με προσέχουν μόνο και μόνο επειδή τους φαίνομαι αστείος Στο σχολείο με φωνάζουν νάνο*. Ο Μαξίμ αντιδρά θυμώνοντας, αλλά δεν το μοιράζεται κι εγώ βέβαια με το νου μου γελώ και τους σέρνω τα μύρια όσα. Όμως κανένας δεν με ακούει και αυτό δε βγάζει πουθενά. Τον ενοχλούν και τον πονούν αυτού του είδους οι συμπεριφορές *θα ήθελα να πάψουν όλες αυτές οι κακίες που με βασανίζουν και πονούν περισσότερο και από ένα γρατσουνισμένο γόνατο*.

Το κυρίαρχο συναίσθημα που νιώθει είναι η μοναξιά *αν είχα έναν καλό, έναν αληθινό φίλο σίγουρα θα με υπεράσπιζε / μα είμαι μόνος δεν έχω τέτοιο φίλο./ κανείς δεν με καταλαβαίνει./* Νιώθει πόνο και αδικία για αυτό που βιώνει *είναι σκληρό να ψηλώνεις τόσο αργά κι ακόμη σκληρότερο να ξέρεις πως δεν θα ψηλώνεις για πολύ καιρό. Κι αυτό το βρίσκω άδικο. / ποτέ δεν θα είμαι σαν τους άλλους*.

Οι γονείς του έμαθαν για την αναπηρία του παιδιού τους στην ηλικία των οκτώ χρονών και οι αντιδράσεις τους δείχνουν την απελπισία και την δυσκολία αποδοχής αυτού η μητέρα μου λιποθύμησε... ο πατέρας κοίταζε τον ουρανό, λες και ο υπεύθυνος κρυβόταν σε κάποιο σύννεφο. Στη συνέχεια μας περιγράφει τον δύσκολο τρόπο θεραπείας του *επί τρία χρόνια είμαι σε θεραπεία, με ενέσεις καθημερινά, ακόμη και την Κυριακή. Και με ορμόνες για πρωινό*. Βέβαια γνωρίζει και ο ίδιος πως αυτή η θεραπεία δεν οδηγεί σε πλήρη αποκατάσταση της αναπηρίας, αλλά βελτιώνει την ανάπτυξη του *χάρη σ' αυτά, όταν μεγαλώσω ίσως φτάσω το ένα και πενήντα. Αντί να μείνω μεγάλος νάνος δηλαδή θα καταλήξω μικρός γίγαντας*.

Θεωρεί πως η απουσία της μοναξιάς και η ύπαρξη ενός καλού φίλου στη ζωή του θα τον διευκόλυνε πολύ να διαχειριστεί και να αποδεχτεί την αναπηρία του *αν ήμουν λιγότερο μόνος θα ένιωθα λιγότερο κοντός*. Βιώνει όμως την ίδια την αναπηρία του ως την αιτία της μοναξιά τους τόσο από συνομηλίκους, όσο και από το άλλο φύλο αφού *πώς να σε πλησιάσουν οι άλλοι / πώς να αποκτήσεις φίλους / τα κορίτσια δεν μου*

δίνουν καμία σημασία, αλλά εγώ δεν έχω μάτια παρά μόνο για αυτά. Στο σχολείο περνούν πλάι μου στην αυλή λες και δεν υπάρχουν / με βρίσκουν ασήμαντο, μόλις κάπως σοβαρότερο από ένα έντομο.

Τον τελευταίο καιρό αρχίζει να έχει ερωτήματα για τις ερωτικές σχέσεις των δυο φύλων *πως γίνεται να αρέσει κάποιος σε ένα κορίτσι*. Έτσι ενώ δεν πήρε απάντηση από τον πατέρα του, *έστω και αθέλητα μου έδωσε μια λύση ο πατέρας* αφού στην πίσω σελίδα της εφημερίδας που διάβαζε υπήρχαν αγγελίες για τον «ταχυδρόμο της καρδιάς». Κάθισε λοιπόν, και έγραψε και αυτός μια αγγελία αντιγράφοντας κάποια άλλη και *αλλάζοντας μόνο δυο τρεις λεπτομέρειες*. Η αγγελία του δημοσιεύτηκε την επόμενη μέρα και ο ίδιος ένιωθε *νευρικός*. *Γιατί τόλμησα κάτι απίστευτο*. Έτσι την επόμενη είχε δύο απαντήσεις. Ανοίγοντας το πρώτο διάβασε ένα γράμμα από την Αμέλια, η οποία τον καλούσε να συναντηθούν στο κάστρο της *κοντά στο δημαρχείο*. Πήγε λοιπόν, στο ραντεβού και ανακάλυψε πως η αποστολέας ήταν μια κυρία ηλικιωμένη. Έτσι έφυγε από το πάρκο και τα συναισθήματα του αποτελούσαν συνονθύλευμα θυμού, λύπης και πόνου, αφού ένιωθε *ξεγελασμένος / τα μάτια μου είχαν βουρκώσει/ έκλαψα πολύ ώρα / με έπιασε ένας θυμός παράλογα μεγάλος*. Στη συνέχεια αφού ηρέμησε διάβασε και το δεύτερο γράμμα που του έστειλαν. Αυτό ήταν από ένα κορίτσι που το έλεγαν Γαριδούλα. Ήταν δέκα χρονών και ήταν και εκείνη *μικροσκοπική*.

Ο Μαξίμ πήγε στο ραντεβού τους και βρέθηκε μπροστά σε ένα θέαμα ξεχωριστό, σε μια παράσταση τσίρκου. Μετά λοιπόν, από *ατελείωτο γέλιο* όταν ξεκίνησε για να φύγει, τον πλησίασε ένα κορίτσι *μικρό ντυμένο σαν μπαλαρίνα, με χρυσαφένιο φόρεμα και με ρουζ στα μάγουλα*. *Τα μάτια της ήταν αμυγδαλωτά και είχαν το χρώμα του φουντουκιού*. *Μ'άρεσαν τόσο που ήθελα να τα φάω. / είχε έρθει πια αυτό που γύρευα*. Τότε πιάστηκαν χέρι χέρι και η Γαριδούλα τον πήγε μέσα σε γέρικο καμιόνι που οδηγούσε ο πατέρας της. Βρήκε και τους δύο πολύ αστείους. Μόλις κάνανε μια βόλτα με το αυτοκίνητο γύρισαν ξανά στο τσίρκο και η Αμέλια γνώρισε στον Μαξίμ τα ζώα του τσίρκου. Στη συνέχεια του έδειξε πως ισορροπεί σε ένα σχοινί και του έμαθε να κάνει και εκείνος το ίδιο σε ένα *σχοινί για πρωτάρηδες* στο τροχόσπιτο που έμεναν. Τα δυο παιδιά ταίριαζαν *αμέσως εκείνη ήθελε να μοιραστεί μαζί μου ό,τι αγαπούσε πιο πολύ / έτρεξε οντά μου και με έσφιξε στην αγκαλιά της / όταν οι άνθρωποι αγαπιούνται φιλιούνται στα χείλη / χάρηκα και υπάκουσα την επιθυμία της*. Η σχέση τους έκανε τον

Μαξίμ να αισθάνεται πολύ όμορφα *δεν ένιωθα ούτε μικρός, ούτε μόνος* . Κι όμως *σωματικά δεν είχα αλλάζει καθόλου*.

Έτσι λοιπόν, ο Μαξίμ γυρίζει στο σπίτι πολύ ευτυχισμένος και ανακοινώνει στους γονείς του ότι θέλει να δουλέψει σε ένα τσίρκο και να φύγει μαζί τους από την επόμενη κιόλας μέρα. Οι γονείς του θύμωσαν πολύ με αυτό που άκουσαν και του ζήτησαν να πάει στο δωμάτιο του και να μην κουνηθεί χωρίς την έγκριση του πατέρα. Έτσι ο Μαξίμ το έσκασε από την υδρορροή όταν κοιμήθηκαν όλοι για να πάει να βρει την Γαριδούλα. Μόλις όμως έφτασε στο μέρος που ήταν στημένο το τσίρκο διαπίστωσε ότι έφυγαν και ότι έχασε για πάντα την Γαριδούλα. Γύρισε λοιπόν, στο σπίτι απογοητευμένος και *η καρδιά μου είχε πυρετό τριάντα εννέα βαθμούς. Στο στήθος μου φώλιαζε η λύπη. Την επόμενη μέρα δεν πήγα στο σχολείο*. Καθώς είναι ξαπλωμένος στο κρεβάτι του μπαίνει στο δωμάτιο του η Γαριδούλα και του εξηγεί πως το προηγούμενο βράδυ ο πατέρας της είχε ένα ατύχημα και έτσι το τσίρκο έφυγε χωρίς αυτούς. Επίσης, ότι νιώθει ότι ήρθε η ώρα να εγκατασταθούν κάπου μόνιμα και η ιδέα να μείνουν στο ίδιο μέρος με τον Μαξίμ της άρεσε πολύ. Έτσι αποφάσισαν ότι *θα βλέπουμε όλες τις μέρες / δεν θα αφήσουμε ποτέ ο ένας τον άλλο*.

Ο Μαξίμ είναι ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας της ιστορίας αφού συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη και σφαιρικός αφού είναι πλήρως ανεπτυγμένος. Επίσης, δυναμικός αφού αναπτύσσεται και εξελίσσεται και θετικός αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη. Παρουσιάζεται στην αρχή μόνος του και στην συνέχεια με την Γαριδούλα που έχει επίσης, κάποια σωματική αναπηρία. Είναι ατομικός χαρακτήρας. Στην αρχή υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας του, όσων αφορά τα χαρακτηριστικά της και τον τρόπο που την βιώνει ο ίδιος, η οικογένεια του και οι γύρω του.

Η Γαριδούλα είναι ο δεύτερος χαρακτήρας με αναπηρία. Δεν μας δίνεται το είδος της αναπηρίας της ακριβώς αλλά το ότι είναι μικροσκοπική. Είναι δευτεραγωνίστρια, καθώς το ενδιαφέρον του αναγνώστη κεντρίζεται από τον Μαξίμ, τις σκέψεις και τις πράξεις του, οι οποίες από την στιγμή που την γνωρίζει αφορούν την Γαριδούλα, αλλά δεν υπάρχει υπερβολική εστίαση του αφηγητή στην ίδια. Είναι σφαιρικός χαρακτήρας αφού καταφέρνουμε να την γνωρίσουμε από τις πράξεις της και δυναμικός αφού αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Επίσης, θετικός χαρακτήρας αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη. Παρουσιάζεται με τον φίλο της τον Μαξίμ

και είναι ατομικός χαρακτήρας. Δεν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας της καθώς δεν μας δίνονται επαρκή στοιχεία.

18. Brigitta,S. (2013) *Όλιβερ*. Αθήνα: Ίκαρος

Στην αρχή του βιβλίου βλέπουμε την ιστορία του Όλιβερ που αισθάνεται λίγο διαφορετικός από τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς παίζει με διαφορετικό τρόπο και χρειάζεται τον δικό του χώρο. Κάποια στιγμή γνωρίζει ένα άλλο κορίτσι και μαζί της μπορεί να παίξει όπως θέλει.

Ο πρωταγωνιστής αυτής της ιστορίας είναι ένα αγόρι με ιδιαίτερο όνομα, ο Όλιβερ. Όπως φαίνεται από την εικονογράφηση είναι παιδικής ηλικίας. Έχει κάποιου είδους αναπηρία, η οποία δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένα *ένιωθε λίγο διαφορετικός*. Τα στοιχεία όμως που δίνονται για αυτόν υπονοούν ότι έχει αυτισμό *Ζούσε στον δικό του κόσμο*.

Στο σπίτι του παρουσιάζεται μόνος του στην εικονογράφηση να ασχολείται με περιέργες ενασχολήσεις, όπως να καθαλάει ένα κασελάκι, να περπατάει πάνω στον ξύλινο καναπέ, να παρατηρεί κρυφά μια γυάλα με ψάρια και άλλα και το κείμενο επεξηγεί το είδος των αντίστοιχων παιχνιδιών με τα οποία ασχολείται *διέσχιζαν την έρημο καβάλα σε καμήλες / περνούσαν στενές γέφυρες και άφοβα τα έβαζαν με καρχαρίες, κτλ.*

Όταν όμως ο Όλιβερ βρίσκεται μαζί με άλλους *κάποιες φορές υπήρχαν πράγματα που ο Όλιβερ έπρεπε να κάνει μονάχος του*. Στην εικόνα βλέπουμε μια παρέα παιδιών να παίζουν μέσα σε μια πισίνα χωρίς να δίνουν σημασία στον Όλιβερ ο οποίος κολυμπά μαζί με τους δικούς του «φίλους» τα λούτρινα τερατάκια.

Ακόμη η ανάγκη του για απομόνωση παρουσιάζεται *κάποιες φορές όπου και αν βρισκόταν ήθελε να πετάξει μακριά*. Στην εικόνα βλέπουμε μια οικογενειακή συνάντηση και τον Όλιβερ να έχει ασυνήθιστη συμπεριφορά, να βρίσκεται κάτω από το τραπέζι και οι δικοί του να τον κοιτούν ενοχλημένοι και ντροπιασμένοι.

Ο ίδιος φαίνεται να μην αισθάνεται καλά με την απουσία επικοινωνίας. Βλέπουμε σε μια εικόνα να παίζει πιάνο στα λούτρινα ζωάκια *όμως κανείς δεν άκουγε*, γεγονός που τον οδηγεί στην επόμενη εικόνα να κάθεται μόνος στο παράθυρο κοιτώντας έξω, μια εικόνα πλήρους απομόνωσης και έλλειψης επικοινωνίας και *ένιωσε λίγο διαφορετικός*.

Μια μέρα ενώ έπαιζε τένις μόνος του με έναν τοίχο η μπάλα του έφυγε μακριά και εκείνος την ακολούθησε ώσπου βρέθηκε σε ένα μέρος μακρινό και συνάντησε μια κοπέλα με την οποία άρχισαν να παίζουν μαζί τένις. Προφανώς αυτό το παιχνίδι ήταν

κάτι που του άρεσε πολύ και ήτανε καλός, επομένως, μπόρεσε να μοιραστεί μια ικανότητα του με ένα άλλο κορίτσι. Η διαφορετικότητα του δεν τον εμπόδισε να δημιουργήσει μια κοινωνική σχέση με ένα άλλο άτομο *ήτανε λίγο διαφορετικός, αλλά δεν πείραζε*. Στη συνέχεια βλέπουμε τον Όλιβερ και την καινούργια του φίλη να παίζουνε μαζί κουκλοθέατρο με τις αγαπημένες κούκλες του. Τότε αναφέρεται ότι και η *Ολίβια ήταν λίγο διαφορετική*, χωρίς να μας δίνεται κάποιο άλλο στοιχείο για την διαφορετικότητά της. Ίσως η επιλογή του ονόματος να υπονοεί την ύπαρξη της ίδιας αναπηρίας και στην ίδια, γεγονός που μπορεί να δικαιολογηθεί και από την συνέχεια. Στην τελευταία σελίδα βλέπουμε την εξωτερική πλευρά του κουκλοθέατρου όπου παίζουν τα δυο παιδιά, όπου υπάρχουν θεατές λούτρινα ζώακια. Ίσως λοιπόν, να υπονοείται ότι δύο παιδιά με αυτισμό μπορούν να βρουν ένα δικό τους τρόπο επικοινωνίας, προκειμένου να μην νιώθουν απομονωμένοι. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτή την σελίδα το κείμενο έχει σβησμένη την λέξη «τέλος» και από κάτω γράφει «αρχή», υπονοώντας ίσως την σημαντική διαφορετική ζωή που ξεκινά για τα δυο παιδιά μέσα στην μεταξύ τους σχέση όπου μπορούν να αλληλεπιδράσουν.

Η αναπηρία του παρουσιάζεται από τον αφηγητή και δεν αναφέρεται το πώς την απέκτησε. Είναι σφαιρικός χαρακτήρας αφού μας δίνονται αρκετά στοιχεία για εκείνον. Επίσης, είναι δυναμικός, αφού μετά την γνωριμία του με την απογοήτευση του από την έλλειψη επικοινωνίας γνωρίζει την Ολίβια και δημιουργεί μαζί της μια αλληλεπιδραστική σχέση. Είναι θετικός χαρακτήρας και παρουσιάζεται μόνος του και μαζί με την Ολίβια, μια φίλη που υπονοείται ότι έχει και εκείνη την ίδια αναπηρία. Είναι ατομικός χαρακτήρας και δεν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας του, καθώς ενώ στην αρχή τα στοιχεία που δίνονται για τα χαρακτηριστικά του, όπως η ανάγκη για απομόνωση, τις δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και την ικανότητα της επικοινωνίας, η γνωριμία του όμως με την Ολίβια γίνεται με έναν «μαγικό» τρόπο *ξεκίνησε μια νέα περιπέτεια / μέσα από τη ζούγκλα / πάνω από το ποτάμι / ψηλά και ακόμη πιο ψηλά / ανακάλυψε μια στενή πύλη που οδηγούσε σε ένα στενό και άγνωστο μέρος*, όπου συναντά το κορίτσι και επίσης, με έναν «μαγικό» τρόπο χάνεται η δυσκολία του στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση και δημιουργεί μια ουσιαστική σχέση. Δεν αμφισβητούμε ότι μπορεί να δημιουργήσει μια ουσιαστική σχέση, αλλά

σίγουρα χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να εξοικειωθεί με το νέο πρόσωπο και να βρεθούν κανόνες επικοινωνίας.

Ο δεύτερος χαρακτήρας που συναντάμε είναι η Ολίβια που έχει δευτεραγωνιστικό ρόλο. Έχουμε ελάχιστα στοιχεία γι αυτήν. Υπονοείται από τον αφηγητή ότι έχει κάποιου είδους αναπηρία αναφερόμενη ως *διαφορετική*. Δεν αναφέρεται ούτε το είδος της αναπηρίας της, ούτε το πώς αποκτήθηκε. Είναι επίπεδος και στατικός χαρακτήρας, αφού δεν γνωρίζουμε σχεδόν κανένα στοιχείο για αυτήν. Είναι θετικός χαρακτήρας και παρουσιάζεται μόνο μαζί με τον Όλιβερ. Δεν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας της, αφού μας δίνονται πολύ λίγα στοιχεία και δεν γνωρίζουμε το είδος της αναπηρίας παρά μόνο υποθέτουμε.

**19. Brigitta,S. (2015) *Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει.*
Αθήνα: Ίκαρος**

Σε αυτό το βιβλίο περιγράφεται η ιστορία ενός ανθρωπόμορφου κοριτσιού που του αρέσει να χορεύει. Επιθυμεί συνεχώς να χορεύει ακόμη και μέσα στην τάξη ή έξω από αυτήν. Κάποια στιγμή όμως νιώθει τα βλέμματα όλων στραμμένα πάνω της και σταματά τον χορό. Μένει λοιπόν, μόνη και θλιμμένη μέχρι που τα πουλιά την πήγανε κοντά σε ένα κοριτσάκι που τραγουδούσε μια μελωδία που της άρεσε. Αυτή η μελωδία την έκανε να αναρωτηθεί αν θα μπορούσε και αυτή να μοιραστεί τον χορό της με άλλους. Από την επόμενη λοιπόν, μέρα κιόλας αρχίζει να χορεύει ασταμάτητα, αρχικά μόνη της, στη συνέχεια με τα πουλιά, με την γάτα, με το σκύλο, με μια γιαγιά ή με ένα κοριτσάκι στο πάρκο. Σε μια εικόνα βλέπουμε την Εύη να χορεύει μαζί με την γιαγιά και άλλα παιδιά στο πάρκο, ενώ περαστικοί απολαμβάνουν τις ομορφιές του πάρκου.

Από τον τίτλο και την πρώτη σελίδα της ιστορίας μας δίνεται το όνομα του πρωταγωνιστικού χαρακτήρα και της μικρής της ηλικίας (*Ήταν κάποτε ένα κοριτσάκι που το έλεγαν Εύη*), καθώς και του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού της, αυτού της ανάγκης για συνεχή κίνηση (*Αν τη ρωτούσες τι της αρέσει , θα σου έλεγε να χορεύει*). Το όνομα της είναι ένα κοινό όνομα, γεγονός που προωθεί την ρεαλιστικότητα και αυξάνει την πειστικότητα.. (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος,2011). Η παρουσίαση του χαρακτήρα γίνεται μέσα από τα σχόλια του αφηγητή αλλά και από τις πράξεις και τα λόγια του ίδιου. Το είδος της αναπηρίας της δεν αναφέρεται καθόλου μέχρι το τέλος του κειμένου, αλλά υπονοείται η ΔΕΠ/Υ από την αρχή λόγω του χαρακτηριστικού της συμπτώματος, της συνεχούς δηλαδή κίνησης και την έλλειψη ηρεμίας. (Neuhaus,1999) Αυτό το χαρακτηριστικό αποδίδεται ως: *όση ώρα ήταν στην τάξη, έβαζε τα δάχτυλα της να χορεύουν στο θρανίο, ή χτυπούσε τα πόδια της / το μυαλό της το είχε διαρκώς στο διάλειμμα. Τότε θα έβγαινε έξω να χορέψει/ το φύσημα του ανέμου το έκανε χορό/ το τραγούδι των πουλιών το έκανε και αυτό χορό/πρόβαρε τα βήματα και τις κινήσεις της/ άφησε τον άνεμο να την καθοδηγήσει/ έφερε μια βόλτα με το σκύλο / της έδειξε πώς να κάνει μια στροφή / και της έδειξε (να χορεύει)/ όλο χορεύει και χορεύει. Το πώς απέκτησε την αναπηρία της δεν αναφέρεται.*

Η Εύη αποτελεί ξεκάθαρα τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα οι πράξεις της συγκεντρώνει το ενδιαφέρον μας και πληροί όλα τα κριτήρια που μπορούν να οδηγήσουν σε αυτό. Βλέπουμε δηλαδή το όνομα της στον τίτλο, εμφανίζεται από την αρχή της ιστορίας, έχει σταθερή παρουσία καθ' όλη την διάρκεια της πλοκής και διαθέτει την κύρια εστίαση ενδιαφέροντος του αφηγητή.

Είναι επίπεδος χαρακτήρας καθώς παρατηρούμε μόνο ένα χαρακτηριστικό της από την αρχή της ιστορίας (που της αρέσει να χορεύει) και αναπτύσσεται ελάχιστα από την αλλαγή των καταστάσεων. Παρόλα αυτά βιώνει δύο ειδών συγκρούσεις κατά την διάρκεια της πλοκής. Η πρώτη είναι μια σύγκρουση με την κοινωνία όταν την στιγμή που χορεύει *το μόνο που ένιωθε ήταν τα μάτια τους πάνω της*, γεγονός που την κλείνει στον εαυτό της, παρουσιάζεται στην εικονογράφηση της ιστορίας μόνη της καθισμένη σε ένα παγκάκι και *με τον καιρό ξέχασε πως είναι να χορεύεις*. Η δεύτερη είναι μια εσωτερική σύγκρουση την στιγμή που συναντά το κοριτσάκι που τραγουδά βιώνει μια ενδοπροσωπική διαμάχη *εκείνη την νύχτα δεν μπόρεσε να κλείσει μάτι. Έφερνε στο μυαλό της το κοριτσάκι... αναρωτιόταν αν θα κατάφερνε να μοιραστεί κι αυτή με άλλους το χορό της*. Μέσω λοιπόν, αυτών των συγκρούσεων αναπτύσσεται και εξελίσσεται βιώνοντας μια εσωτερική αλλαγή που την βοήθησε να συνειδητοποιήσει την αγάπη της για το χορό και να την αποδεχτεί *ανατρίχιασε γιατί θυμήθηκε πόσο πολύ της άρεσε να χορεύει / όταν ένιωσε έτοιμη άφησε τον άνεμο να την καθοδηγήσει*.

Στην αρχή της ιστορίας παρουσιάζεται μόνη της *όταν ήταν μόνη ένιωθε το φύσημα του ανέμου / όταν όμως ήταν με άλλους το μόνο που ένιωθε ήταν τα μάτια τους επάνω της*. Αυτό το στοιχείο συμπληρώνει και η εικονογράφηση που την παρουσιάζει μόνη της είτε βρίσκονται άλλα άτομα κοντά της, είτε όχι. Μετά όμως από την εσωτερική αλλαγή που βιώνει αρχίζει να επικοινωνεί με άλλα ζώα ή ανθρώπους *ρώτησε τα πουλιά / ρώτησε τη γάτα / έφερε και μια βόλτα με τον σκύλο / όταν συνάντησε τη γιαγιά / το κοριτσάκι...της έδειξε / κάπου δίπλα μας ζει*. Επιπρόσθετα, στην τελευταία σελίδα της ιστορίας βλέπουμε μέσω της εικονογράφησης την Εύη ενταγμένη μέσα στην κοινωνική ομάδα του πάρκου να χορεύει μαζί με άλλους και κανείς να μην την κοιτάζει επικριτικά, όπως στην αρχή. Όλα αυτά τα στοιχεία την χαρακτηρίζουν ως δυναμικό χαρακτήρα.

Αποτελεί θετικό χαρακτήρα αφού προκαλεί την συμπάθεια των αναγνωστών και είναι ατομικός χαρακτήρας αφού τα χαρακτηριστικά που της αποδίδονται δεν εκπροσωπούν την κοινωνική ομάδα που φέρει αυτή την αναπηρία. Ακόμη τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται για την αναπηρία της είναι ρεαλιστικά, αλλά η πλοκή κινείται στα όρια της μυθοπλασίας επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση.

20. Ψαρούτη,Λ. (2003) *Ο Θωμάς*. Αθήνα: Άγκυρα

Η ιστορία ξεκινά σε ένα αεροπλάνο όπου μια ομάδα παιδιών ταξιδεύουν για να πάρουν μέρος στους Ειδικούς Ολυμπιακούς Αγώνες. Ο αφηγητής που είναι η μητέρα του κεντρικού ήρωα από την αρχή μας ανακοινώνει την ηλικία του ήρωα της ιστορίας μας, του Θωμά που *δεν ήταν πια παιδί σε ένα μήνα έκλεινε τα 18*. Επίσης, μας ανακοινώνει πως ο Θωμάς έχει νοητική καθυστέρηση *μόνο το μυαλό του δεν μεγάλωσε, έμεινε όπως ήταν στα πρώτα παιδικά του χρόνια. Γιατί ο Θωμάς γεννήθηκε πνευματικά καθυστερημένος*. Η αναπηρία του περιγράφεται *το παιδί σας δεν θα γίνει ποτέ σαν τα άλλα παιδιά, μας είπε ο γιατρός όταν ο Θωμάς έγινε έξι μηνών. Δεν θα μπορέσει να μάθει να γράφει και να διαβάζει και σε όλη του τη ζωή θα χρειάζεται την φροντίδα και την προστασία σας*. τα συναισθήματα της μαμάς μετά την ανακοίνωση της αναπηρίας του παιδιού της περιγράφονται με πολύ ρεαλιστικό τρόπο *μόνο αυτοί που έχουν τον ίδιο πόνο με εμένα μπορούν να καταλάβουν πως ένιωσα εκείνη τη στιγμή. Ολόκληρος ο κόσμος σκοτείνιασε. Τα λουλούδια. Η θάλασσα, η μουσική, τα χρώματα έχασαν την ομορφιά τους. Ένα πελώριο ερωτηματικό με βασάνιζε μέρα και νύχτα. Γιατί να συμβεί σε εμάς; Τι φταίζαμε; Τι δεν πήγε καλά; Απάντηση όμως δεν παίρναμε και μέρα με τη μέρα βουλιάζαμε στη δυστυχία και την απόγνωση*. Στη συνέχεια περιγράφει την πλήρη απομόνωση που βίωσαν ως οικογένεια από συγγενείς και φίλους όχι μόνο λόγω της *ιδιαίτερης φροντίδας που χρειαζόταν ο Θωμάς αφού αυτό χρησιμοποιούνταν ως πρόφαση* αλλά κυρίως λόγω της ανάγκης της μητέρας να *κρυφτώ από τον κόσμο, να μην δίνω εξηγήσεις να μην ακούω άλλες μανάδες να αραδιάζουν τα κατορθώματα των παιδιών τους*. Τον πόνο που βίωσε τον παρομοιάζει με *πέτρα* όπως αυτή που κουβαλούσε ο Σίσυφος. Τρία χρόνια μετά όταν ο πόνος *είχε μαλακώσει στις καρδιές μας η γιαγιά του Θωμά έπιασε την μαμά του να κλαίει φωνάζοντας της είπε πως φτάνουν πια τα κλάματα και η ελπίδα και της ζητά να ανοίξουν το σπίτι τους και να μοιραστούν τον πόνο τους όλοι μαζί θα σηκώσουμε το σταυρό και θα δείτε πόσο πιο ελαφρύς θα είναι*. Έτσι και έγινε. Από την επόμενη κιόλας μέρα μπεινοέβγαιναν στο σπίτι παππούδες, θείοι, θείες, ξαδέρφια και η μητέρα του Θωμά άρχισε να αισθάνεται καλύτερα *έπιανα τον εαυτό μου να χαμογελάει και απορούσα*.

Οι σκέψεις της διακόπτονται από την αεροσυνοδό που την ρωτά αν χρειάζεται κάτι και η μαμά παρατηρεί το βλέμμα της που στάθηκε πάνω στον Θωμά, θυμίζοντάς

την τις ίδιες αντιδράσεις που βίωνε από τον κόσμο από τότε που εκείνος ήταν μωρό *οι ματιές τους ήταν φορτωμένες οίκτο για τον Θωμά και συμπόνια για μένα. Πού και πού συναντούσαμε ματιές εξεταστικές γεμάτες περιέργεια και αμηχανία.* Ακόμη και τα παιδιά όμως την ρωτούσαν *γιατί ο Θωμάς είναι έτσι.* Στη συνέχεια γράφτηκε σε ένα ειδικό νηπιαγωγείο που του άρεσε η διαδρομή με το σχολικό, τα παιχνίδια και η νηπιαγωγός. Μεγαλώνοντας γράφτηκε στο ειδικό δημοτικό όπου έμαθε γραφή και ανάγνωση , αλλά δυσκολευόταν πολύ στην αριθμητική. Κάποια στιγμή πήρανε δασκάλα στο σπίτι και όταν η μαμά του συνειδητοποίησε πόσο πιεζόταν *κατακόκκινος και καταϊδρωμένος* δεν άντεξε άλλο *γιατί ζητάω από το παιδί μου να κάνει πράγματα που δεν μπορεί και δεν το αφήνω να χαιρέται αυτά που θέλει,* έδωσε την δασκάλα και τον πήγε στο πάρκο.

Στη συνέχεια μας αναφέρει τις ικανότητες του Θωμά *του άρεσε να ζωγραφίζει, ταίριαζε τα χρώματα και αγαπούσε με πάθος τη μουσική και πως με αυτές τις δραστηριότητες η καρδιά του ημέρευε.* Στη συνέχεια θυμήθηκε τον Γεράσιμο τον γυμναστή που ήταν ο προπονητής και καλύτερος φίλος του Θωμά που τους χτύπησε την πόρτα και ένα *Σάββατο βράδυ* και η ζωή μας άλλαξε από τη *μια στιγμή στην άλλη.* Τους περιέγραψε ένα περιστατικό που ο Θωμάς κυνηγούσε μια μπάλα και μίλησε για ένα ιδιαίτερο χάρισμα του Θωμά καθώς παρατήρησε πως *είναι σπουδαίος χρόνος για το ειδικό παιδί που δεν γυμνάζεται κανονικά.* Στη συνέχεια τους ζήτησε να τον προπονή για να πάρει μέρος στους αγώνες στο τέλος της χρονιάς. Η διστακτικότητα της μαμάς χάθηκε όταν ο Γεράσιμος είπε πως *θα του κάνει καλό, θα γνωρίσει αι άλλα παιδιά, θα γίνει πιο κοινωνικός δεν θα τον πιάσω να κάνει περισσότερα απ όσα μπορεί. Θα μείνουμε μακριά από ανταγωνισμούς και ρεκόρ.* Έτσι λοιπόν, οι γονείς δεχτήκανε καθώς ο Θωμάς *ήταν σε καλά χέρια* και ανοίξαν και οι ίδιοι σε κοινωνικό επίπεδο καθώς *κάναμε παρέα και με άλλους γονείς που είχαν παιδιά με ειδικές ανάγκες.* Διοργανώνανε γιορτές και όταν φώναζαν τους συγγενείς και τους φίλους τους η *συμπεριφορά τους άλλαζε/ γινόταν πιο ζεστοί / γεμάτοι καλοσύνη.*

Για τον Θωμά όμως δεν ήταν εύκολο να πηγαίνει τόσες φορές στην προπόνηση και κυρίως να διαχειρίζεται την συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Κάποια μέρα λοιπόν, *γύρισε κλαμένος με γρατζουνισμένα μάγουλα,* λέγοντας πως δεν θέλει να ξαναπάει στο γήπεδο καθώς ένα παιδί του φώναζε *καλώς τα βλήτα* και όλοι *σκάσανε στα γέλια.* Τον ενόχλησε πολύ αυτή η συμπεριφορά και έριξε στο άλλο παιδί μια

μπουνιά. Άλλες μέρες πάλι βαριόταν και προτιμούσε να μείνει στο σπίτι βλέποντας τηλεόραση. Το κίνητρο του σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν η Μαρίνα, ο *μεγάλος του έρωτας*.

Η συμμετοχή του στις προπονήσεις είχε πολλές δυσκολίες καθώς *χίλια δυο μικροπράγματα που τα κανονικά παιδιά έκαναν με ευκολία ήταν βουνό ολόκληρο για τον Θωμά*. Έπρεπε να μάθει πώς όταν ξεκινούσε το τρέξιμο, έπρεπε και να τερματίσει / δυσκολευόταν να τρέξει μέσα στο διάδρομο . η *κούρσα ακυρωνόταν*. Η μαμά του Θωμά σε ένα περιστατικό όπου σε έναν αγώνα που γήπεδο ήταν κατάμεστο *οι αθλητές στάθηκαν στην εκκίνηση αλλά κανείς δεν είχε σκεφτεί ότι ο πυροβολισμός του αφέτη θα τρόμαζε τόσο πολύ τα παιδιά*. Έτσι εκείνη είχε φουντώσει και αναρωτιόταν γιατί προσπαθούμε να προσαρμόσουμε τους αγώνες των ειδικών παιδιών με τους κανόνες και τα πρότυπα των κανονικών. Έτσι η εκκίνηση δόθηκε με σφυρίχτρα και ο Θωμάς έβαλε τα δυνατά του και τερμάτισε πρώτος . όσο και αν προσπαθούσαν να του περάσουν ότι η συμμετοχή είναι εκείνη που μετράει και όχι η νίκη, η *ανάγκη για διάκριση είναι βαθιά ριζωμένη σε κάθε άνθρωπο / ήθελε να νικήσει / να νιώσει τη χαρά του νικητή / να αποδείξει...ότι ήταν ικανός όχι μόνο να τρέξει αλλά και να κερδίσει*.

Ο Γεράσιμος έδωσε την ιδέα να κατέβουν στους Ειδικούς Ολυμπιακούς αγώνες. Η μητέρα του Θωμά είχε τις επιφυλάξεις της, αλλά τελικά πείστηκε από τα λόγια του *δεν πρόκειται να ξεχάσουμε τις αρχές και τους στόχους μας*. Αφού λοιπόν προσπάθησαν και βρήκαν τα χρήματα σχηματίστηκε η Ολυμπιακή ομάδα με τέσσερα παιδιά.

Η ώρα έφτασε και το αεροπλάνο προσγειώθηκε. Οι αθλητές και οι συνοδοί από όλον τον κόσμο έμειναν στις φοιτητικές εστίες και όλα τα παιδιά *έγιναν φίλοι από την πρώτη κιόλας μέρα*. Η μέρα των αγώνων έφτασε και ο Θωμάς *έτρεμε από υπερένταση και ανυπομονησία*. ήθελε να κερδίσει ‘ένα μετάλλιο γιατί το είχε υποσχεθεί στη Μαρίνα. Αφού μπήκαν στο στάδιο και έκαναν τον γύρο του και *ο κόσμος χειροκροτούσε την ελληνική ομάδα* ξεκίνησαν οι αγώνες. Όλοι οι αθλητές και ο Θωμάς μπήκαν στην γραμμή και με το σύνθημα ξεκίνησαν να τρέχουν. Λίγα μέτρα πριν από το τέρμα ο Γιόμο που ήταν μέχρι τότε πρώτος, έπεσε. Οι υπόλοιποι αθλητές πέρασαν από δίπλα του και τον προσπέρασαν. Τότε ο Θωμάς γύρισε πίσω, τον σήκωσε και περπάτησαν αγκαλιασμένοι μέχρι την γραμμή του τερματισμού, όπου έφτασαν τελευταίοι. Οι θεατές φώναζαν μπράβο και η μητέρα του ήταν συγκινημένη και πολύ περήφανη για εκείνον.

Συνοψίζοντας, βλέπουμε πως ο Θωμάς είναι ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας της ιστορίας. Τον ακολουθούμε από παιδί έως ενήλικα. Έχει νοητική αναπηρία εκ γενετής και δίνεται από την αρχή του βιβλίου από τον αφηγητή. Είναι σφαιρικός και δυναμικός χαρακτήρας, θετικός, ατομικός και παρουσιάζεται μόνος και με φίλους. Υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας.

Οι ορισμοί που δίνονται από την συγγραφέα για τα παιδιά με αναπηρίες είναι

Ειδικά παιδιά/ όσοι έχουν άδολες ψυχές /άνθρωποι αδικημένοι. Ακόμη για την ΝΑ χρησιμοποιείται ο όρος Πνευματική υστέρηση.

**21. Κέιβ,Κ. μτφρ.Τουρκολιά_Κυδωνιέως,Ρ. (2005) Το
Κάτι Άλλο. Τέταρτη έκδοση. Αθήνα: Πατάκης**

Αυτό το βιβλίο περιγράφει μια ιστορία ενός πλάσματος που λέγεται Κάτι Άλλο και ζει μόνο του. Δεν έχει φίλους, όλοι το διώχνουν. Εκείνο βέβαια κάνει ότι μπορεί για να τους μοιάσει. Προσπαθεί να μιλήσει, να ντυθεί, να ζωγραφίσει, να παίξει, να τρώει όπως οι άλλοι, χωρίς όμως επιτυχία. Μια μέρα λοιπόν, που βρισκόταν σπίτι του του χτύπησε την πόρτα ένα άλλο πλασματάκι που λεγότανε κατιτί και του ζήτησε να μπει μέσα γιατί είναι σαν και εκείνο. Το Κάτι Άλλο αρνήθηκε και το κατιτί έφυγε. Έτρεξε όμως και το πρόλαβε και του ζήτησε να γυρίσει στο σπίτι του. *Δεν είσαι σαν και εμένα, αλλά δεν με νοιάζει καθόλου! Άμα θες μπορείς να έρθεις να μείνεις μαζί μου.* Έτσι το Κάτι Άλλο και το Κατιτί άρχιζαν να κάνουν παρά. Ζωγράφιζαν, έπαιζαν, έτρωγαν μαζί όχι όμως με τον τρόπο των άλλων, αλλά με τον δικό τους τρόπο. Κάποια στιγμή τους χτύπησε την πόρτα ένα αγόρι και εκείνα το δέχθηκαν απλά *στριμώχτηκαν λίγο στην πολυθρόνα και του έκαναν λίγο χώρο να κάτσει και αυτό μαζί τους.*

Σε αυτή την ιστορία πρωταγωνιστεί το Κάτι Άλλο, ένα πλασματάκι με μορφή ζώου, σε ηλικία που δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε. Το όνομα του υποδηλώνει την κοινωνική απομόνωση που βίωνε και τον αποκλεισμό *ήξερε ότι ήταν το Κάτι Άλλο, επειδή έτσι του έλεγαν όλοι* στοιχεία που φαίνονται και σε πολλά άλλα σημεία του κειμένου ή της εικονογράφησης. Στην πρώτη σελίδα του βιβλίου βλέπουμε ένα μοναχικό σπίτι πάνω σε έναν πελώριο λόφο που υψώνεται και ζούσε *μοναχούλι του το Κάτι Άλλο χωρίς κανένα μα κανένα φιλαράκι.* Στη συνέχεια παρατηρούμε την επιθυμία και προσπάθεια του να γίνει μέλος του κοινωνικού συνόλου, αλλά βιώνει συνεχώς την απόρριψη και τον αποκλεισμό *άμα πήγαινε να κάτσει κοντά τους ή να κάνει μια βόλτα μαζί τους ή να παίξει μαζί τους, όλοι του έλεγαν: «Αχ δεν είσαι σαν και εμάς. Είσαι κάτι άλλο. Δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας / έκανε ό,τι μπορούσε για να μοιάσει στους άλλους / χαμογελούσε και έλεγε «γεια χαρά» όπως έλεγαν και οι άλλοι / έφτιαχνε ζωγραφιές / έπαιζε παιχνίδια που παίζανε και οι άλλοι όταν βέβαια το αφήνανε να παίζει / έφερνε μαζί του και το κολατσιό του σ χαρτοσακούλα όπως και οι άλλοι / δεν είναι η θέση σου εδώ / δεν είσαι σαν και εμάς*

Το είδος της αναπηρίας του δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένα, αλλά υπονοείται η ΝΑ, καθώς αυτή προσδιορίζεται τόσο από γενική νοητική λειτουργία κάτω από το

μέσο όρο και καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς όσο και από στοιχεία που αφορούν την συμπεριφορά του ατόμου σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος,2011). Έτσι λοιπόν, τα στοιχεία που δίνονται είναι για το είδος της αναπηρίας του είναι *ότι κι αν έκαναν, δεν μπορούσε να τους μοιάσει / δεν έβλεπε τα πράγματα όπως τα έβλεπαν οι άλλοι / δεν έπαιζαν όπως έπαιζαν οι άλλοι / κι αν πεις για κολατσιό ήταν σκέτη καταστροφή*

Δεν προσδιορίζεται η απόκτηση της αναπηρίας του και είναι σφαιρικός χαρακτήρας αφού είναι πλήρως ανεπτυγμένος και δυναμικός χαρακτήρας αφού αναπτύσσεται και εξελίσσεται κατά την διάρκεια της ιστορίας. Είναι ατομικός, θετικός αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη. Από την αρχή του βιβλίου είναι μόνος τους μέχρι την στιγμή που συναντά άλλο ένα πλασματάκι με αναπηρία και γίνονται φίλοι.

Ο φίλος που βρήκε είναι ο δευτεραγωνιστής της ιστορίας, το Κατιτί. Η ηλικία του δεν προσδιορίζεται. Δεν μας δίνεται το είδος της αναπηρίας του αλλά δίνεται η ταύτιση του με τον Κάτι Άλλο *είμαι σαν και εσένα! Είσαι κάτι άλλο, κι εγώ το ίδιο είμαι*. Είναι επίπεδος χαρακτήρας αφού γνωρίζουμε γι αυτόν μόνο ένα βασικό χαρακτηριστικό του και στατικός. Είναι ατομικός και θετικός.

Δεν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση των αναπηριών.

**22. Μητσοκούδη,Χ. (2014). Το θαύμα των σκύλων.
Θεσσαλονίκη: Μολύβι**

Το βιβλίο αυτό μας παρουσιάζει την ιστορία ενός ανθρωπόμορφου αγοριού πεντέμιση χρονών του Γιωργάκη. Είναι ένα ξεχωριστό παιδάκι και όπως φαίνεται από τα λόγια του αφηγητή από την αρχή του βιβλίου έχει σύνδρομο Down. Τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου δεν φαίνονται από την εικονογράφηση και δεν αναφέρεται ο τρόπος απόκτησης της. Ήταν από τα πιο καλοκάγαθα και ήρεμα παιδιά της γειτονιάς αλλά αντιμετώπιζε πρόβλημα απομόνωσης από τα άλλα παιδιά της γειτονιάς οι συνομήλικοι του τον αποφεύγανε συστηματικά, χωρίς να προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί του μέσα από τα παιχνίδια. / με χαιρετούν από μακριά αλλά δε με πλησιάζουν. Έτσι ο Γιωργάκης ένιωθε μόνος και λυπημένος και κάθε μέρα κατέβαινε στην πολυκατοικία του να παίζει με τον μοναδικό του φίλο ένα αδέσποτο σκυλάκι που τον έλεγαν Φοξ.

Ο Φοξ είχε και έναν άλλο επιστήθιο φίλο τον Ροξούλη, έναν μεγαλόσωμο σκύλο που μπορεί να ήταν πελώριος , αλλά είχε χρυσή καρδιά. Οι περισσότεροι τρόμαζαν όταν τον αντίκριζαν.... Και τον πλησίαζαν τελικά παίρνανε πολύ μεγάλη αγάπη από αυτόν. Ο Ροξούλης φρόντιζε καθημερινά τον Φοξ φέρνοντας του κόκαλα και παίζανε μαζί με τις ώρες.

Ο Γιωργάκης ένιωθε έντονα πως τα άλλα παιδιά τον αποφεύγουν και η μοναδική του συντροφιά ήταν ο Φοξ τα παιδιά δεν θέλουν να παίζουν μαζί μου, όσο και αν το επιθυμώ / όποτε πλησιάζω κοντά τους, είτε φεύγουν, είτε μου λένε να παίζουμε κρυφτό, αλλά δεν έρχεται κανείς να με βρει όταν κρύβομαι. Εξαφανίζονται και μένω μόνος μου. Στην θέα του Ροξούλη τρόμαζε πολύ άσπρισε από τον φόβο του / φοβισμένος / είχε κιτρινίσει από τον φόβο του.

Ο Ροξούλης από την άλλη ήθελε πολύ να γνωρίσει τον Γιωργάκη και ο Φοξ του ζήτησε να έρχεται κάθε μέρα και να ξαπλώνει στο σκαλοπάτι περιμένοντας να τον πλησιάσουν εκείνοι. Έτσι και έγινε.

Μια μέρα λοιπόν, φτάνοντας ο Ροξούλης βλέπει τον Γιωργάκη να κάθεται στα σκαλοπάτια και να κλαίει. Ο Φοξ του εξηγεί τους λόγους που είναι πολύ σκασμένος και κλαίει καθώς πλησίασε τα άλλα παιδιά της γειτονιάς για να παίξουνε, αλλά εκείνα τον διώξαν και του είπανε πως τον αποφεύγουν γιατί το πρόσωπό σου διαφέρει από

το δικό μας. Όταν σε βλέπουμε μας φαίνεται περίεργο. Από εκείνη την στιγμή ο Γιωργάκης δεν σταμάτησε να αναρωτιέται διαφορετικό έχει το πρόσωπό του και δεν θέλουν να παίζουν μαζί του. / κοιτάζομαι στον καθρέπτη και όσο και αν ψάχνω δεν βρίσκω καμιά διαφορά.

Τα δυο σκυλιά προσπάθησαν να σκεφτούν μια λύση για να βοηθήσουν τον Γιωργάκη. Αποφάσισαν λοιπόν, να πάνε στο πάρκο και να ανεβάσουν τον Γιωργάκη στην πλάτη του Ροξούλη, έτσι ώστε να τον δουν τα υπόλοιπα παιδιά και να θελήσουν και αυτά να τα πάει βόλτα. Έτσι θα τους πλησιάσουν και θα γίνουν όλοι μια παρέα.

Έτσι λοιπόν, τα άλλα παιδιά βλέποντας τον Γιωργάκη στην πλάτη του Ροξούλη κατάλαβαν ότι είναι πολύ φιλικός και πως κάνανε λάθος που τόσο καιρό δεν παίζανε μαζί του. έτσι αποφάσισαν να *προσπαθήσουμε να γίνουμε φίλοι μαζί του, να γνωριστούμε καλύτερα και να τον κάνουμε χαρούμενο και χαμογελαστό επιτέλους.* Έτσι ο Γιωργάκης έγινε το επίκεντρο της παρέας και ήταν ευτυχισμένος και συγκινημένος που το μεγάλο του όνειρο εκπληρώθηκε.

Είναι σφαιρικός χαρακτήρας αφού είναι πλήρως ανεπτυγμένος και δυναμικός αφού αναπτύσσεται και εξελίσσεται κατά την διάρκεια της ιστορίας. Είναι θετικός αφού προκαλεί την συμπάθεια των αναγνωστών και παρουσιάζεται μόνος του ή με την συντροφιά των σκύλων. Είναι ατομικός χαρακτήρας και δεν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση της αναπηρίας ούτε στην εικονογράφηση, ούτε στα στοιχεία που δίνονται καθώς η αλλαγή της στάσης των άλλων παιδιών απέναντί του δεν προήλθε από κάτι ρεαλιστικό, αλλά από ένα τέχνασμα σκύλων.

23. Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008) Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους. Αθήνα: Ψυχογιός

Το βιβλίο αυτό μας παρουσιάζει τους δώδεκα μήνες του χρόνου ως *χαρούμενα παιδιά που έπαιζαν όλα μαζί κυνηγητό*. Οι πέντε από αυτούς μπορούσαν να τρέχουν τριάντα μία ημέρες συνέχεια, ενώ οι άλλοι επτά τριάντα. Κάποια μέρα *κακιά* όμως ο Φεβρουάριος *λαβώθηκε άσχημα από το ένα του πόδι* και δεν μπορούσε να τρέξει τριάντα ολόκληρες μέρες, αλλά είκοσι οκτώ. Έτσι οι υπόλοιποι τον έβγαλαν *κουτσοφλέβαρο* και αποφάσισαν ότι *δεν τον θέλουμε στο παιχνίδι / μίλησαν άσπλαχνα / και τον έβγαλαν από το παιχνίδι*. Τότε ο Φλεβάρης δάκρυσε γιατί *μήνας – παιδί ήταν κι αυτός και ήθελε να παίζει*. Έτσι έμεινε κλεισμένος στο σπίτι του παππού του και έβλεπε μόνο τα άλλα παιδιά να τρέχουνε και να παίζουνε.

Πέρασε όμως καιρός και οι μήνες άρχισαν να παραπονιούνται πως το παιχνίδι τους είναι *λειψό / κάτι έλειπε από το παιχνίδι τους*. Επίσης, ο Απρίλης συμπλήρωσε ότι ο παππούς χρόνος θα στεναχωρηθεί μόλις μάθει ότι φέτος τρέξανε λιγότερες μέρες συνολικά, δηλαδή 335 αντί 365. Υπολόγισε τότε ο Ιούνιος ότι και αν βάλουν τον Φλεβάρη να τρέξει πάλι θα υπολείπονται 2 μέρες, αφού εκείνος μπορεί να τρέξει μόνο 28 μέρες. Τότε ο Αύγουστος και ο Ιούλιος πρότειναν να τρέχουν από μια μέρα παραπάνω εκείνοι και οι υπόλοιποι συμφώνησαν, πρώτον γιατί *τους είχε λείψει ο Φλεβάρης* και δεύτερον γιατί κανένας δεν ήθελε να *στεναχωρηθεί ο παππούς χρόνος που τα εγγόνια του είχαν τρέξει λιγότερες μέρες μέσα σε μια χρονιά*. Έτσι έτρεξαν όλοι μαζί να ανακοινώσουν τα νέα στον Φλεβάρη.

Ο Φλεβάρης *χαιρόταν τώρα πια / γελούσε και έπαιζε κυνηγητό*. Ένιωθε πως *ήταν και αυτός σαν τους άλλους μήνες*. Μάλιστα για να τους ευχαριστήσει σκέφτηκε την Αποκριά και έφτιαχνε χιλιάδες χάρτινες κορδέλες πολύχρωμες, μάσκες και χαρτοπόλεμο για να ντυθούν μασκαράδες και *μήνας δεν έμεινε που να μην γελάσει*. Έπειτα έφτιαξε έναν *πολύχρωμο καλοζυγισμένο χαρταετό και πήγε ψηλότερα από όλους*. Έτσι εκείνη την φορά χάρηκε τόσο πολύ που το τρέξιμο του κράτησε μια μέρα παραπάνω, κράτησε 29 μέρες, αντί για 28. Και από τότε μια στις τόσες κάθε τέσσερις χρονιές έτρεχε από την χαρά του μια μέρα παραπάνω και οι υπόλοιποι τον θαύμαζαν και έλεγαν πως είναι ο καλύτερος. Εκείνος τους άκουγε και χαμογελούσε αι

σκεφτόταν πως δεν ήταν ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος από τους άλλους μήνες. Ήταν ένας μήνας σαν όλους τους άλλους.

Ο Φλεβάρης λοιπόν, έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ιστορία, αφού υπάρχει εστίαση του ενδιαφέροντος του αφηγητή και ο τίτλος αναφέρεται σε αυτόν. Είναι σε παιδική ηλικία και του δίνεται το παρατσούκλι «κουτσοφλέβαρος» όταν *μια μέρα κακιά* λαβώθηκε άσχημα στο ένα του πόδι. Είναι σφαιρικός χαρακτήρας αφού είναι πλήρως ανεπτυγμένος και δυναμικός αφού εξελίσσεται κατά την διάρκεια της ιστορίας. Επίσης, είναι θετικός αφού προκαλεί την συμπάθεια του αναγνώστη και των άλλων μηνών και παρουσιάζεται και μόνος του και με φίλους. Είναι ατομικός χαρακτήρας και δεν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση, αλλά μυθοπλαστικά στοιχεία.

Κεφάλαιο 5: Συμπερασματικές Παρατηρήσεις

5.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Από τα 23 εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, βρέθηκαν 31 χαρακτήρες με αναπηρία. Αυτοί εξετάστηκαν ως προς τις παρακάτω κατηγορίες: το φύλο, την ηλικία τους και τον την μορφή με την οποία παρουσιάζονται, το όνομά τους, το είδος της αναπηρίας τους και το πώς αυτή παρουσιάζεται, καθώς και τον τρόπο απόκτησής της. Ακόμη τον αν η αναπηρία παρουσιάζεται στην αρχή ή στο τέλος της ιστορίας ή αν δεν αναφέρεται καθόλου. Επιπρόσθετα, εξετάζεται το αν είναι πρωταγωνιστές ή δευτεραγωνιστές, αν είναι επίπεδοι ή σφαιρικοί, δυναμικοί ή στατικοί, θετικοί ή αρνητικοί χαρακτήρες, καθώς επίσης, και τον παρουσιάζονται μόνοι ή με φίλους, αν οι φίλοι τους είναι άτομα με αναπηρία, αν είναι ατομικοί ή συλλογικοί, αν η αναπηρία τους παρουσιάζεται με ρεαλισμό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 - ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΟΥ ΗΡΩΑ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΑΓΟΡΙ	16	51,6	51,6	51,6
ΚΟΡΙΤΣΙ	12	38,7	38,7	90,3
ΑΓΟΡΙ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙ	3	9,7	9,7	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Από το σύνολο λοιπόν, των χαρακτήρων οι 16 είναι αγόρια σε ποσοστό 51,6%, οι 12 είναι κορίτσια σε ποσοστό 38,7% και συναντούμε και 3 συλλογικούς ήρωες που παρουσιάζονται και αφορούν και τα δύο φύλα σε ποσοστό 9,7% επί του συνόλου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 - ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΟΥ ΗΡΩΔ

	Συχνότη τα εμφάνιση ς	Ποσο στό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΠΑΙΔΙΚΗ	17	54,8	54,8	54,8
ΕΝΗΛΙΚΗ	2	6,5	6,5	61,3
ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ	9	29,0	29,0	90,3
ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΗ	3	9,7	9,7	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Όσον αφορά την ηλικία των χαρακτήρων συναντούμε 17 ήρωες σε παιδική ηλικία σε ποσοστό 54,8%, 9 χαρακτήρες όπου η ηλικία τους δεν προσδιορίζεται σε ποσοστό 29%, 3 χαρακτήρες που βλέπουμε τόσο σε παιδική όσο και στην ενήλικη ζωή τους σε ποσοστό 9,7% και δύο ενήλικες χαρακτήρες σε ποσοστό 6,5%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6- ΜΕ ΤΙ ΜΟΡΦΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Ο ΑΝΑΠΗΡΟΣ ΗΡΩΔΣ

	Συχνότη τα εμφάνιση ς	Ποσο στό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	22	71,0	71,0	71,0
ΖΩΟ	9	29,0	29,0	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Στις περισσότερες 22 περιπτώσεις σε ποσοστό 71% οι ήρωες παρουσιάζονται ανθρωπόμορφοι, ενώ σε 9 περιπτώσεις και ποσοστό 29% παρουσιάζονται με την μορφή ζώου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 - ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΟΥ ΗΡΩΑ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΚΟΙΝΟ ΟΝΟΜΑ	13	41,9	41,9	41,9
ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ ΟΝΟΜΑ	4	12,9	12,9	54,8
ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΟΝΟΜΑ	8	25,8	25,8	80,6
ΠΑΡΑΤΣΟΥΚΛΙ	3	9,7	9,7	90,3
ΔΕΝ ΔΙΝΕΤΑΙ	3	9,7	9,7	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Όσον αφορά το όνομα του ήρωα οι 13 χαρακτήρες σε ποσοστό 41,9% έχουν κοινό όνομα, 8 χαρακτήρες σε ποσοστό 25,8% έχουν συμβολικό όνομα που σχετίζεται με το είδος της αναπηρίας τους, 4 χαρακτήρες σε ποσοστό 12,9% έχουν ιδιαίτερο όνομα, σε τρεις χαρακτήρες με ποσοστό 9,7% δεν δίνεται κάποιο όνομα από τον συγγραφέα, ενώ σε τρεις επίσης, χαρακτήρες σε ποσοστό 9,7% έχει δωθεί παρατσούκλι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8 - ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΤΟΥ ΗΡΩΑ

	Συχνότητα α εμφάνιση ς	Ποσοστό ό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΔΑΦ	3	9,7	9,7	9,7
ΔΕΠ/Υ	1	3,2	3,2	12,9
ΚΙΝΗΤ-ΣΩΜΑΤ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	10	32,3	32,3	45,2
ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ	4	12,9	12,9	58,1
ΠΡΟΒΛ ΑΚΟΗΣ	3	9,7	9,7	67,7
ΠΡΟΒΛ ΟΡΑΣΗΣ	5	16,1	16,1	83,9
ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ	5	16,1	16,1	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι ήρωες με αναπηρία είναι οι 10 ήρωες σε ποσοστό 32,3% που εμφανίζονται με κάποιου είδους κινητική αναπηρία. Στην επόμενη θέση συναντάμε από 5 χαρακτήρες σε ποσοστό 16,1 με προβλήματα όρασης και με μη προσδιορίσιμη αναπηρία. Έπειτα 4 χαρακτήρες σε ποσοστό 12,9% εμφανίζονται με νοητική αναπηρία, ενώ από 3 χαρακτήρες με ποσοστό 9,7% έχουν αυτισμό ή προβλήματα ακοής. Τέλος, 1 χαρακτήρας σε ποσοστό 3,2% επί του συνόλου έχει ΔΕΠ/Υ, ενώ δεν εμφανίζεται κανένας χαρακτήρας που να εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9 - ΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ

	Συχνότητα α εμφάνιση ς	Ποσοστό ό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
--	---------------------------------	----------------	-------------------	-----------------------

ΙΔΙΟΣ	7	22,6	22,6	22,6
ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ	10	32,3	32,3	54,8
ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ	3	9,7	9,7	64,5
ΥΠΟΝΟΕΙΤΑΙ	1	3,2	3,2	67,7
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	2	6,5	6,5	74,2
ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΣ	1	3,2	3,2	77,4
ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΟΣ	1	3,2	3,2	80,6
ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΡΙΤΩΝ	2	6,5	6,5	87,1
ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΟΥ	1	3,2	3,2	90,3
ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	1	3,2	3,2	93,5
ΣΧΟΛΙΑ ΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ	2	6,5	6,5	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Στις περισσότερες 10 περιπτώσεις σε ποσοστό 32,3% βλέπουμε πως το είδος της αναπηρίας παρουσιάζεται από τον αφηγητή, ενώ ακολουθούν 7 χαρακτήρες σε ποσοστό 22,6% όπου γίνεται από τον ίδιο. Σε 3 περιπτώσεις σε ποσοστό 9,7% γίνεται από σχόλια τρίτων, ενώ συναντούμε από 2 χαρακτήρες σε ποσοστό 6,5% σε τρεις περιπτώσεις, όπου η αναπηρία του ήρωα δίνεται μέσω της εικονογράφησης, όπου δίνεται από σχόλια του αφηγητή, του ίδιου του ήρωα και σχόλια τρίτων και από σχόλια τρίτων και εικονογράφηση. Τέλος, συναντούμε τέσσερις περιπτώσεις μοναδικών ηρώων σε ποσοστό 3,2% το καθένα επί του συνόλου, όπου η αναπηρία είτε υπονοείται, είτε δίνεται από τον αφηγητή και τον ίδιο τον ήρωα, είτε από σχόλια τρίτων και από τον ίδιο και από σχόλια τρίτων και εικονογράφηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10 - ΠΩΣ ΑΠΟΚΤΗΘΗΚΕ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΑΡΡΩΣΤΙΑ/ ΑΤΥΧΗΜΑ	2	6,5	6,5	6,5
ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ	6	19,4	19,4	25,8
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	21	67,7	67,7	93,5
ΑΡΡΩΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ	2	6,5	6,5	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Όσον αφορά τον τρόπο απόκτησης της αναπηρίας σε 21 χαρακτήρες και ποσοστό 67,7% δεν αναφέρεται, σε 6 χαρακτήρες και ποσοστό 19,4% είναι εκ γενετής, ενώ συναντούμε δύο περιπτώσεις όπου 2 χαρακτήρες σε ποσοστό από 6,5% έχουν αποκτήσει την αναπηρία τους είτε από αρρώστια/ατύχημα, είτε σε κάποιες περιπτώσεις συλλογικών ηρώων η απόκτηση έγινε τόσο από αρρώστια/ατύχημα όσο και εκ γενετής.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11 - ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ
ΚΕΙΜΕΝΟ**

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΑΡΧΗ	25	80,6	80,6	80,6
ΤΕΛΟΣ	2	6,5	6,5	87,1
ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ	4	12,9	12,9	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Σε 25 περιπτώσεις σε ποσοστό 80,6% το είδος της αναπηρίας του ήρωα αναφέρεται στην αρχή της ιστορίας, σε 4 περιπτώσεις σε ποσοστό 12,9% δεν αναφέρεται καθόλου, ενώ σε 2 περιπτώσεις σε ποσοστό 6,5% αναφέρεται στο τέλος.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12 - ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ
ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ**

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΝΑΙ	18	58,1	58,1	58,1
ΟΧΙ	13	41,9	41,9	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Σε 18 περιπτώσεις σε ποσοστό 58,1% συναντούμε ρεαλιστική απεικόνιση του ανάπηρου ήρωα, ενώ σε 13 περιπτώσεις σε ποσοστό 41,9% δεν υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13 - ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Η ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	27	87,1	87,1	87,1
ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	4	12,9	12,9	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι 27 χαρακτήρες σε ποσοστό 87,1% είναι πρωταγωνιστές και οι υπόλοιποι 4 σε ποσοστό 12,9% δευτεραγωνιστές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14 - ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Η ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ	22	71,0	71,0	71,0
ΕΠΙΠΕΔΟΣ	9	29,0	29,0	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι 22 χαρακτήρες σε ποσοστό 71% είναι σφαιρικοί χαρακτήρες και οι υπόλοιποι 9 ποσοστό 29% επίπεδοι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15 - ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Η ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ	21	67,7	67,7	67,7
ΣΤΑΤΙΚΟΣ	10	32,3	32,3	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι 21 χαρακτήρες σε ποσοστό 67,7% είναι δυναμικοί χαρακτήρες και οι υπόλοιποι 10 ποσοστό 32,3% επίπεδοι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16 - ΘΕΤΙΚΟΣ Η ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά

ΘΕΤΙΚΟΣ	31	100,0	100,0	100,0
---------	----	-------	-------	-------

Όλοι οι χαρακτήρες σε ποσοστό 100% είναι θετικοί και δεν συναντούμε κανέναν αρνητικό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17 - ΜΟΝΟΣ Η ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΜΟΝΟΣ	5	16,1	16,1	16,1
ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	11	35,5	35,5	51,6
ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	13	41,9	41,9	93,5
ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ	1	3,2	3,2	96,8
ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ	1	3,2	3,2	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Συναντούμε 13 περιπτώσεις χαρακτήρων σε ποσοστό 41,9% όπου παρουσιάζονται μόνοι και με φίλους τους και 11 περιπτώσεις σε ποσοστό 35,5% όπου παρουσιάζονται με φίλους. Σε 5 περιπτώσεις σε ποσοστό 16,1% παρουσιάζονται μόνοι ενώ συναντούμε δύο περιπτώσεις όπου υπάρχει από 1 χαρακτήρας σε ποσοστό 3,2% επί του συνόλου όπου παρουσιάζεται είτε μόνο με ενήλικες, είτε μόνος και με φίλους και με ενήλικες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18 - ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΝΑΙ	19	61,3	61,3	61,3
ΟΧΙ	12	38,7	38,7	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Σε 19 περιπτώσεις σε ποσοστό 61,3% συναντούμε χαρακτήρες που έχουν φίλους με κάποιου είδους αναπηρίας, ενώ σε 12 περιπτώσεις σε ποσοστό 38,7 δεν έχουν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19 - ΑΤΟΜΙΚΟΣ Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό %	Έγκυρα ποσοστά	Αθροιστικά ποσοστά
ΑΤΟΜΙΚΟΣ	26	83,9	83,9	83,9
ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ	5	16,1	16,1	100,0
Σύνολο	31	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι 26 χαρακτήρες σε ποσοστό 83,9% είναι ατομικοί χαρακτήρες και οι υπόλοιποι 5 ποσοστό 16,1% συλλογικοί.

5.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Τα τελευταία χρόνια βλέπουμε πως στα ράφια των βιβλιοπωλείων αρχίζουν να μπαίνουν εικονογραφημένα βιβλία που η γραφή τους είναι απελευθερωμένη από δισταγμούς και περιορισμούς και καταφέρνουν να μιλούν για την πραγματική κοινωνική κατάσταση και να παρουσιάζουν δύσκολα κοινωνικά ζητήματα (Κανταρτζή,2002). Ο κόσμος παρουσιάζεται αληθινός, γνήσιος και ζωντανός και όχι αφύσικος και άψυχος. Έτσι συναντούμε παιδικά εικονογραφημένα βιβλία που πραγματεύονται το δύσκολο θέμα της αναπηρίας. Μελετήσαμε είκοσι τρία παιδικά εικονογραφημένα βιβλία που εκδόθηκαν από το 2000 και μετά και που έχουν κάποιον ήρωα με αναπηρία και αναφέρονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Φαίνεται πως οι συγγραφείς επιδιώκουν να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν τα παιδιά από νωρίς, προωθώντας συναισθήματα αποδοχής και αλληλοσεβασμού. Παρόλα αυτά η περιορισμένη παρουσία τους υπογραμμίζει και την ανάγκη για περισσότερες μυθοπλαστικές ιστορίες έτσι ώστε να εκπροσωπείται η πολυμορφία της κοινωνίας η οποία περιλαμβάνει ανθρώπους διαφορετικών ικανοτήτων (Kotopoulos,etal., 2012).

Ως προς την εικονογράφηση διαπιστώνεται πως οι εικόνες που συνοδεύουν τα βιβλία που επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν είναι ξεκάθαρες και συνήθως διαθέτουν απλώς συνοδευτικό ή διακοσμητικό ρόλο. Η εικονογράφηση και το κείμενο συνήθως βρίσκονται δίπλα δίπλα και αλληλοσυμπληρώνονται. Το περιεχόμενο σχετίζεται με τις εμπειρίες των αναγνωστών καθώς και με υγιή και θετικά συναισθήματα, απλή πλοκή και εύκολα κατανοητή, χωρίς υπερβολικές περιγραφές (Georgiou,1969).

Βλέπουμε πως οι χαρακτήρες με αναπηρία απεικονίζονται τόσο ως αγόρια όσο και ως κορίτσια, με τον αριθμό των αγοριών να υπερτερεί, γεγονός που συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Μάργη,2016; Παπαρίδου, 2012; Κανατσούλη, χχ) και επικεντρώνονται σε μικρούς ηλικιακά ήρωες ή σε μη προσδιορισίμους ηλικιακά, γεγονός που διευκολύνει την ταύτιση των αναγνωστών και την προβολή στοιχείων της δικής τους προσωπικότητας. Στους μικρούς ηλικιακά αναγνώστες αρέσει να ταυτίζεται η ηλικία του ήρωα με την δική τους, καθώς οι εμπειρίες τους είναι παραπλήσιες και σχετίζεται το μορφωτικό τους επίπεδο με αποτέλεσμα να μπορούν να ταυτιστούν ευκολότερα. Οι στερεοτυπικές στάσεις όπου εμφανίζονται, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των χαρακτήρων μιας ιστορίας μπορούν να δικαιολογηθούν από τον

ηλικιακό παράγοντα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντούμε ήρωες σε ενήλικη ζωή, όπου απεικονίζονται ως δυναμικές προσωπικότητες, εργαζόμενοι που δεν ζουν κλεισμένοι στο σπίτι και απομονωμένοι, αλλά είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Στην πλειονότητά τους παρουσιάζονται ανθρωπόμορφοι ή σε λιγότερες περιπτώσεις με την μορφή ζώου, στοιχεία που και στις δυο περιπτώσεις είναι γνώριμα από το ίδιο. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η απεικόνιση εσωτερικών χαρακτηριστικών των ηρώων και δεν παρουσιάζεται ένας ανύπαρκτος κόσμος που μπερδεύει, ενώ παράλληλα δεν καταργούνται οι φυσικές ιδιότητες των πραγμάτων (Ασωνίτης, 2011; Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Στις περισσότερες περιπτώσεις επιλέγεται ένα κοινό όνομα ή δεν δίνεται καθόλου, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την «μη διαφοροποίηση τους» από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Αντίθετα σε λιγότερα βιβλία συναντούμε την επιλογή συμβολικών ονομάτων που από την μια πλευρά μπορούν να λειτουργήσουν αποκαλυπτικά για τον ήρωα και να προωθήσουν την ρεαλιστικότητα του κειμένου, από την άλλη, όμως μπορεί να στιγματίσουν τον ήρωα προωθώντας την άποψη ότι η αναπηρία του είναι και το στοιχείο που τον καθορίζει. Συναντούμε και δύο περιπτώσεις όπου η επιλογή του ονόματος (ο νάνος και η γαριδούλα) αφορούν εξωτερικά σωματικά χαρακτηριστικά.

Ως προς το είδος της αναπηρίας υπερέχει σημαντικά η κινητική αναπηρία, ενώ ακολουθούν με αρκετή διαφορά τα προβλήματα όρασης, η μη προσδιορίσιμη αναπηρία, η νοητική αναπηρία και τα προβλήματα ακοής και τελευταία η ΔΕΠ/Υ.

Η πλειονότητα των ηρώων με κινητική αναπηρία και προβλήματα όρασης θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω του ότι είναι είδη αναπηρίας που γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά λόγω της χρήσης καροτσιού, λευκού μαστουριού ή άλλων βοηθημάτων, σωματικής παραμόρφωσης, ή παραμόρφωσης των οφθαλμών. Το ίδιο ισχύει και για τα σύνδρομα ΝΑ που μπορεί να διακριθούν σε κάποιες περιπτώσεις λόγω συγκεκριμένων σωματικών χαρακτηριστικών. Σε αντίθεση η περίπτωση ενός παιδιού με ΔΕΠ/Υ μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί από τα παιδιά ως την ύπαρξη ενός «πολύ ζωηρού παιδιού» και να μην το θεωρήσουν ως παιδί με αναπηρία. Τέλος, οι ήρωες με μη προσδιορίσιμη αναπηρία συνήθως φέρουν χαρακτηριστικά που αφορούν την

κοινωνική απομόνωση που βιώνει ο ανάπηρος, γεγονός που μπορεί να αφορά ήρωες με κάθε είδους αναπηρία.

Τις περισσότερες φορές η παρουσίαση της αναπηρίας γίνεται από τον ίδιο τον χαρακτήρα ή τον αφηγητή και σε μικρότερο ποσοστό από σχόλια τρίτων. Αυτό το γεγονός μπορεί να αξιολογηθεί θετικά, αφού η προτεραιότητα στην απεικόνιση του ανάπηρου χαρακτήρα αφορά κυρίως το ίδιο το άτομο και όχι τα άτομα γύρω από αυτόν, ενώ οι απόψεις των άλλων έχουν μικρή σημασία (Κανατσούλη, χχ).

Επίσης, η αναφορά ή η περιγραφή της αναπηρίας τις περισσότερες φορές γίνεται από την αρχή της ιστορίας, ακόμη και από τον τίτλο σε πολλές περιπτώσεις, στοιχείο που δείχνει πως το είδος της αναπηρίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής του ήρωα που την φέρει. Σε λίγες περιπτώσεις δεν αναφέρεται καθόλου ή φαίνεται στο τέλος το είδος της αναπηρίας γεγονός που θα αξιολογούσαμε θετικά καθώς σε όλες αυτές τις περιπτώσεις σημασία δεν έχει το είδος της αναπηρίας, αλλά δίνεται βάση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ήρωα.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό των εικονογραφημένων βιβλίων ο τρόπος που αποκτήθηκε η αναπηρία δεν αναφέρεται, ίσως γιατί αφορά την ιατρική σκοπιά της αναπηρίας και όχι την κοινωνική. Η επιλογή ανάπηρου χαρακτήρα σε λογοτεχνικά κείμενα θεωρείται πως μειώνει τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές απόψεις που μπορεί να φέρουν τα παιδιά. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να επέλθει μόνο όταν προβάλλεται η σκοπιά από την άποψη της κοινωνίας. Η ιατρική σκοπιά έχει ενημερωτικό χαρακτήρα, αλλά αυτό δεν είναι το κυρίως ζητούμενο. Οι μικροί ηλικιακά αναγνώστες ερμηνεύουν και κατανοούν τον κόσμο τους μέσα στον οποίο γεννιούνται και άτομα με αναπηρία (Sigurjonsdottir, 2015).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό των εικονογραφημένων βιβλίων διακρίνεται η τάση των συγγραφέων να προσεγγίζουν το θέμα και να μεταφέρουν τις προεκτάσεις της αναπηρίας στο κοινωνικό περιβάλλον ρεαλιστικά, στοιχείο που συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Καρακίτσιος, 2000, 2008; Κάργα, 2009; Παπαρίδου, 2012; Kotopoulos, et al., 2012). Ο ρεαλισμός αφορά κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ενσωμάτωση και αποτελεί αναγκαιότητα, αφού το παιδί χρειάζεται ειλικρίνεια για να γνωρίσει και να αποδεχθεί την γύρω του πραγματικότητα (Kotopoulos et al., 2012; Καλλέργης, 1995). Στις λιγότερες περιπτώσεις που συναντούμε μη ρεαλιστική προσέγγιση, συνήθως ο

σκοπός των συγγραφέων αφορά περισσότερο το αισθητικό και καλλιτεχνικό αποτέλεσμα ή την ουσιαστική επίδραση στις αξίες και την συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση πάντα με το δύσκολο θέμα της αναπηρίας με πιο έμμεσο και «ανώδυνο» τρόπο.

Οι ήρωες στην πλειονότητά τους παρουσιάζονται είτε μέσω του κειμένου, είτε μέσω της εικονογράφησης, είτε και με τους δυο τρόπους και μόνοι τους και με φίλους. Αυτό το γεγονός ενισχύει την μη διαφοροποίηση των αναπήρων από τα άτομα χωρίς αναπηρία, όπου η βίωση στιγμών μοναχικότητας ή κοινωνικής συνύπαρξης και η δημιουργία προσωπικών σχέσεων είναι φυσικό επακόλουθο. Επομένως, το ίδιο ισχύει και για τους ήρωες με αναπηρία. Η απεικόνιση των χαρακτήρων με φίλους σε πολλές περιπτώσεις ενισχύει θετικές στάσεις απέναντι στην κοινωνική αποδοχή και προωθεί την εικόνα πως οι άνθρωποι με αναπηρία έχουν τις ίδιες ανάγκες και μπορούν να δημιουργήσουν και να απολαύσουν την δημιουργία προσωπικών σχέσεων. Στις λιγότερες περιπτώσεις που οι ήρωες απεικονίζονται μόνοι τους, διακρίνουμε την τόλμη του συγγραφέα να παρουσιάσει το δύσκολο θέμα της κοινωνικής απομόνωσης του ανάπηρου, η οποία δεν έχει εντελώς απαλειφθεί, αλλά συναντάται σε πολλές περιπτώσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο μεγαλύτερος αριθμός των ηρώων συνάπτει σχέσεις με άλλους χαρακτήρες με αναπηρία, γεγονός που έρχεται ως αποτέλεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνει και της δυσκολίας του να γίνει μέλος μιας κοινωνικής ομάδας μη αναπήρων. Η γνωριμία του λοιπόν, και η δημιουργία μιας σημαντικής προσωπικής σχέσης με έναν άλλο χαρακτήρα με αναπηρία, τον βοηθά να αποδεχτεί την αναπηρία του, να μοιραστεί, να βρει αγάπη και κατανόηση. Σε άλλες περιπτώσεις όπου ο ήρωας με αναπηρία συνάπτει προσωπικές σχέσεις με άλλους ήρωες μη ανάπηρους, τονίζονται οι ομοιότητες τους και προωθούνται οι αρχές ενσωμάτωσης και αποδοχής.

Όσον αφορά τον ρόλο και τις λειτουργίες των χαρακτήρων στην αφήγηση, βλέπουμε καταρχάς πως οι ήρωες με αναπηρία είναι στο σύνολο τους σχεδόν πρωταγωνιστές, γεγονός που συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Κανατσούλη, χχ;Κάργα,2009;Μάργη,2016;Παπαρίδου,2012). Σε όλες τις περιπτώσεις η εύρεση του πρωταγωνιστή αποτελεί εύκολη υπόθεση, αφού ο χαρακτήρας με αναπηρία πληροί έναν συνδυασμό των παρακάτω κριτηρίων. Το όνομα του εμφανίζεται στον τίτλο

(π.χ. ο νάνος και η γαριδούλα, το κάτι άλλο, Ολιβερ, Η Αργυρώ γελάει), εμφανίζεται από την αρχή του βιβλίου και έχει σταθερή παρουσία, διαθέτει την εστίαση του ενδιαφέροντος του αφηγητή και είναι αυτός ο ήρωας που υφίσταται κάποια εξέλιξη ή μεταβολή. Παράλληλα όπου υπάρχει δευτεραγωνιστής με αναπηρία, δεν εμφανίζεται ποτέ μέσω αρνητικών εικόνων ή προκαταλήψεων, ούτε μόνος του. Υπάρχει πάντα δίπλα σε έναν άλλο πρωταγωνιστικό ήρωα με αναπηρία. Σε αυτή την περίπτωση ο δευτεραγωνιστικός χαρακτήρας λειτουργεί ως το άτομο με το οποίο ο πρωταγωνιστής αποκτά μια δυνατή σχέση αλληλεπίδρασης και τον διευκολύνει να αποδεχτεί την αναπηρία του.

Οι ήρωες με αναπηρία στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι σφαιρικοί και δυναμικοί, αφού είναι πλήρως ανεπτυγμένοι, ανάλογα φυσικά με το μέγεθος της ιστορίας και τις δυνατότητες που αυτή δίνει. Τους γνωρίζουμε μέσα από τις πράξεις και τα λόγια δικά τους ή τρίτων και εξελίσσονται με θετικά συνήθως χαρακτηριστικά. Η εξέλιξη αυτή οδηγεί στην αποδοχή της αναπηρίας τους, την ανάπτυξη σημαντικών προσωπικών φιλικών ή «ερωτικών» σχέσεων, την τάση να αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες τους με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, να γίνονται πιο «ανοιχτοί» σε επιφανειακές κοινωνικές σχέσεις, να μιλούν σε άλλους καθαρά για τον τρόπο που βιώνουν την αναπηρία τους, να ενημερώνονται και να επιτρέπουν στους γύρω τους να τους γνωρίσουν και να τους αποδεχτούν. Η αλλαγή αυτή έρχεται σχεδόν πάντα μέσα σε μια στιγμή, λόγω της επίδρασης ενός συγκεκριμένου συμβάντος. Από την άλλη συναντούμε και αρκετούς χαρακτήρες επίπεδους και στατικούς, καθώς μας δίνονται μόνο ένα – δυο βασικά χαρακτηριστικά τους και δεν μεταβάλλεται κάποιο στοιχείο τους από την πάροδο του χρόνου, αλλά παραμένουν ίδιοι μέχρι το τέλος της αφήγησης. Τα παιδιά προσχολικής και προσχολικής ηλικίας φαίνεται να αναγνωρίζουν και να κατανοούν ευκολότερα επίπεδους χαρακτήρες λόγω των περιορισμένων αποθεμάτων γνώσεων που διαθέτουν εξαιτίας της ηλικίας τους (Γαβρηλίδου, 2008; Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011). Επίσης, προτιμούν τα λίγα και ξεκάθαρα χαρακτηριστικά και την «πόλωση» με την οποία απεικονίζονται καθώς διευκολύνεται η ταύτιση και συμβαδίζει με τον τρόπο που σκέφτεται και αισθάνεται (Καρπόζηλου, 1994).

Οι περισσότεροι χαρακτήρες είναι ατομικοί, ενώ υπάρχει ένας μικρός αριθμός συλλογικών. Όπως και στην παιδική λογοτεχνία γενικότερα, έτσι και στην λογοτεχνία

με θέμα την αναπηρία ο συλλογικός χαρακτήρας δεν χρησιμοποιείται συχνά. Συνήθως χρησιμοποιείται για ενημερωτικούς σκοπούς και οδηγεί στην μετάβαση από τον συλλογικό χαρακτήρα στην διυποκειμενικότητα. Ο συλλογικός χαρακτήρας εκπροσωπεί μια κοινωνική ομάδα που φέρει την ίδια αναπηρία και έχει διδακτικό στόχο ή προσπαθεί να προκαλέσει τον θαυμασμό. Η χρήση των ατομικών χαρακτήρων διευκολύνει τον αναγνώστη να εισχωρήσει πιο βαθιά στη ψυχή του συλλογικού υποκειμένου, της ομάδας δηλαδή που αντιπροσωπεύει και φέρει τα ίδια κοινωνικά και ηθικά χαρακτηριστικά με αυτόν(Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος,2011).

Παρατηρούμε ακόμη πως οι χαρακτήρες στο σύνολο τους είναι θετικοί και προκαλούν την συμπάθεια του αναγνώστη. Με αυτό τον τρόπο γίνεται φανερή η διάθεση των συγγραφέων να ελαχιστοποιηθεί η αρνητική εικόνα των ατόμων με αναπηρία. Ακόμη με την προβολή ορθών προτύπων και αξιών μπορεί να βγει αβίαστα η απάλειψη των προκαταλήψεων (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1983).

Ο κύριος προβληματισμός των ηρώων με αναπηρία ανεξαρτήτως φύλου ή είδους αναπηρίας είναι η αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και κυρίως αυτό των συνομήλικων τους.

Σε πολλά βιβλία συναντούμε στην αρχή την μη αποδοχή των αναπήρων από το κοινωνικό σύνολο και την ύπαρξη αρνητικών εικόνων και προκαταλήψεων απέναντι τους. Στη συνέχεια όμως η αποδοχή έρχεται ως αποτέλεσμα ενός γεγονότος που συμβαίνει και το προκαλεί είτε ως από μηχανής θεός κάποιο πρόσωπο που αγαπά και ενδιαφέρεται για τον ήρωα με αναπηρία, είτε μετά από την «βίωση» της αναπηρίας τα άτομα που δεν έχουν κάποια αναπηρία. Επομένως, συμβαίνει μια αλλαγή στάσης των γύρω του απέναντι στο πρόσωπό του, γεγονός που ωθεί τον ήρωα με αναπηρία να αλλάξει τον τρόπο που βλέπει ο ίδιος τον εαυτό του. Βιώνει δηλαδή μια εσωτερική αλλαγή που συμβαίνει μετά από την αλλαγή στάσης των γύρω του απέναντι στο πρόσωπο του. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις όμως, η αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο έρχεται μετά από την εσωτερική αλλαγή του ήρωα που πρώτα αποφασίζει να αποδεχτεί ο ίδιος την αναπηρία του. Σε άλλες περιπτώσεις βλέπουμε πως η αποδοχή προωθείται μέσω του τονισμού των ομοιοτήτων μεταξύ ατόμων με αναπηρία και ατόμων χωρίς, και όχι των στοιχείων που τους διαφοροποιούν. Οι ομοιότητες αυτές μπορεί να αφορούν συναισθήματα, αθλητικές ενασχολήσεις, ανάγκη για παιχνίδι και αλληλεπίδραση. Σε αρκετές περιπτώσεις από τα βιβλία που μελετήσαμε

διαπιστώσαμε ότι οι ήρωες αποδέχονται την αναπηρία τους, μόλις συναντούν κάποιον άλλο χαρακτήρα με αναπηρία και αναπτύσσουν μαζί του μια προσωπική σχέση αλληλεπίδρασης. Τέλος, συναντούμε την περίπτωση της αποδοχής της αναπηρίας από το κοινωνικό σύνολο μέσω της ενημέρωσης για αυτήν.

Από τα βιβλία που αναλύθηκαν παρατηρήσαμε δύο είδη συγκρούσεων. Το πρώτο είδος αφορά ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των ηρώων και σχετίζεται με τον προσωπικό τρόπο βίωσης της αναπηρίας και του κοινωνικού αποκλεισμού από τον κάθε ήρωα. Οι εσωτερικές αυτές συγκρούσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την διαμόρφωση των χαρακτήρων και οδηγούν στην προσωπική και κοινωνική αποδοχή. Το άλλο είδος είναι ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά και αφορά συγκρούσεις εναντίον της κοινωνίας, όπου ο ήρωας ζει και κινείται μέσα σε ένα περιβάλλον εχθρικό σε αυτόν και προσπαθεί να αποδείξει τις αξίες και τις ικανότητες του. Έτσι διευκολύνεται η παρουσίαση της θετικής υπόστασης του ήρωα με αναπηρία που στο τέλος πάντα καταφέρνει να γίνει αποδεκτός.

Από τα δεδομένα λοιπόν της παρούσας εργασίας βλέπουμε πως γίνεται προσπάθεια από τους συγγραφείς να απεικονιστεί ο ήρωας με αναπηρία απαλλαγμένος από στερεοτυπικές αντιλήψεις και δίχως υπερβολική συναισθηματική φόρτιση, στοιχεία που συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες τόσο σε ελληνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο (Πωλ,2015;Blaska,2004;Kotopoulosetal., 2012;Torrijos,2004).Γίνεται φανερή η τάση προώθησης της ενσυναίσθησης και της αποδοχής, τονίζονται οι ικανότητες των ηρώων με αναπηρία και όχι οι αδυναμίες τους. Ακόμη, δεν απεικονίζονται συγκριτικά με παιδιά «τυπικής» ανάπτυξης και προωθούνται θετικές εικόνες. Επιπροσθέτως, οι πράξεις τους δεν προκαλούν τον οίκτο και φαίνεται πως συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες του σχολείου, της εργασίας και της κοινότητας ατόμων με και χωρίς αναπηρίες.

Παράλληλα, ενδιαφέρον προκαλούν τα συμπεράσματα της έρευνας μας, που συνάδουν με αυτά των Dowker (2004) και Gervay(2004), όπου οι περισσότεροι χαρακτήρες που μελετήσαμε βιώνουν ενδιαφέρουσα κοινωνική ζωή και είναι ανεξάρτητοι. Έχουν ενεργητικό ρόλο στην επίλυση κρίσιμων προσωπικών ζητημάτων τους και δεν τους αποδίδονται χαρακτηριστικά εξάρτησης από γονείς ή

άλλα πρόσωπα που τα προστατεύουν (Dyches,2005). Τέλος, απεικονίζονται υπομονετικοί και ευγενικοί, ενώ κάποιες φορές η παρουσία «ειδικών» ικανοτήτων λειτουργεί αντισταθμιστικά σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Καρακίτσιος,2000,2008; Gervay,2004). Αυτό το γεγονός γίνεται φανερό κυρίως σε αισθητηριακές αναπηρίες.

Όσον αφορά την σύνδεση όλων των παραπάνω με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι ιστορίες των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας με θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία χρησιμοποιούνται ως εργαλείο που στόχο έχει την υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία και ως μέσο κατανόησης των θεμάτων που σχετίζονται με αυτή (Kotopoulos et al., 2012). Η χρήση του εικονογραφημένου βιβλίου μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τα μικρά παιδιά, προκειμένου να διαπραγματευτούν το δύσκολο θέμα της αναπηρίας και να μάθουν πληροφορίες για τον τρόπο ζωής και τα συναισθήματα ατόμων με αναπηρίες. Επιπροσθέτως, μπορεί να βοηθήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εξερευνήσουν την στάση τους απέναντι στην αναπηρία (Andrews,1998; Blaska,2004; Daniels,2004;Ellison&Shah,2010).

Η συμπερίληψη από μόνη της φαίνεται πως δεν βελτιώνει την ικανότητα των παιδιών να κάνουν φίλους. Αντίθετα, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική και σωματική απομόνωση. Η χρήση της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο, έτσι ώστε οι μαθητές να μην βλέπουν την αναπηρία ως ένα χαρακτηριστικό του μαθητή και δεν εμποδίζει την θετική οπτική. Έχει σημασία το είδος της λογοτεχνίας που επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί. Η επιλογή πρέπει να είναι προσεκτική και να υπάρχει προηγουμένως διερεύνηση των προκαταλήψεων και των γνώσεων των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα. Σημαντικό ρόλο παίζει και η συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με τις συμπεριφορές των ηρώων και να δίνονται θετικά πρότυπα. Επίσης, μπορεί να δημιουργηθεί μικρή ομάδα συμβουλευτικής υποστήριξης σχετικά με αξίες, τις αντιλήψεις και την ανοχή απέναντι στο διαφορετικό. Τέλος, προτείνεται ο αριθμός των βιβλίων να είναι μεγάλος, να συνοδεύονται από κατάλληλες αναπτυξιακά ασκήσεις αυτογνωσίας και να προωθούνται η έκθεση και η αλληλεπίδραση παιδιών γενικών τάξεων με παιδιά με αναπηρίες (Smith&Moore,2010).

Αντίθετα, ο Blaska (2004) υποστηρίζει πως μεγάλος αριθμός γονέων και εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν την ύπαρξη βιβλίων που έχουν κάποιον χαρακτήρα με αναπηρία, ούτε να τα χρησιμοποιήσουν στην εκπαιδευτική πράξη.

Όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο, βλέπουμε πως στα ράφια των νηπιαγωγείων δεν υπάρχουν πολλά βιβλία με το θέμα της αναπηρίας. Παρόλα αυτά, οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως τα βιβλία που έχουν κάποιον ήρωα με αναπηρία αποτελούν εργαλείο ευαισθητοποίησης των μικρών μαθητών για το δύσκολο αυτό θέμα. Συνήθως επιλέγουν οι ίδιες τα βιβλία με γνώμονα την προώθηση θετικών στάσεων. Επίσης, επιλέγουν να παρουσιάσουν αυτού του είδους τα βιβλία στους μαθητές, όταν υπάρχει στην τάξη κάποιος μαθητής με αναπηρία. Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν την ανάγνωση, αφορούν τον τρόπο βίωσης της αναπηρίας από τους ίδιους τους ανάπηρους, καθώς και τον τρόπο που πρέπει να τους φέρεται η κοινωνία. Η επεξεργασία γίνεται με γλωσσικές δραστηριότητες και με συζήτηση (Πωλ,2015; Χρέμου,2015)

Αξίζει να σχολιαστεί, πως συναντάται μικρός αριθμός εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων που έχει κάποιον ήρωα με αναπηρία και η περιορισμένη παρουσία τους τονίζει την ανάγκη για περισσότερες ιστορίες που να αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία της κοινωνίας που περιλαμβάνει άτομα διαφορετικών ικανοτήτων (Blaska,2004).

Αξίζει να σημειωθεί, σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνάς, πως κατά την φάση συγκέντρωσης της βιβλιογραφίας, αρκετά βιβλία που διαθέτουν ήρωα με αναπηρία είτε είναι εξαντλημένα, είτε έχει κλείσει ο εκδοτικός οίκος τους. Επομένως, στάθηκε πολύ δύσκολη και σε κάποιες περιπτώσεις αδύνατη, η συγκέντρωση του υλικού. Αυτό σχετίζεται και με το ότι η κάθε βιβλιοθήκη έχει ελάχιστα από τα βιβλία του προς ανάλυση υλικού μας και οι εργαζόμενοι δεν γνωρίζουν την ύπαρξη των πιο καινούργιων, με αποτέλεσμα να προτείνουν τα ίδια δύο – τρία παιδικά εικονογραφημένα βιβλία.

Η Andrews (1998) προτείνει την ύπαρξη καταλόγων βιβλίων που αφορούν την αναπηρία. Με αφορμή λοιπόν, την πρότασή της προτείνεται το κάθε σχολείο να ενημερώνεται για το περιεχόμενο αυτών και να έχει κάποια στην βιβλιοθήκη του.

Επιπρόσθετα, τα όμορα σχολεία, μπορούν να ορίσουν έναν «υπεύθυνο» εκπαιδευτικό και να δημιουργήσουν ένα «δίκτυο» ανταλλαγής βιβλίων. Με αυτό τον τρόπο, καταφέρνουν είτε να ανταλλάσουν βιβλία, γλιτώνοντας έτσι τα έξοδα αγοράς υλικού, αποκτώντας μεγαλύτερη ποικιλία στην δυνατότητα επιλογής του υλικού τους και υπάρχει ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το περιεχόμενο των βιβλίων, καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκαν και τα αποτελέσματά τους.

Για όλους λοιπόν, τους παραπάνω λόγους, προτείνεται η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο των γενικών τάξεων, όσο και τις ειδικής αγωγής, σχετικά με την χρήση της λογοτεχνίας με κάποιον ήρωα με αναπηρία, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές. Η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει, τόσο κριτήρια επιλογής του προς ανάγνωση υλικού και των στόχων που επιθυμούν να επιτευχθούν, όσο και παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων που θα προταθούν. Ως προς το πρώτο, κρίνεται πως η επιλογή του υλικού, πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές, να δουν τα συναισθήματά τους στους ήρωες και να μπορέσουν, ίσως, να ταυτιστούν με κάποιον από τους ήρωες. Ο φόβος αλληλεπίδρασης με ανάπηρους ανθρώπους, η αμηχανία, ο οίκτος και η λύπηση είναι συναισθήματα, που πιθανώς είναι υπαρκτά σε πολλούς μαθητές. Επομένως, τα βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν, μπορούν να προβάλλουν και τέτοιου είδους συναισθήματα προκειμένου να μην «κρυφτούν κάτω από το χαλί», ούτε να κάνουν τους μαθητές που τα βιώνουν να αισθανθούν ενοχικά. Αντίθετα, πρέπει να συζητηθούν, να αναλυθούν και οι αυτοί που τα βιώνουν να έρθουν αντιμέτωποι μαζί τους.

Η καλή Λογοτεχνία προωθεί την συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες, όχι γιατί ωραιοποιεί καταστάσεις, αλλά γιατί θέτει προβληματισμούς για την ιδεολογία και τα αξιακά συστήματα κάθε εποχής με τρόπο που αρνητικές προσεγγίσεις καυτηριάζονται και στηλιτεύονται. Και όλα αυτά χωρίς ηθικοδιδασκαλίες και χωρίς να «κουνά» το δάχτυλο. Έτσι, ακόμη και αν κάποιο βιβλίο δεν προωθεί την αποδοχή, μπορεί επίσης να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο ευαισθητοποίησης και προώθησης της συνύπαρξης, εφόσον συζητηθεί, σχολιαστεί, κριθούν κάποιες συμπεριφορές ως παράδειγμα αποφυγής και προταθούν άλλες. Δραστηριότητες φαντασίας ή ασκήσεις αυτογνωσίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η δημιουργία πραγματικών συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία, είναι αναγκαία. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω επισκέψεων ή προγραμμάτων συνύπαρξης μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων ή συλλόγους και φορείς που αφορούν την αναπηρία.

Η συγκεκριμένη έρευνα, ως αποτελέσει το έναυσμα για νεότερες και πλέον εξειδικευμένες μελέτες που θα αναδεικνύουν τα προβλήματα της αναπηρίας και το πλέγμα των σχέσεων που υπαγορεύει. Ενδιαφέρον θα είχε μια συγκριτική μελέτη των παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων άλλων χωρών σε σχέση με τα ελληνικά, προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές ομοιότητες και διαφορές. Επίσης, μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την χρήση αυτού του είδους της λογοτεχνίας στην τάξη τους και των δραστηριοτήτων που προτείνουν στους μαθητές τους μετά την ανάγνωση των βιβλίων. Ακόμη θα μπορούσε να διερευνηθεί η χρήση της σε μαθητές που φέρουν κάποιου είδους αναπηρία και το αν μπορεί να προωθηθεί η ανάπτυξη της αυτοεικόνας τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΠΗΓΕΣ

Cave,K. μτφρ.Τουρκολιά_Κυδωνιέως,P. (2005), Το Κάτι Άλλο. Τέταρτη έκδοση. Αθήνα: Πατάκης.

Green,J. (2004), *Είμαι ξεχωριστή*. Αθήνα: Μοντέρνοι καιροί.

Sanvoisin,E. (2001), *Ο νάνος και η γαριδούλα*. Αθήνα Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Sif,B. (2013), *Ολιβερ*. Αθήνα: Ίκαρος.

Sif,B. (2015), *Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει*. Αθήνα: Ίκαρος.

Weninger,B. (2006), *Ένας για όλους και όλοι για έναν*. Αθήνα: Πατάκης.

Willis,J. (2001), *Η Αργυρώ γελάει*. Αθήνα: Πατάκης.

Wojtowicz,J. (2007), *Τα παιδιά των λουλουδιών*. Αθήνα: Επόμενος σταθμός.

Αλεξάνδρου,Γ. (2012) , *Φένια, η αγαπημένη των ήχων*. Αθήνα: Πατάκης.

Αλεξοπούλου-Πετράκη,Φ. (2005),*Φίλοι; Φως Φανάρι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

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

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

Βακιρτζή, Ε. (2013),*Το αυγό*. Αθήνα: Πατάκης.

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

Μητσικούδη,Χ. (2014), *Το θαύμα των σκύλων*. Θεσσαλονίκη: Μολύβι.

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

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

Πουλάκης,Π. (2014),*Ο Αυτός*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Σταματοπούλου,Ι. (2005), *Μια μαγική νύχτα – από την σειρά Μόζα η γάτα*. Αθήνα: Κέδρος.

Σταματοπούλου,Ι. (2005), *Η μάγισσα Αμπουλίνα – από την σειρά Μόζα η γάτα*. Αθήνα: Κέδρος.

Σταματοπούλου,Ι. (2005),*Η λευκή Μόλι – από την σειρά Μόζα η γάτα*. Αθήνα: Κέδρος.

Σταματοπούλου,Ι. (2005),*Το βουνό των νάνων – από την σειρά Μόζα η γάτα*. Αθήνα: Κέδρος.

Ψαραύτη,Λ. (2003), *Ο Θωμάς*. Αθήνα: Άγκυρα.

Β.ΜΕΛΕΤΕΣ

Αλευριάδου Α. & Γκιαούρη Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : UniversityStudioPress.

Αναγνωστόπουλος, Β. (2001). *Ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία (έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις)*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2000). «Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών δυσκολιών», *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 17 (5), 506-517.

Αντωνίου, Α. (2014). Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα στους μαθητές, αιτιολογικοί παράγοντες και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 623-630 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.408> (ανακτήθηκε 16/12/2016).

Αποστόλου, Κ. (2009). *Η απεικόνιση των ηρώων/χαρακτήρων στα παιδικά βιβλία*. ΑΠΘ

Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βασιλείου, Γ.Μ. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Όγδοη έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρη.

Βλαχαβα, Φ. (2016). *Καλές Πρακτικές στη σχολική αξιοποίηση παραμυθιών με αναπαραστάσεις αναπηρίας*. Π.Δ.Μ.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα : Ταξιδευτής.

Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*. UniversityStudioPress: Θεσσαλονίκη.

Δημητροπούλου, Π. & Οικονόμου, Α. & Πολυχρόνη, Φ. & Ράλλη, Α.Μ. & Τάνταρος, Σ. & Τσαμπαρλή, Α. & Φιλιππάτου, Δ. & Fijalkow, J. Στο Τάνταρος, Σ. (επιμ.) (2011). *Δυσκολίες μάθησης – Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Δήμου, Γ. (2008). *Η σεξουαλικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ελληνική πραγματικότητα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης

Εσκαρπί, Ν. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (2005). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Άτραπος.

Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ευθ. (1996). «Η προβληματική της Διάγνωσης και Αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής– Προσανατολισμού*, 36-42.

Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Καλυβά, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαίδευση και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δάρδανος.

Κανατσούλη, Μ. (χχ). Διαφορετικότητα και αναπηρία σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο: eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=ECD230&download=/...doc

Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική αναδρομή της εικονογράφησης των παιδικών και σχολικών βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

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

Καρακίτσιος, Α. (2000). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Καραντάνος, Κ. (2003). Αλλαγές στον ορισμό του αυτισμού και η σημασία τους. Στο Σ.Τριανταφύλλου (επιμ.) *ΕΠΕΑΕΚ II: Αναβάθμιση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί "Παμακάριστος".

Κάργα, Σ. (2008). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*. Α.Π.Θ.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (1993). *Παιδική λογοτεχνία – θεωρία και πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουκουλομάτη, Δ. (1993). *Λογοτεχνία και Εικονογράφηση: Η παιδευτική τους διάσταση*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Κουτάντος, Δ.Ι. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουπάνου, Α. & Φτιάκα, Ε. (2009). *Από το περιθώριο στο μάτι του κυκλώνα – Η εκπαίδευση των κωφών στην Κύπρο*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσομπός,Π. (1989). Η παιδική λογοτεχνία: Η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών. *Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού παιδικού βιβλίου*, Αθήνα

Κρασανάκης,Γ. (1997).*Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*.Επανάδοση. Ηράκλειο.

Κρουσταλάκη, Γ.Σ. (2005).*Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*.Αθήνα: Αθήνα.

Κυπριωτάκης,Α.Β. (1997).*Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Δεύτερη έκδοση, Ηράκλειο: Καββαδία.

Μάργη,Φ. (2016). *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*,Π.Δ.Μ.

Μαυροπούλου, Σ. (2011).*Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού*. Διαθέσιμο στο : https://www.researchgate.net/publication/270883135_Apotelesmatikes_ekpaideutikes_prosengiseis_kai_didaktikes_strategikes_gia_ta_paidia_sto_phasma_tou_autismou (ανακτήθηκε 27/12/2016)

Μαυροπούλου,Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη και η μετάβαση σε χώροεργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπάρμπας,Γ. (2010). Αντιφάσεις και προοπτικές στη σχολική ένταξη μαθητών με νοητική ανεπάρκεια.*Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Θεραπευτικής Γυμναστικής*, Θεσσαλονίκη.

Μπενέκος, Α. (1981).*Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Νάσαινας, Γ. (2001).*Η παιδική λογοτεχνία στην προσχολική και σχολική ηλικία (Θεωρία και πράξη)*. Άρτα: Ελλεβορος.

Νότας, Σ. (2015). *Διαγνωστικά κριτήρια για τις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού*. Διαθέσιμο στο http://www.autismhellas.gr/files/el/DSM-V_%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%95%CE%A3.pdf (Ανακτήθηκε: 26/12/2016).

Νότας, Σ. (2006). Οι γονείς & τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. *ΕΠΕΑΕΚ II: Πρόγραμμα ενδυνάμωσης και υποστήριξης ομάδων οικογενειών ατόμων με αυτισμό*. Τρίκαλα: Σύλλογος γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων Ν. Λάρισας. Διαθέσιμο στο <http://www.autismhellas.gr/faq/doc/gonisaderfia.pdf> (Ανακτήθηκε: 25/12/2016).

Ντόβα, Δ. (2012). *Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία*. Α.Π.Θ.

Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή-Από την έρευνα στην διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδία.

Παντελιάδου, Σ. Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες – Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαγεωργίου, Β. (2003). Αυτισμός: πρώιμη διάγνωση και χειρισμός στην παιδιατρική κλινική πράξη. Στο Σ. Τριανταφύλλου (επιμ.) *ΕΠΕΑΕΚ II: Αναβάθμιση του θεσμού της Εκπαίδευσης ατόμων με αυτισμό στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα για το παιδί «Παμακάριστος». Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/754> (Ανακτήθηκε: 26/12/2016).

Παπαγεωργίου, Β. (χχ), «Από την διάγνωση του αυτισμού, στην κατανόηση των συμπτωμάτων και την αναγνώριση αναγκών», *Επικοινωνία, 14*: 17-26.

Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία- Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο – θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Η.Τ. (2011).*Σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και για νέους*. Ίων:Αθήνα.

Παπαντωνάκης, Γ. (2000).*Κώδικες & αφηγηματικά προγράμματα σε κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαρίδου,Ε. (2012).*Ο ρόλος και η ιδεολογική λειτουργία της οικογένειας στις μυθοπλαστικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας*. Π.Δ.Μ.

Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1983).*Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολυχρόνη, Φ. & Χατζηχρήστου,Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πωλ, Ι. (2015).*Προσεγγίζοντας την αναπηρία μέσα από τα βιβλία που βρίσκονται στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων: Απόψεις των νηπιαγωγών γενικής αγωγής*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία

Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας από την αρχαιότητα έως σήμερα*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Σιβροπούλου, Ρ. (2003). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στεργίου, Β. (2008).*Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Στο Καρλοβασίτου, Α., (επιμ.) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών – γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Εργαστήριο Κλινικής Νευροφυσιολογίας Α.Π.Θ, Π.Γ.Ν.Θ. «ΑΧΕΠΑ». Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3785/1125.pdf> (Ανακτήθηκε 26/12/2016).

Σπινκ,Τ. μτφρ Ντελόπουλος, Κ. (1990).*Τα παιδιά ως αναγνώστες*.Αθήνα: Καστανιώτης.

Τζαφεροπούλου,Μ. (2000).*Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας-Η συγγραφή και η εικονογράφηση*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Καστανιώτη.

Τζούδα,Β. (2005).*Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών με κινητική αναπηρία στη δευτεροβάθμια δημόσια ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο : <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26177#page/554/mode/2up> Ανακτήθηκε: 27/12/2016).

Τζουριάδου, Μ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Τζουριάδου, Μ. (1995).*Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσιλιμένη, Τ. (2007).*Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο - Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Τσιώλης,Γ. επιμ.Κασσέρ,Ζ. (2014).*Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Χρέμου, Π. (2015).*Απόψεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία

Alizadeh, H. & Armion, E. & Coolidge, F.L. & Flores, Z.D. & Sutton, C.E. (2015). The Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder among Primary School Students in an Iranian Rural Region.*Psychology*,6, 263-268. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.63026>

Andrews,S. (1998). Inclusion. A Resource Listing.*DLA Journal*,25(3),doi:10.21061/alan.v25i3.a.7

Baird, A. & Laugharne, J. & Maagerø, E. & Tønnessen, E. (2016). Child Readers and the Worlds of the Picture Book. *Children's Literature in Education*, 47, (1), 1–17. DOI: 10.1007/s10583-015-9244-4

Barnes, C. & Oliver, M. & Barton, L. (2014). *Οισπουδέσγιατηναναπηρίασήμερα*. Μτφρ. Κόφφα, Μ.. Αθήνα: Επίκεντρο.

Berndsen, M. & Luckner, J. (2012). Supporting Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in General Education Classrooms: A Washington State Case Study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 111–118. DOI: 10.1177/1525740110384398

Beckett, A. & Barrett, S. & Ellisson, N. & Shah, S. (2010). Away with the fairies? Disability within primary age children's literature. *Disability and Society*, 25(3), 373–386. DOI: 10.1080/09687591003701355

Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press.

Blaska, J. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).

Britain, Is. (2004). An examination into the portrayal of deaf characters and deaf issues in the picture books for children. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

Charlop-Christy, H. & Claremont, M. & Carpenter, M. & Leblanc, L.A. & Kellet, K. (2002). Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior and problem behavior. *Journal of applied analysis*, 35(3), 213–231

Coster, W.J. & Haltiwanger, J.T. (2004). Social-behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and special education*, 25 (2), 95–103.

Daniels, K. (2004). What teachers never taught and writers feared to write: Disability in African American Children's Literature. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

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

Dyches, T. & Prater, M. & Leinifer, M. (2009). Juvenile Literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304.

Dyches, T. & Prater, M.A. & Jenson, J. (2006). Portrayals of disability in Caldecott books. *Scholars Archive*, 2(5). Διαθέσιμο στο: <http://scholarsarchive.byu.edu/facpub/1551>

Dyches, T. & Prater, M. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202–216.

Eikeseth, S. & Smith, T. & Jahr, E. & Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification*, 1(3), 264-278. DOI: 10.1177/0145445506291396.

Freeman, S.F.N. & Alcin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings». *Remedial and special education*, 21 (1), 3-18.

Fry, D. (1985). *Children talk about books: seeing themselves as readers*. California: Open University Press.

Howley, M. & Arnold, E. (2005). *Revealing the hidden social code-Social stories for people with Autistic Spectrum Disorders*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Jackson, C.W. & Traub, R.J. & Turnbull, A.P. (2008). Parent's experiences with childhood deafness. implications for family-centered services. *Communication Disorders Quarterly*, 29 (2), 82-98. DOI:10.1177/1525740108314865

Jackson, C.W. & Turnbull, A. (2004). Impact of Deafness on Family Life: A Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (1), 15–29.

Garrison, H. (2007). *Adolescent's perceptions of the sociocultural construct of disability when responding to literature: of mice and men*. Fordham University New York.

Georgiou, K. (1969). *Children and their literature*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

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

Lange, S. M. & Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 21, (3), 108-119.

Hansen, D.R. & Hansen, H.E. (2006). Treatment with stimulant medication caught in a balancing act: Parents' dilemmas regarding their ADHD child's. *Qualitative Health Research*, 16 (9), 126-128. DOI: 10.1177/1049732306292543

Happé, F. (2003). *Αντισμός. Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Hodapp, R. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keith, L. (2004). What writers did next: Disability, illness and cure in books in the second half of the 20th century children's literature. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

Kirk, S.A. & Gallagher, J. & Anastasiow, N. (1996). *Educating Exceptional Children*. Eighth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company. Διαθέσιμο στο : https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=qy495MOE7RYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=educating+exceptional+children+kirk&ots=xQ2wP-rLJw&sig=e5z4uigP5yZ9rmHdO9GZNibDMB0&redir_esc=y#v=onepage&q=educating%20exceptional%20children%20kirk&f=false (Ανακτήθηκε 29/12/2016).

Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E. (2012). Characters with special needs in the contemporary children's books: The role of education in community building versus social stereotypes. in P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: *CiCe*, 218 - 227.

Kotopoulos, H.T. & Karakitsios, A. (2006). Special needs child and its pathways in the literary city in children's narration. Υπό δημοσίευση (αποδεκτή) – *The print publications of proceedings: 10th International Conference: "The European Mind: Narrative and Identity (ISSEI)*, 24 July – 29 July 2006 in Malta.

Krippendorff, K. (1985). *Content analysis – an introduction to its methodology*. Fifth printing. United States of America: Sage.

Lal, R., (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, 5 (3), 119-125.

Lee, C. (2012). Deafness and cochlear implants: A deaf scholar's», *Perspective Journal of Child Neurology* 27(6), 821-823. DOI: 10.1177/0883073812441248

Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks-Picturing text*. Great Britain: Biddles Ltd, Guilford, Surrey.

Lyon R.G., (1996). Learning disabilities - The future of children. *Special Education for Students with Disabilities*, 6, (1), 54-76.

Maccari, L. & Casagrande, M. & Martella, D. & Anolfo, M. & Rosa, C. & Fuentes, L.J. & Pasini, A. (2012). Change blindness in children with ADHD: A selective impairment in visual search. *Journal of Attention Disorders*, 17(7) 620 –627. DOI: 10.1177/1087054711433294

Mason, H. & McCall, S. Επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Monoyiou, E. & Symeonidou, S. (2015). The wonderful world of children's books? Negotiating diversity through children's literature. *International Journal of Inclusive Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1102338>

Moore, D.F., Μτφρ.: Λυμπεροπούλου, Χ. επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση. Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Neuendorff, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. California: Sage.

Neuhaus, C. μτφρ. Μωραΐτου, Γ. επιμ. Ζαφειροπούλου, (1999). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματα του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες – Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου*. Αθήνα: Πατάκης.

Nodelman, P. (2005). *How picture books work*. Great Britain: Mpgbooks Ltd. Bodmin.

Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. New York: Palgrave.

Polanczyk, G.V. & Willcutt, E.G. & Salum, G.A. & Kieling, C. & Rohd, L.A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43 (2), 434-442. doi: 10.1093/ije/dyt261

Probst, P. & Jung, F. & Micheel, J. & Glen, I. (2010). Tertiary-preventive interventions for Autism Spectrum Disorders (ASD) in children and adults: An evaluative synthesis of two TEACCH based outcome studies. *Life Span and Disability*, 8(12), 129-167.

Pruitt, M.M. & Rhoden, M. & Ekas, N.V. (2016). Relationship between the broad autism phenotype, social relationships and mental health for mothers of children with autism spectrum disorder. DOI: 10.1177/1362361316669621

Rosengren, K.E. (1981). *Advances in content analysis*. Beverly Hills: Sage.

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

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

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

Sipe, L. (2012). Revisiting the Relationships Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education*, 43, 4–21. DOI 10.1007/s10583-011-9153-0

Smith, T. & Eikeseth, S. (2011). Ivar Lovaas: Pioneer of Applied Behavior Analysis and Intervention for children with Autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 41, 375–378. DOI 10.1007/s10803-010-1162-0.

Smith, W. & Moore, C. (2010). Children's perceptions of peers with disabilities. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6 (3), Art.2.

Titscher, S. & Meyer, M. & Wodtke, R. & Vetter, E. trans. Jenner, B. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Great Britain: Cromwell Press.

Torrijos, C. (2004). Disabled Characters In Spanish Children's Literature. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

Valente, M.J. (2011). Cyborgization: Deaf education for young children in the cochlear implantation era. *Qualitative Inquiry* 17(7), 639–652. DOI: 10.1177/1077800411414006

Webster, A. & Roe, J. (1997). *Children with visual impairment. Social interaction, language and learning*. London and New York: Routledge.

Whitehead, R. (1968). *Children's literature: Strategies of teaching*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.

Worotyneć, S. (2004). Contrived or inspired: Ability / disability in the children's picture

book. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Οι κατηγορίες ανάλυσης των κειμένων

ΟΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ:

1. ΦΥΛΟ
 - i. ΑΓΟΡΙ
 - ii. ΚΟΡΙΤΣΙ
2. ΗΛΙΚΙΑ
 - i. ΠΑΙΔΙΚΗ
 - ii. ΕΝΗΛΙΚΗ
 - iii. ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
 - iv. ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΗ
3. ΟΝΟΜΑ
 - i. ΚΟΙΝΟ
 - ii. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ
 - iii. ΠΑΡΑΤΣΟΥΚΛΙ
 - iv. ΔΕΝ ΔΙΝΕΤΑΙ
4. ΜΟΡΦΗ
 - i. ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
 - ii. ΖΩΟ
 - iii. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ
5. ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ
 - i. ΑΥΤΙΣΜΟΣ
 - ii. ΔΕΠ/Υ
 - iii. ΚΙΝΗΤΙΚΗ – ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
 - iv. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
 - v. ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
 - vi. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ
 - vii. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ
 - viii. ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
6. ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ
 - i. ΣΧΟΛΙΑ ΙΔΙΟΥ

- ii. ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
- iii. ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ
- iv. ΥΠΟΝΟΕΙΤΑΙ
 - v. ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
- vi. ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΡΙΤΩΝ
- vii. ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΟΣ
- viii. ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
 - ix. ΣΧΟΛΙΑ ΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
- 7. ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ
 - i. ΑΡΧΗ
 - ii. ΤΕΛΟΣ
 - iii. ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
- 8. ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ
 - i. ΑΡΡΩΣΤΙΑ / ΑΤΥΧΗΜΑ
 - ii. ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
 - iii. ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
 - iv. ΑΡΡΩΣΤΙΑ / ΑΤΥΧΗΜΑ ΚΑΙ ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
- 9. ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
- 10. ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ
- 11. ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ
- 12. ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ
- 13. ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
 - i. ΜΟΝΟΣ
 - ii. ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
 - iii. ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
 - iv. ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ
 - v. ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ
- 14. ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ
 - i. ΝΑΙ
 - ii. ΟΧΙ
- 15. ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ
- 16. ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

i. NAI

ii. OXI

1. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: Η ΑΡΓΥΡΩ ΓΕΛΑΕΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ 20 – Η Αργυρώ γελάει

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΤΕΛΟΣ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

2. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΜΟΖΑ Η ΓΑΤΑ: ΜΙΑ ΜΑΓΙΚΗ ΝΥΧΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 21 – Μόζα η γάτα – Μια μαγική νύχτα

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΟΡΑΣΗΣ

ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΟΥ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

3. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΜΟΖΑ Η ΓΑΤΑ: Η ΜΑΓΙΣΣΑ ΑΜΠΟΥΛΙΝΑ
ΠΙΝΑΚΑΣ 22 – Μόζα η γάτα – Η μάγισσα Αμπουλίνα

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΕΝΗΛΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΔΕΝ ΔΙΝΕΤΑΙ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΡΩΣΤΙΑ / ΑΤΥΧΗΜΑ ΚΑΙ ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

4 α. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΜΟΖΑ Η ΓΑΤΑ: Η ΛΕΥΚΗ ΜΟΛΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ 23^Α – Μόζα η γάτα: Η λευκή Μόλι

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 1

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΟΡΑΣΗΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ

ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

4β . ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΜΟΖΑ Η ΓΑΤΑ: Η ΛΕΥΚΗ ΜΟΛΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ 23β – Μόζα η γάτα – Η λευκή Μόλι

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 2

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΑΤΙ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΑΚΟΗΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

5.α ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΜΟΖΑ Η ΓΑΤΑ: ΤΟ ΒΟΥΝΟ ΤΩΝ ΝΑΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 24^α – Μόζα η γάτα : Το βουνό των νάνων

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 1

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΟΝΟΜΑ	ΔΕΝ ΔΙΝΕΤΑΙ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΟΗΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

5.β ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΜΟΖΑ Η ΓΑΤΑ: ΤΟ ΒΟΥΝΟ ΤΩΝ ΝΑΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 24^β – Μόζα η γάτα : Το βουνό των νάνων

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 2

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΔΕΝ ΔΙΝΕΤΑΙ

ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ – ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΡΩΣΤΙΑ / ΑΤΥΧΗΜΑ ΚΑΙ ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

6. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: Ο ΑΥΤΟΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 25 – Ο Αυτός

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΥΤΙΣΜΟΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΥΠΟΝΟΕΙΤΑΙ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ	ΑΡΧΗ

ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

7. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΦΙΛΟΙ ΦΩΣ ΦΑΝΑΡΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ 26 – Φίλοι φως φανάρι

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΑΚΟΗΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΤΕΛΟΣ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ

ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

8. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΔΥΟ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ ΜΕ ΚΑΡΟΤΣΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ 27 – Δυο παπούτσια με καρότσι

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΕΝΗΛΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΡΙΤΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΡΩΣΤΙΑ/ΑΤΥΧΗΜΑ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΙΑΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

9. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΘΕΛΩ ΜΟΝΟ ΝΑ ΠΑΙΞΩ ΜΑΖΙ ΣΟΥ

ΠΙΝΑΚΑΣ 28 – Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΟΗΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΡΙΤΩΝ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

10. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΕΙΜΑΙ ΞΕΧΩΡΙΣΤΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 29 – Είμαι ξεχωριστή

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
------	---------

ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

11. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: Ο ΦΟΙΒΟΣ ΚΑΙ Ο ΑΛΛΟΣ ΦΟΙΒΟΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 30 – Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ

ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

12. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ:ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 31 – Το παραμύθι της μουσικής

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΟΡΑΣΗΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΕΚ ΓΕΝΝΕΤΗΣ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ

	ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

13. α ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΕΝΑΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΟΛΟΙ ΓΙΑ ΕΝΑΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 32^α – Ένας για όλους και όλοι για έναν

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 1

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΑΤΙ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ – ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ

ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ
--	-----

13. β ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΕΝΑΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΟΛΟΙ ΓΙΑ ΕΝΑΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 32^β – Ένας για όλους και όλοι για έναν

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 2

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΟΡΑΣΗΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

13. γ ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΕΝΑΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΟΛΟΙ ΓΙΑ ΕΝΑΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 32^γ – Ένας για όλους και όλοι για έναν

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 3

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΑΤΙ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΑΚΟΗΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΤΡΙΤΩΝ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

14. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΦΕΝΙΑ Η ΑΓΑΠΗΜΕΝΗ ΤΩΝ ΗΧΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 33 – Φένια η αγαπημένη των ήχων

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΟΡΑΣΗΣ

ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

15. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΤΟ ΑΥΓΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 34 – Το αυγό

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΥΤΙΣΜΟΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ

ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

16. α ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΛΟΥΛΟΥΔΙΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 35^α – Τα παιδιά των λουλουδιών

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 1

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ	ΟΧΙ

ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	
---------------	--

16. β ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΛΟΥΛΟΥΔΙΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 35^β – Τα παιδιά των λουλουδιών

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 2

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

17. α Ο ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: Ο ΝΑΝΟΣ ΚΑΙ Η ΓΑΡΙΔΟΥΛΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 36^α – Ο νάνος και η Γαριδούλα

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 1

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΠΑΡΑΤΣΟΥΚΛΙ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΣΩΜΑΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

17. β ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: Ο ΝΑΝΟΣ ΚΑΙ Η ΓΑΡΙΔΟΥΛΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 36^β – Ο νάνος και η Γαριδούλα

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 2

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ

ΟΝΟΜΑ	ΠΑΡΑΤΣΟΥΚΛΙ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΣΩΜΑΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

18. α ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΟΛΙΒΕΡ

ΠΙΝΑΚΑΣ 37^α – Όλιβερ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 1

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΑΙΤΕΡΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΥΤΙΣΜΟΣ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ

ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

18. β ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΟΛΙΒΕΡ

ΠΙΝΑΚΑΣ 37^β – Όλιβερ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 2

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΑΤΙ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ

ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

19. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: Η ΕΥΗ ΟΛΟ ΧΟΡΕΥΕΙ ΚΑΙ ΧΟΡΕΥΕΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ 38 – Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΠ/Υ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΑΦΗΓΗΤΗΣ ΚΑΙ ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

20. Ο ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: Ο ΘΩΜΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 39 – Ο Θωμάς

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΟΗΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΕΚ ΓΕΝΕΤΗΣ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΑΙ

21. α ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΤΟ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 40^α – Το κάτι άλλο

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 1

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
------	-------

ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ ΚΑΙ ΤΡΙΤΩΝ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

21. β ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΤΟ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ 40^β – Το κάτι άλλο

ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ 2

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΔΕΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΤΑΙ
ΟΝΟΜΑ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ
ΜΟΡΦΗ	ΖΩΟ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ

ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΙΔΙΟΣ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΤΑΤΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΝΑΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

22. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΤΟ ΘΑΥΜΑ ΤΩΝ ΣΚΥΛΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 41 – Το θαύμα των σκύλων

ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΚΟΙΝΟ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΝΟΗΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΔΕΝ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ

ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

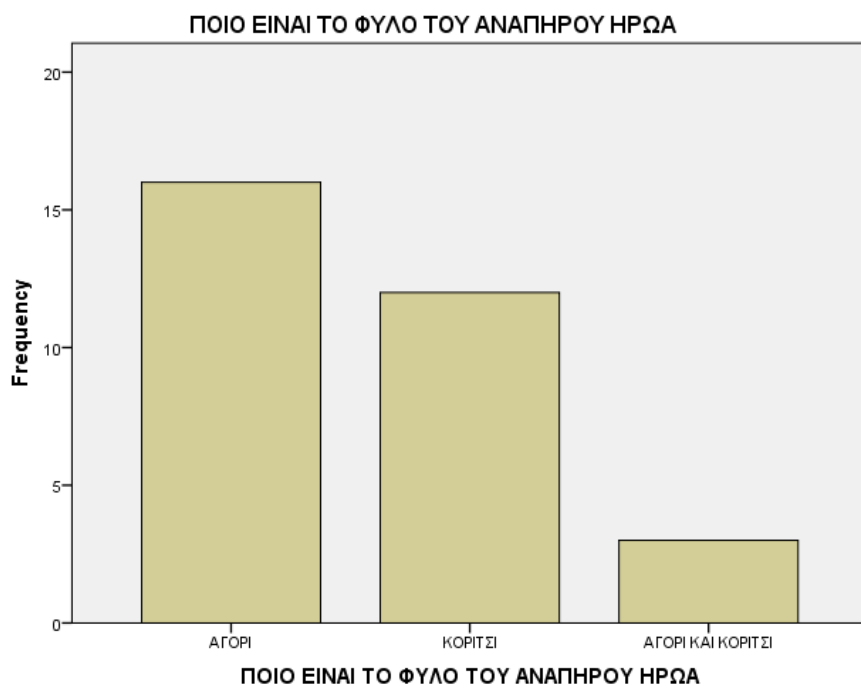
23. ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ: ΕΝΑΣ ΜΗΝΑΣ ΣΑΝ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 42 – Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους

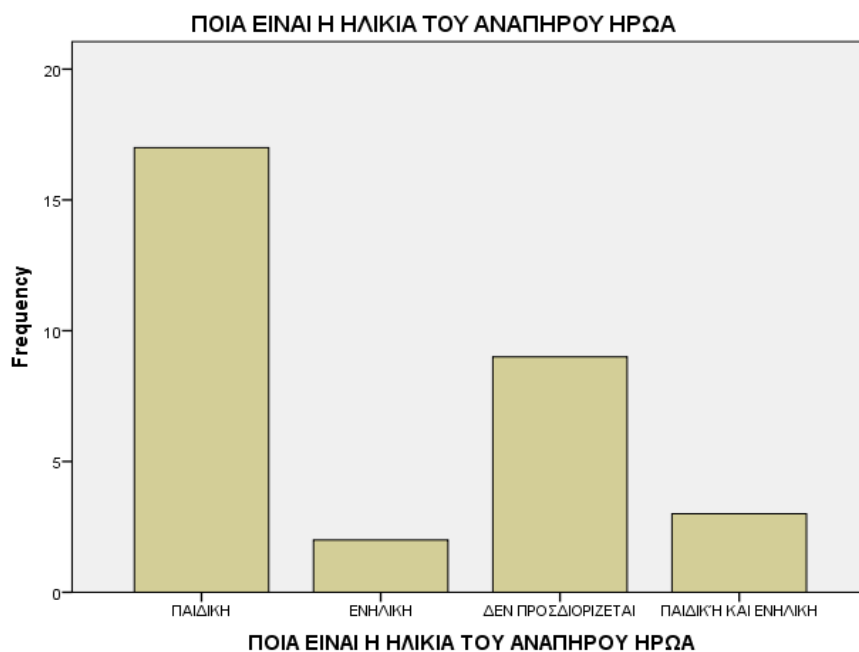
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ
ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΙΔΙΚΗ
ΟΝΟΜΑ	ΠΑΡΑΤΣΟΥΚΛΙ
ΜΟΡΦΗ	ΑΝΘΡΩΠΟΜΟΡΦΗ
ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ
ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΣΧΟΛΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ
ΠΟΤΕ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΧΗ
ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΑΡΡΩΣΤΙΑ /ΑΤΥΧΗΜΑ
ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ Ή ΔΕΥΤΕΡΑΓΩΝΙΣΤΗΣ	ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ
ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ Ή ΕΠΙΠΕΔΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΦΑΙΡΙΚΟΣ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ Ή ΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΘΕΤΙΚΟΣ Ή ΑΡΝΗΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΘΕΤΙΚΟΣ
ΑΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΜΟΝΟΣ Ή ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	ΜΟΝΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ
ΑΝ ΕΧΕΙ ΦΙΛΟΥΣ ΑΜΕΑ	ΟΧΙ
ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΤΟΜΙΚΟΣ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΑΤΟΜΙΚΟΣ
ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	ΟΧΙ

Β. Συνοπτικοί πίνακες αποτελεσμάτων

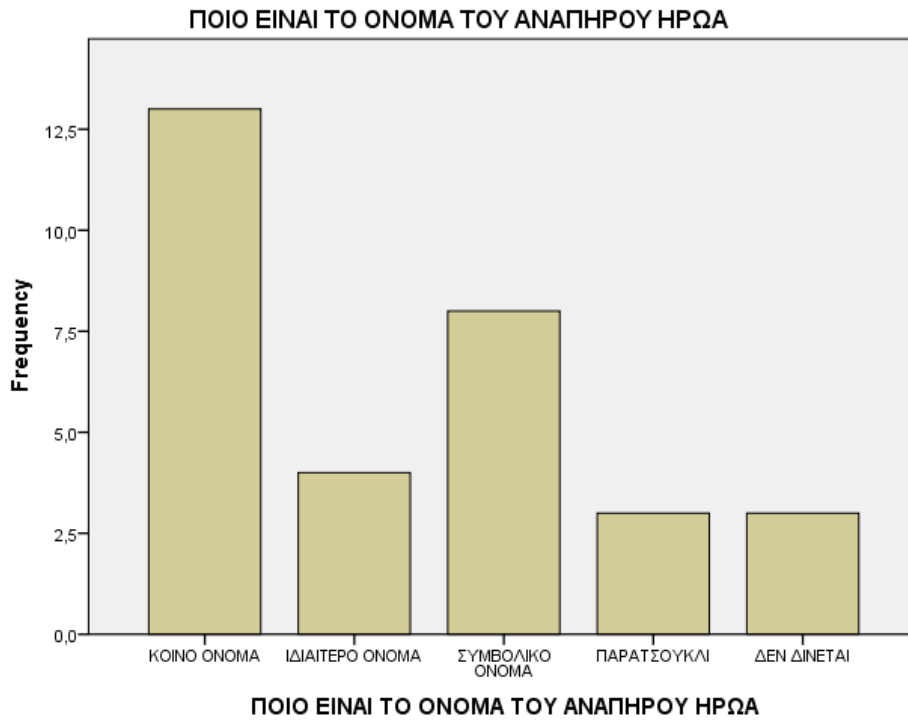
ΓΡΑΦΗΜΑ 1 – Ποιό είναι το φύλο του ανάπηρου ήρωα



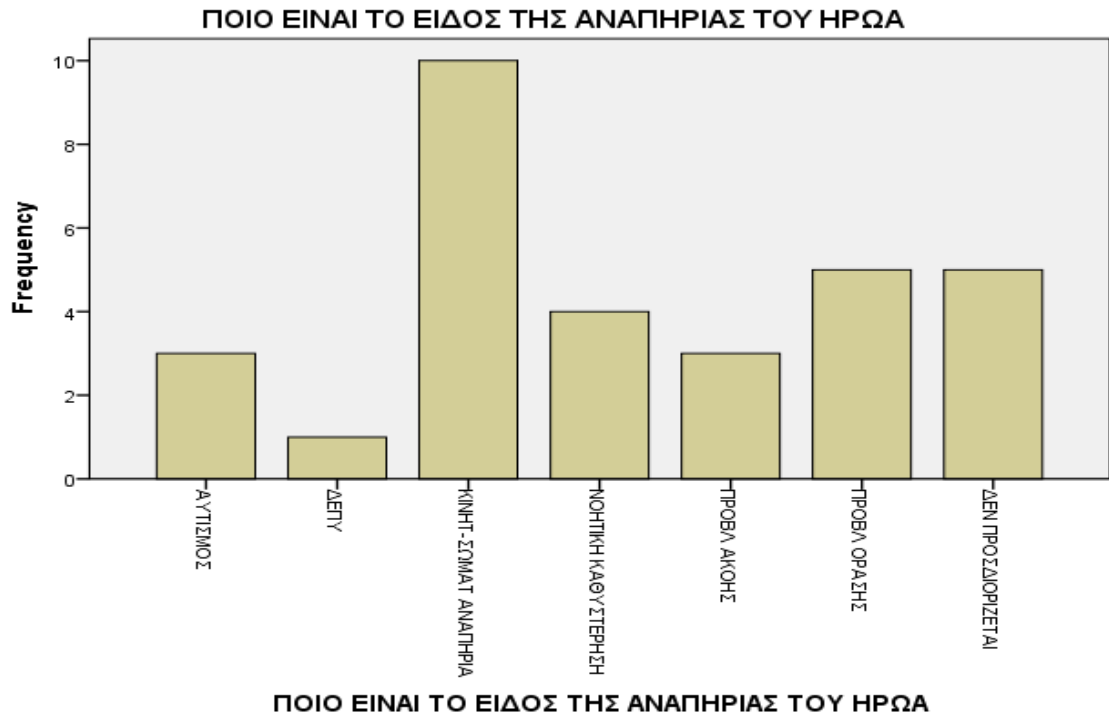
ΓΡΑΦΗΜΑ 2 – Ποια είναι η ηλικία του ήρωα



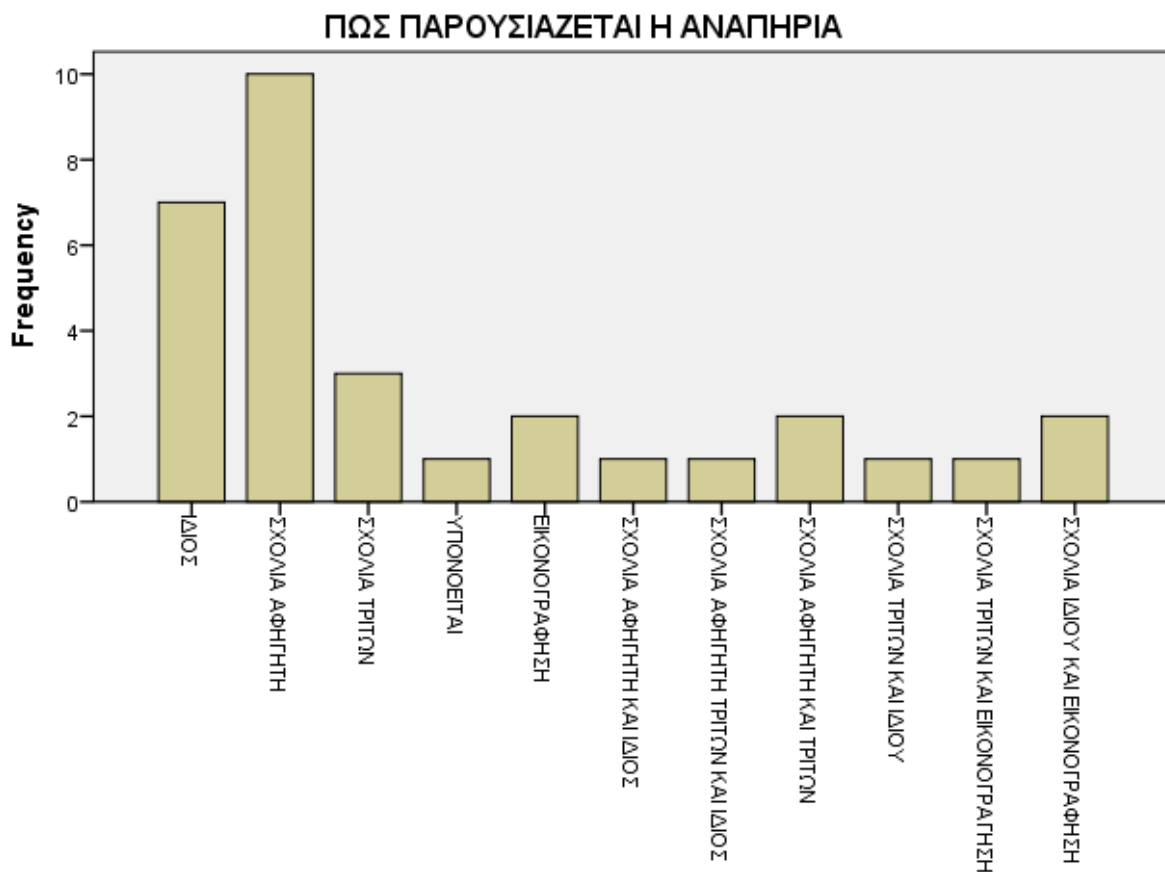
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 – Ποιο είναι το όνομα του ανάπηρου ήρωα



ΓΡΑΦΗΜΑ 4 – Ποιο είναι το είδος της αναπηρίας του ήρωα

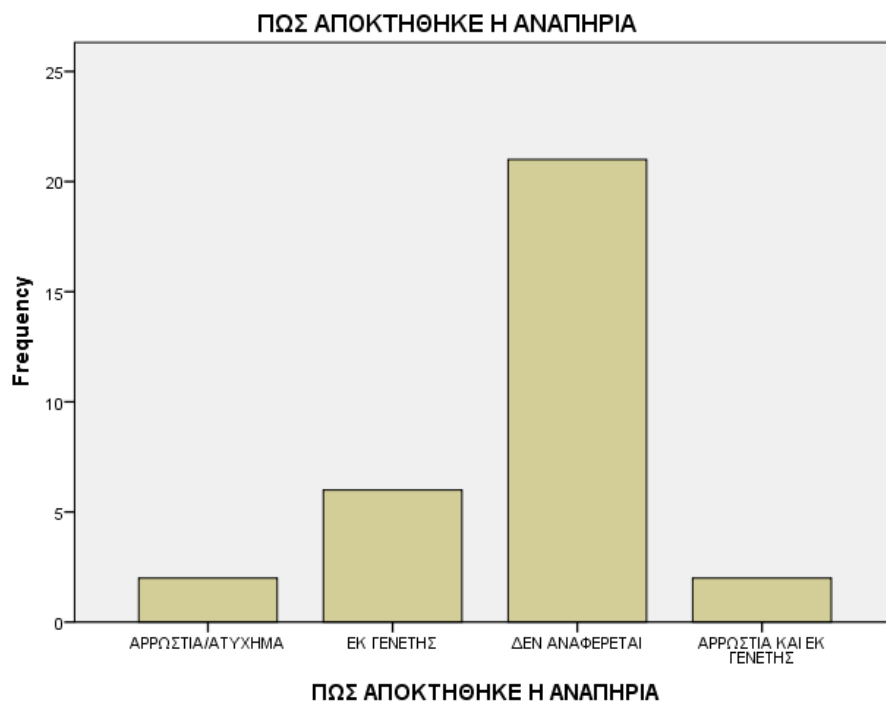


ΓΡΑΦΗΜΑ 5 – Πώς παρουσιάζεται η αναπηρία

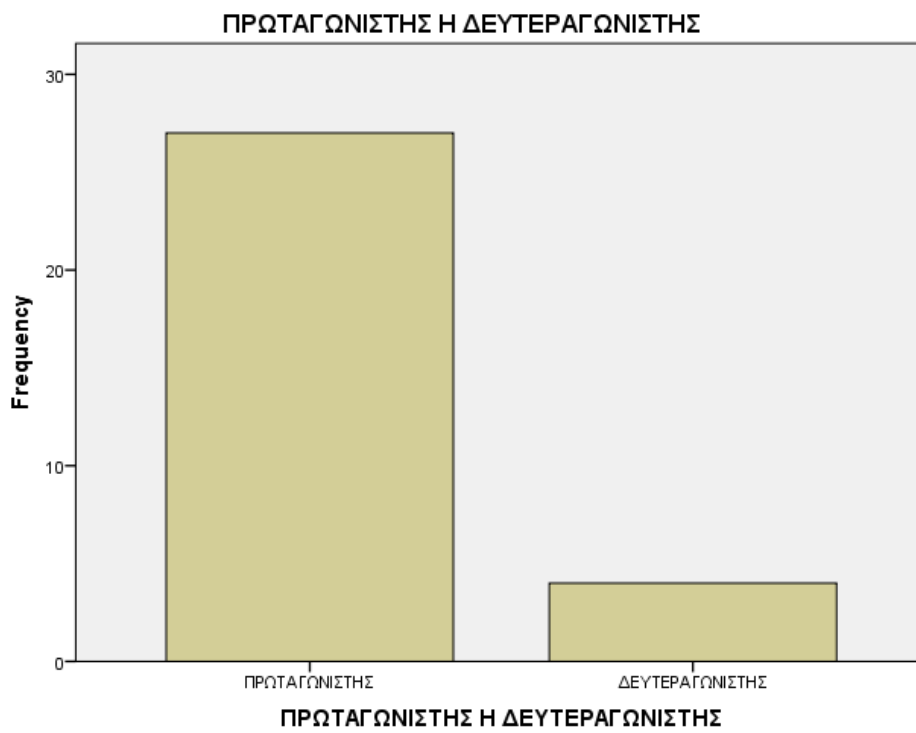


ΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΝΑΠΗΡΙΑ

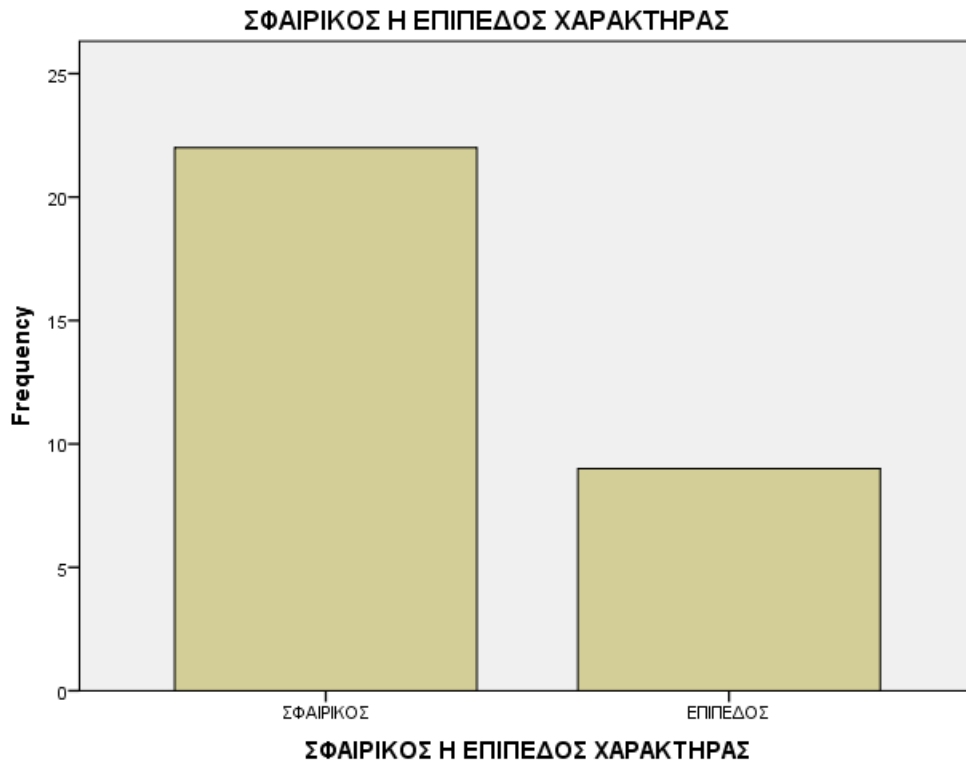
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 – Πως αποκτήθηκε η αναπηρία



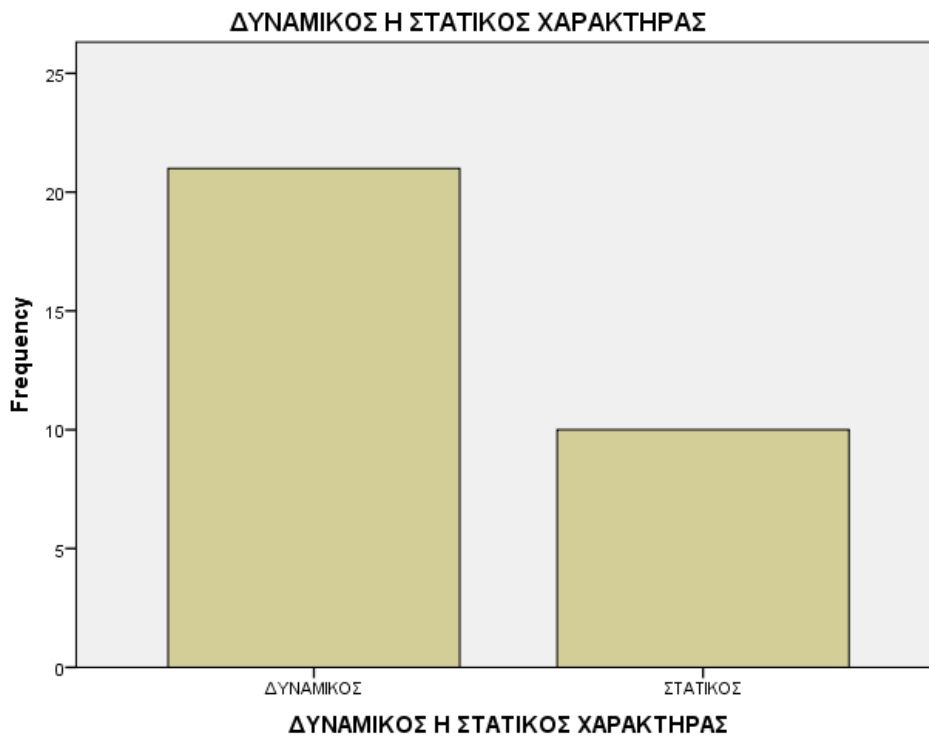
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 – Πρωταγωνιστής ή δευτεραγωνιστής



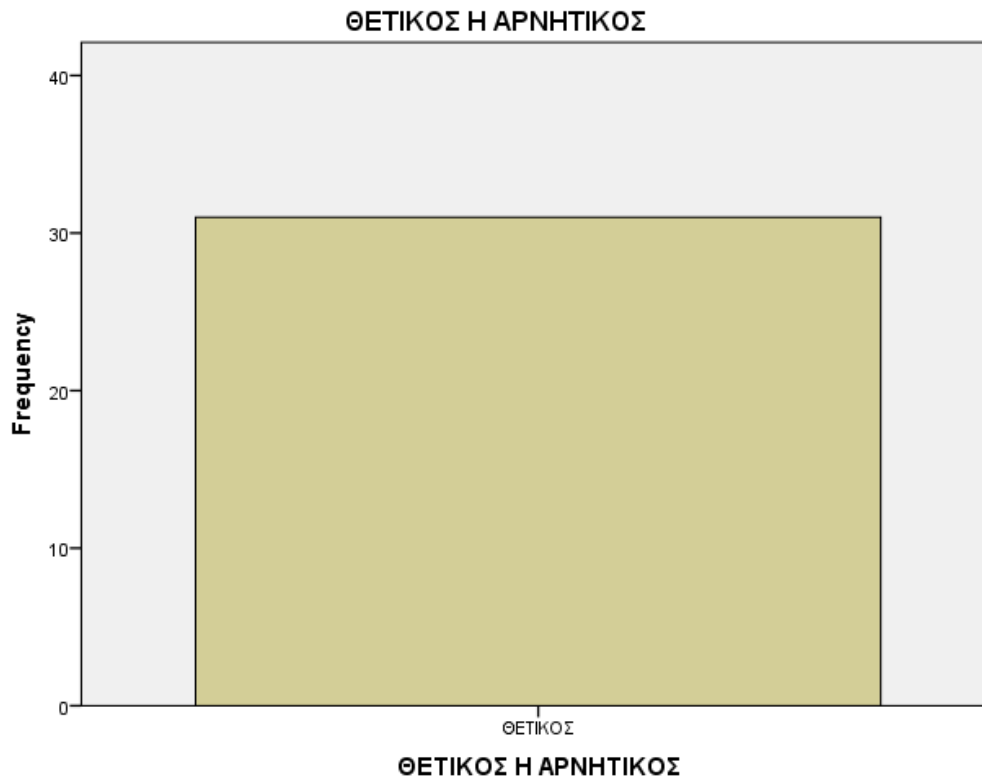
ΓΡΑΦΗΜΑ 8 – Σφαιρικός ή επίπεδος χαρακτήρας



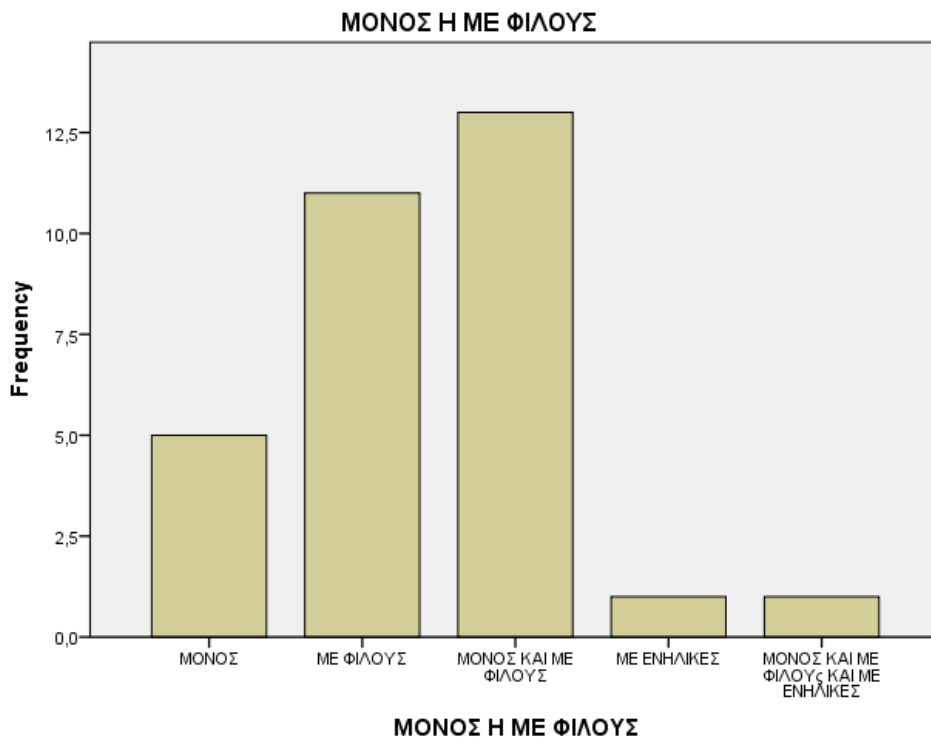
ΓΡΑΦΗΜΑ 9 – Δυναμικός ή στατικός χαρακτήρας



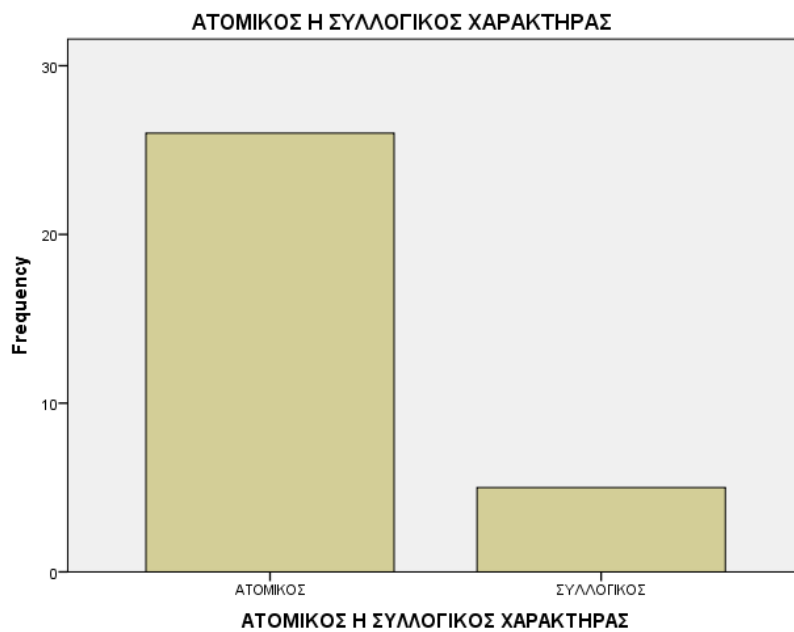
ΓΡΑΦΗΜΑ 10 – Θετικός ή αρνητικός χαρακτήρας



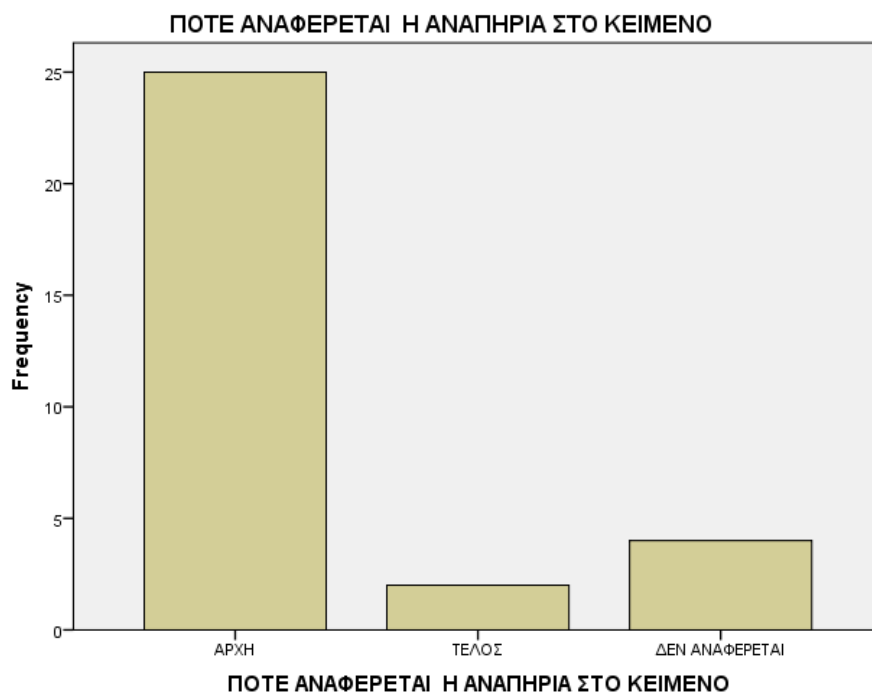
ΓΡΑΦΗΜΑ 11 – Μόνος ή με φίλους



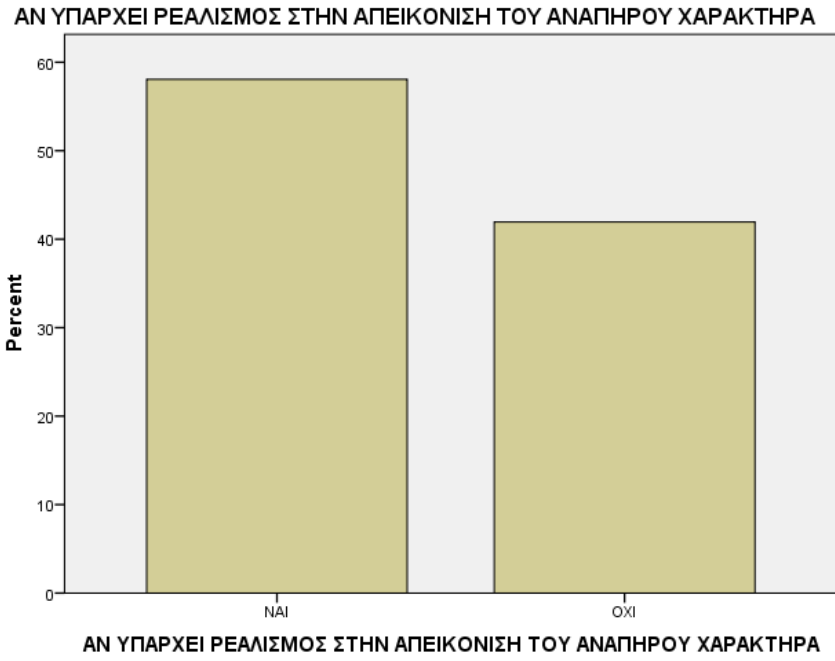
ΓΡΑΦΗΜΑ 12 – Ατομικός ή συλλογικός χαρακτήρας



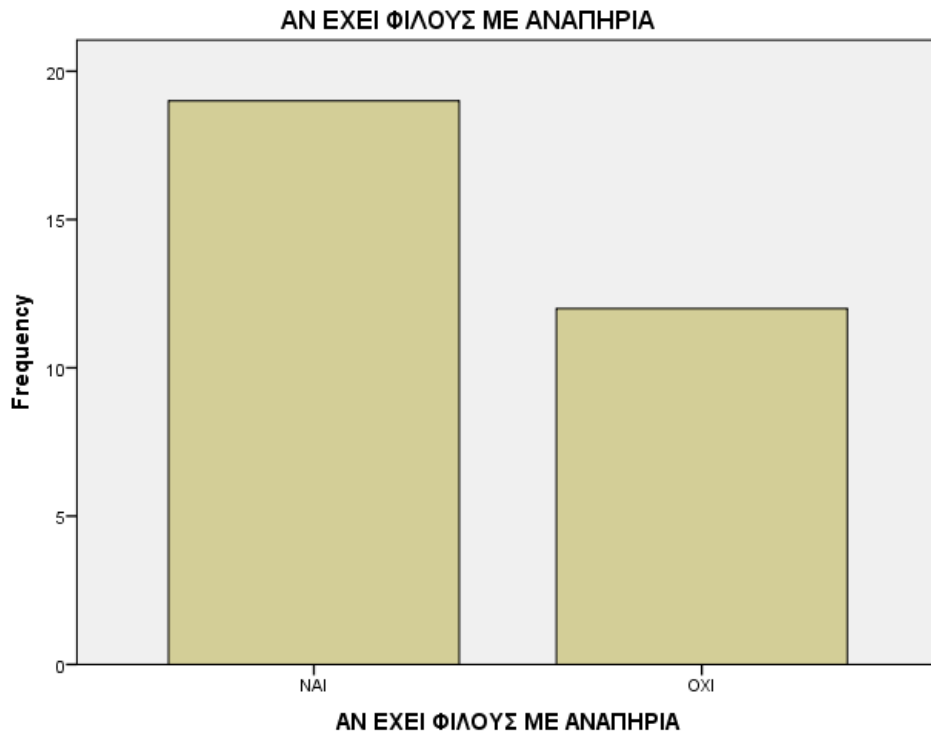
ΓΡΑΦΗΜΑ 13 – Πότε αναφέρεται η αναπηρία στο κείμενο



ΓΡΑΦΗΜΑ 14 – Αν υπάρχει ρεαλισμός στο κείμενο



ΓΡΑΦΗΜΑ 15 – Αν έχει φίλους με αναπηρία



ΓΡΑΦΗΜΑ 16 – Με τί μορφή παρουσιάζεται ο ανάπηρος ήρωας



Γ. Γνωρίζοντας τον συγγραφέα

1. Willis, J. (2001) Η Αργυρώ γελάει. Αθήνα: Πατάκης



Η Jeanne Willis είναι γεννημένη στην Αγγλία. Είναι συγγραφέας πολλών παιδικών βιβλίων. Ζει στο Λονδίνο με τον σύζυγο και τα δυο παιδιά της.

Από: https://en.wikipedia.org/wiki/Jeanne_Willis

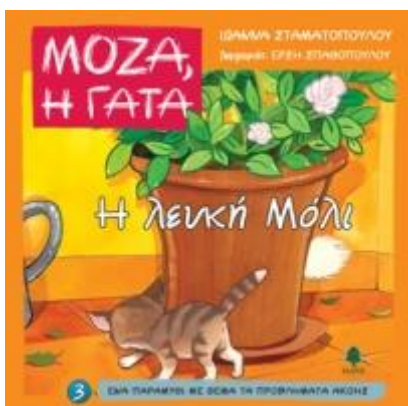
2. Σταματοπούλου Ι. (2005). Μια μαγική νύχτα – από την σειρά Μόζα η γάτα. Αθήνα: Κέδρος



3. Σταματοπούλου,Ι. (2005). Η μάγισσα Αμπούλινα – από την σειρά Μόζα η γάτα. Αθήνα: Κέδρος



4. Σταματοπούλου,Ι. (2005). Η λευκή Μόλι – από την σειρά Μόζα η γάτα. Αθήνα: Κέδρος



5. Σταματοπούλου,Ι. (2005). Το βουνό των νάνων – από την σειρά Μόζα η γάτα. Αθήνα: Κέδρος

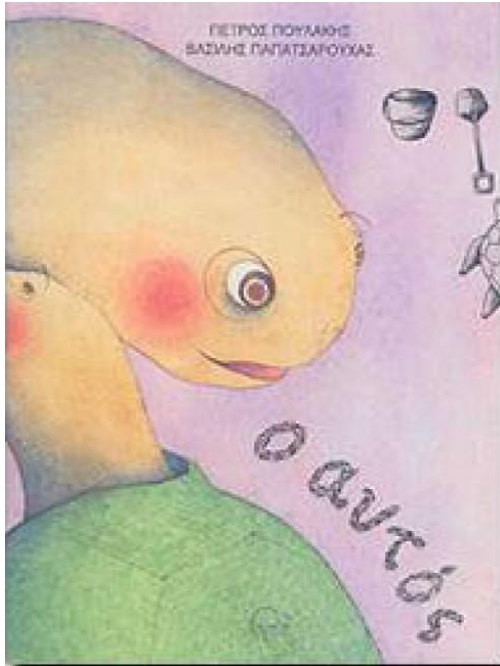


Η Σταματοπούλου Ιωάννα γεννήθηκε στην Αθήνα. Σπούδασε νηπιαγωγός στο πανεπιστήμιο Αθηνών και δραματολόγος στο Birmingham της Αγγλίας, με επιμέρους ειδικεύσεις στη μουσική, στο μπαλέτο, στο κουκλοθέατρο, στο θεατρικό παιχνίδι και στη μουσικοκινητική αγωγή. Έχει δουλέψει ως νηπιαγωγός, οικογενειακή σύμβουλος, δραματολόγος, εμπυχωτρία και σκηνοθέτης, με μαθητές ηλικίας 2 έως 50 ετών.

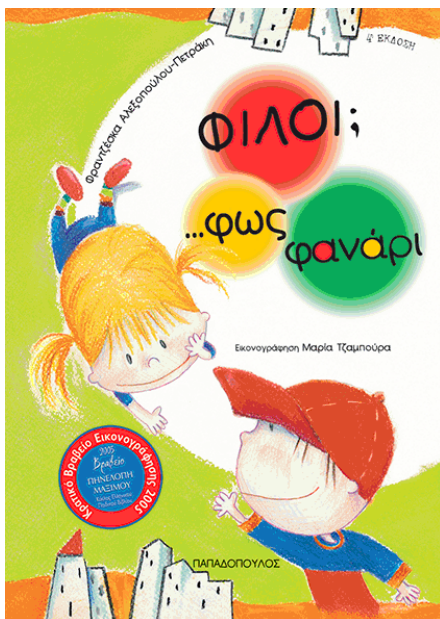
Από: <http://www.public.gr/product/books/paidika/gia-toys-goneis/ygieini-kai-diatrofi/mia-magiki-nyhta/prod232438/>

http://www.kedros.gr/product_info.php?products_id=2804

6. Πουλάκης,Π. (2014) Ο Αυτός. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο



7. Αλεξοπούλου-Πετράκη,Φ. (2005) Φίλοι; Φως Φανάρι. Αθήνα: Παπαδόπουλος



Η Φραντζέσκα Αλεξοπούλου-Πετράκη γεννήθηκε στην Αθήνα το 1963 και έχει αποφοιτήσει από το τμήμα Σκηνογραφίας- ενδυματολογίας, της Ανωτέρας Σχολής Κινηματογράφου Λ. Σταυράκου, όπου και τιμήθηκε με το Α' βραβείο ενδυματολογίας για την μικρού μήκους ταινία ΑΜΟ-ΑΜΑΣ-ΑΜΑΤ. Επίσης, έχει αποφοιτήσει από το Τμήμα Παιδαγωγών-Νηπιαγωγών του ΙΕΚ Σωτηροπούλου.

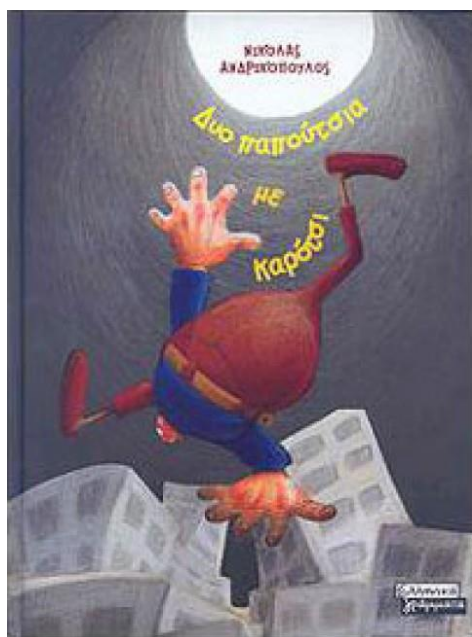
Εργάστηκε ως σκηνογράφος – ενδυματολόγος και βοηθός σκηνοθέτη για αρκετά χρόνια στην τηλεόραση, τον κινηματογράφο και το θέατρο. Ειδικότερα, οργάνωσε τα σκηνικά – κοστούμια για παιδικές παραστάσεις, ανέλαβε τα σκηνικά για εορταστικές εκπομπές του τηλεοπτικού καναλιού Mega και έκανε την οργάνωση παραγωγής της ρόκ όπερας του Μίμη Πλέσσα “Ορφέας και Ευριδίκη”, που ανέβηκε στο θέατρο Λυκαβητού. Τα τελευταία είκοσι δύο χρόνια εργάστηκε στο χώρο του παιδικού βιβλίου (Εκδόσεις Παπαδόπουλος) ως υπεύθυνη δημοσίων σχέσεων και μάρκετινγκ. Κατοικεί στην Πεύκη με τον σύζυγο και τους δύο γιούς της και στον ελεύθερό της χρόνο ασχολείται με την Ικεμπάνα (ιαπωνική παραδοσιακή ανθοδοτική τέχνη). Το πρώτο της εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο “Φίλοι; Φως-Φανάρι!” (2005), τιμήθηκε με το βραβείο Πηνελόπης Μαξίμου (προσχολικής -πρωτοσχολικής ηλικίας) από τον Κύκλο του ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (Απρίλιος 2006) και το Κρατικό Βραβείο Εικονογράφησης (εικονογράφος : Μαρία Τζαμπούρα). Ακόμα, το συγκεκριμένο βιβλίο έχει την τιμή να αναφέρεται στο 2ο κατάλογο βιβλίων της “Σταυροφορίας” ενημέρωσης εκπαιδευτικών με θέμα “Η εξοικείωση των παιδιών με την εικόνα και την ιδέα της αναπηρίας”, δηλαδή στον κατάλογο για “Παιδικά και Εφηβικά βιβλία που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην αναπηρία”. Το δεύτερό της βιβλίο με τίτλο “Θέλω να γίνω ήρωας!” (2007) ήταν ένα από τα εννιά παιδικά βιβλία της short list των βραβείων του λογοτεχνικού περιοδικού Διαβάζω. Το τρίτο της βιβλίο (Οκτώβριος 2008) με τον τίτλο “Δωροβροχή” είναι χριστουγεννιάτικο και έχει επενδυθεί μουσικά (με ειδικά γραμμένους στίχους και μουσική) από την Μαρία Ευαγγελάτου. Το τέταρτο, οικολογικό (2009) με τίτλο “Ο πλανήτης εκπέμπει SOS” και συνοδεύεται από ένα κείμενο με τις σκέψεις της Ελένης Σβορώνου για το θέμα. Το πέμπτο βιβλίο της “Ένα, δύο, τρία, ζήτω η οικονομία” μοιράστηκε σε πάνω από 30.000 παιδιά από την AlphaBank και έχει θέμα την οικονομία και αποταμίευση. Το έκτο βιβλίο της “Όνειρα και Ελπίδες” είναι μια Ειδική Έκδοση του Σύλλογου Φροντίδα (για παιδιά με εγκεφαλικές παθήσεις www.frodida.gr) έχει θέμα τα SpecialOlympics και φτιάχτηκε ειδικά για τους μικρούς αυτούς ήρωες. Έχει ήδη ξεπεράσει τα 15.000 αντίτυπα. Και το επόμενο βιβλίο της, το “Μια πιο ωραία πεταλούδα” που είναι παραγωγής των Εκδόσεων Παπαδόπουλος, κυκλοφόρησε από τον Σύλλογο Φροντίδα τον Δεκέμβριο του 2013. Το βιβλίο της “Φίλοι; Φως φανάρι”, αγοράστηκε από την Ελβετία και κυκλοφορεί (Μάιος 2013) στη γερμανική γλώσσα.

Επίσης, από 1/3/13, στο βραβευμένο blog της Φιλανανγνωσίας φιλοξενείται η ιστορία “Ταξίδι στ’ άστρα”. (http://filanagnosiaprogram.blogspot.gr/2013/03/blog-post_7.html). Το νέο της βιβλίο “Θέλω πάντα να γελάς” κυκλοφορεί από τον Μάιο του 2014. Συμμετείχε επίσης στο συλλογικό έργο της GreekIbby «Το γέλιο κάνει καλό στο σχολείο» (2015). Λατρεύει τα παιδιά, τα όνειρα και τον ήλιο

Από

<http://www.epbooks.gr/author/1373/%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B5%CF%84%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7-%CF%86%CF%81%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B6%CE%AD%CF%83%CE%BA%CE%B1>

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

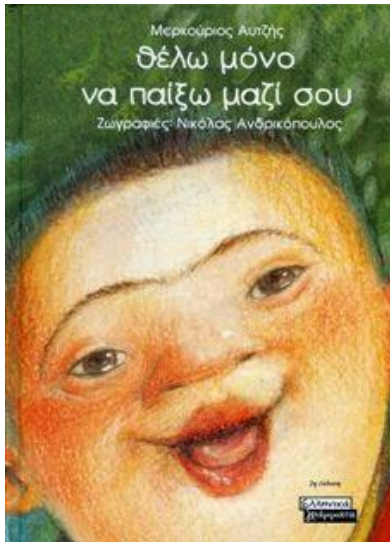


Ο Νικόλαος Ανδρικόπουλος γεννήθηκε στην Αθήνα το 1955. Σπούδασε γραφίστας στο Κέντρο Τεχνολογικών Εφαρμογών (Κ.Τ.Ε.) στην Αθήνα όπου αποφοίτησε το 1976. Από το 1993 βυθίζεται στο μαγικό κόσμο του παιδικού βιβλίου. Πήρε μέρος σε εκθέσεις εικονογράφων στην Ελλάδα και το εξωτερικό, όπως, της Μπολόνια, του

Τόκιο, του Βελιγραδίου, της Μπρατισλάβα και της Αθήνας. Το 1993 πήρε το 1ο βραβείο στη διεθνή έκθεση εικονογράφων της Τεχεράνης. Το 1994 πήρε το 1ο βραβείο αφίσας για τα 25 χρόνια του κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου. Το 1998 αναγράφεται στον τιμητικό πίνακα της IBBY (Διεθνής οργάνωση βιβλίων για την νεότητα) για το βιβλίο του "Ο αρκούδος Αρθούρος". Το 1999 πήρε το κρατικό βραβείο εικονογράφησης, για το βιβλίο της Μάνιας Καπλάνογλου "Οι πειρατές της Λιμνοχώρας". Την ίδια χρονιά πήρε το 1ο βραβείο εικονογράφησης από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, για το βιβλίο του Α. Παπαδιαμάντη, "Τα Χριστούγεννα του τεμπέλη" και το 3ο βραβείο εικονογράφησης εξωφύλλου, στην Τεχεράνη, για το βιβλίο της Τόνιας Χατζηδάκη "Ο πειρατής με τ' αλλιώτικα μάτια". Το 2002, υποψήφιος της Ελλάδας για το βραβείο Άντερσεν στην εικονογράφηση. Η ιστοσελίδα του στο διαδίκτυο είναι: www.nikolasandrikopoulos.gr

Από <https://www.ianos.gr/dio-papoutsia-me-karotsi-0184965.html> και http://www.biblionet.gr/author/2607/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%B1%CF%82_%CE%91%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82

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



Ο Μερκούριος Αυτζής γεννήθηκε στην Ξεχασμένη Ημαθίας. Σπούδασε παιδαγωγικά και θέατρο. Μετεκπαιδεύτηκε σε θέματα γενικής αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και είναι κάτοχος μάστερ λογοτεχνίας. Από το 1987 εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Την οκταετία 1997-2005 ασχολήθηκε με το παιδικό θέατρο ως εμπνευστής στο θεατρικό εργαστήρι του Δήμου Μάνδρας Αττικής. Το 1994 έκανε την πρώτη του εμφάνιση στη λογοτεχνία για παιδιά με το ανέκδοτο θεατρικό έργο *Αν τα παιδιά έχτιζαν το αύριο*, κερδίζοντας εύφημη μνεία από την Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά. Συνολικά μέχρι τώρα έχει τιμηθεί τρεις φορές. Κείμενά του έχουν συμπεριληφθεί σε συλλογές του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, καθώς και στο βιβλίο *Η Γλώσσα μου για την Δ΄ Δημοτικού*. Μετέχει ενεργά στον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (Ελλ. Τμήμα της IBBY) από το 1998, ενώ από το 2002 εκλέγεται σύμβουλος και έφορος στο Δ.Σ. αυτού. Από τις Εκδόσεις ΨΥΧΟΓΙΟΣ κυκλοφορούν τα βιβλία του *ΟΣΤΡΑΚΟ ΣΤΑ ΜΑΛΛΙΑ*, *ΤΑ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΑ ΤΟΥ ΑΛΗΤΗ*, *ΟΙΚΟ- ΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΓΙΑ ΟΛΟ ΤΟ ΧΡΟΝΟ (ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, ΓΙΑ ΤΗΝ Α΄ ΚΑΙ ΤΗΝ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ)*, *ΕΝΑ... ΨΥΓΕΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΟΡΦΕΑ*, *ΜΕΤΩΠΙΟ ΣΤΟΝ ΚΑΘΡΕΦΤΗ*, *Ο ΟΡΦΕΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΘΛΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΝΕΜΟΥ*, *Ο ΟΡΦΕΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΝΤΑΗΔΕΣ ΜΕ ΤΑ ΚΙΤΡΙΝΑ ΠΟΔΗΛΑΤΑ*, *ΤΡΕΛΟ ΜΟΥ ΑΜΑΞΙΔΙΟ* και *ΓΙΑΣΜΙΝ*.

Από: http://magikokapelo.blogspot.gr/2015/05/blog-post_21.html και
<http://www.psichogios.gr/site/Authors/show/471/merkoyrios-aytzhs>

10. Green, J. (2004) **Είμαι ξεχωριστή**. Αθήνα: Μοντέρνοι καιροί



Η Jennifer Greif Green είναι επίκουρη καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και κόρη κλινικού ψυχολόγου. Η έρευνα της αφορά τον ρόλο των σχολείων στην αντιμετώπιση παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς καθώς και το bullying στα σχολεία. Τελείωσε το διδακτορικό της στο Πανεπιστήμιο της Σάντα Μπάρμπαρα στην Καλιφόρνια.

Από: <http://www.greekbooks.gr/books/pedika/sinesthimata-ime-xehoristi.product>
και <https://www.bu.edu/sed/profile/jennifer-greif-green/>

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

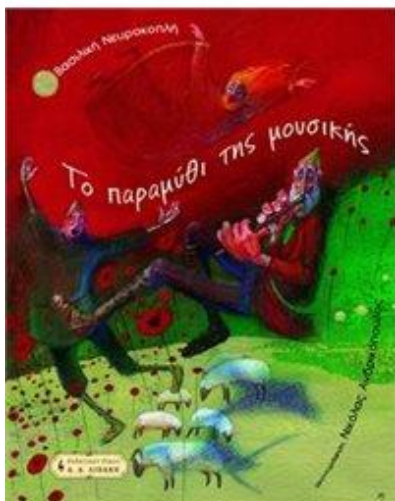


Η Γλυκερία Γκρέκου γεννήθηκε στο Λιβάδι Ολύμπου. Αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία και εργάστηκε ως δασκάλα σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν στον αυτισμό, την νοητική υστέρηση, σε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και σε μαθησιακές δυσκολίες. Το 2004 κυκλοφόρησε το πρώτο της βιβλίο. Είναι μέλος του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (IBBY).

Από:

http://www.biblionet.gr/author/51465/%CE%93%CE%BB%CF%85%CE%BA%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%93%CE%BA%CF%81%CE%AD%CE%BA%CE%BF%CF%85 και <http://www.greekbooks.gr/books/pedika/o-fivos-ke-o-allos-fivos.product>

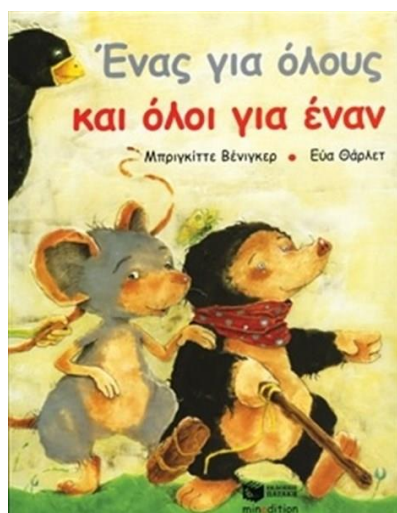
12. Νευροκοπλή, Β. (2008) Το παραμύθι της μουσικής. Αθήνα: Λιβάνη



Η Βασιλική Νευροκοπλή γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1968. Φοίτησε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και στο Τμήμα Θεάτρου της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών Θεσσαλονίκης. Το 2011 μοιράστηκε το Β΄ Βραβείο Διηγήματος για την ελληνική γλώσσα στον Διεθνή Διαγωνισμό Διηγήματος με θέμα: «Τα Μάρμαρα του Παρθενώνα», που διοργάνωσε η Asociacion Cultural Helenica «Nostos» στην Αργεντινή. Κείμενά της έχουν δημοσιευτεί σε συλλογικούς τόμους στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, καθώς και στο Διαδίκτυο.

Από: <http://www.livanis.gr/ViewAuthors.aspx?ValueId=599970>

13. Weninger, B. (2006) Ένας για όλους και όλοι για έναν. Αθήνα: Πατάκης



Η Brigitte Weninger είναι νηπιαγωγός και ζει με τον γιο της στο Kufstein της Αυστρίας. Είναι συγγραφέας και έχει γράψει πάνω από πενήντα εικονογραφημένα βιβλία που έχουν μεταφραστεί σε περισσότερες από τριάντα γλώσσες και έχει κερδίσει πολλά βραβεία.

Από: <http://www.greekbooks.gr/books/pedika/enas-gia-olus-ke-oli-gia-enan-product> και <http://stories-alive.com/author/brigitte-weninger/>

14. Αλεξάνδρου,Γ. (2012) Φένια, η αγαπημένη των ήχων. Αθήνα: Πατάκης

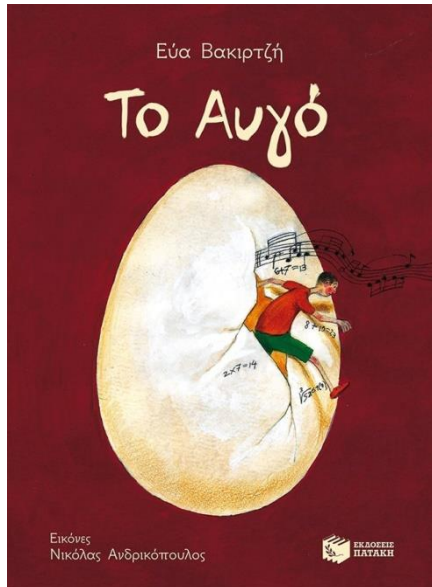


Για την Γιώτα Αλεξάνδρου το θέατρο και η εκπαίδευση ο φυσικός της χώρος. Κοινός παρανομαστής τους οι ιστορίες. Αυτές που αφηγούνται με ενθουσιασμό ως ηθοποιός παλαιότερα αλλά και ως νηπιαγωγός τώρα. Στην πορεία, ήρθαν οι δικές της ιστορίες, με την ελπίδα να προσφέρουν στα παιδιά παραμυθία και συντροφιά στο προσωπικό τους ταξίδι.

Απολαμβάνει τους ανθρώπους με χαμογελαστές ψυχές, τα "σ' αγαπώ" και τις αγκαλιές των παιδιών. Ονειρεύεται ακόμα, έναν κόσμο όπου η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η τρυφερότητα θα είναι η μόνη πραγματικότητα. Διαβάστε περισσότερα: <http://www.booktourmagazine.com/news/a2014-fenia-i-agapimeni-ton-ichon-ekdoseis-pataki/>

Από: <http://www.public.gr/product/books/paidika/prosholika-biblia/fenia-i-agapimeni-ton-ihon/prod7900064pp/> και
<http://www.booktourmagazine.com/news/a2014-fenia-i-agapimeni-ton-ihon-ekdoseis-pataki/>

15. Βακιρτζή, Ε. (2013) Το αυγό. Αθήνα: Πατάκης



Η Εύα Βακιρτζή είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Εκπαίδευσης στο Yeditepe University της Κωνσταντινούπολης. Τιμήθηκε με το Βραβείο "Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου" σε πρωτοεμφανιζόμενο συγγραφέα βιβλίου για παιδιά ή νέους για το βιβλίο της "Το αυγό"

Από: <http://www.talcmag.gr/vivlio/to-aygo/> και
http://www.biblionet.gr/author/109919/Εύα_Βακιρτζή

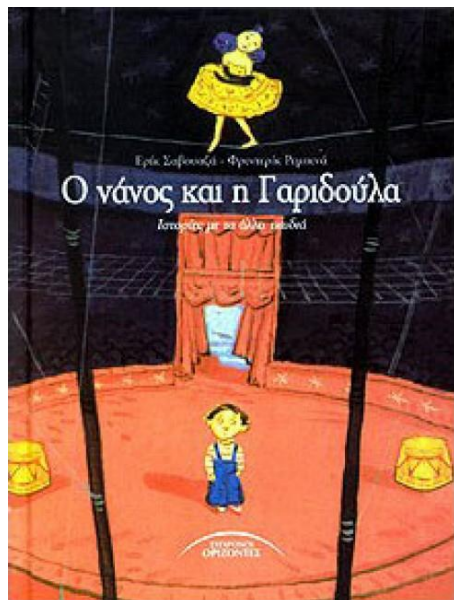
16. Wojtowicz,J. (2007) Τα παιδιά των λουλουδιών. Αθήνα: Επόμενος σταθμός



Η Jennifer Wojtowicz είναι συγγραφέας παιδικών βιβλίων. Επίσης, δηλώνει καλλιτέχνης και δημιουργός κόμικ.

Από: <https://www.jacketflap.com/jennifer-wojtowicz/73247> και https://twitter.com/jen_w_art και <https://www.ianos.gr/ta-paidia-ton-louloudion-0188057.html>

17. Σαβουαζά,Ε. (2001) Ο νάνος και η γαριδούλα. Αθήνα Σύγχρονοι ορίζοντες

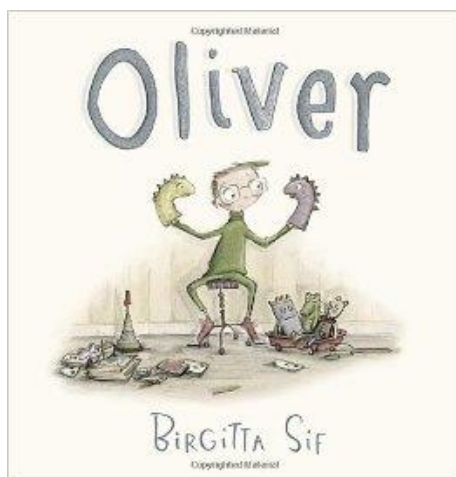


Ο Έρικ Σαβουαζά παιδί έκλαιγε επειδή ήταν κοντός. Επιπλέον φοβόταν μήπως δεν ψηλώσει αρκετά (κι ο φόβος εκείνος δεν τον εγκατέλειψε ποτέ). Γι αυτό τον

συγκίνησαν οι ιστορίες με τα παιδιά που κάνουν ενέσεις και παίρνουν ορμόνες , κι έτσι έγραψε αυτό το βιβλίο. (Από το οπισθόφυλλο του βιβλίου)

Από: <https://www.ianos.gr/o-nanos-kai-i-garidoula-0025219.html>

18. Brigitta,S. (2013) Όλιβερ. Αθήνα: Ίκαρος



19. Brigitta,S. (2015) Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει. Αθήνα: Ίκαρος

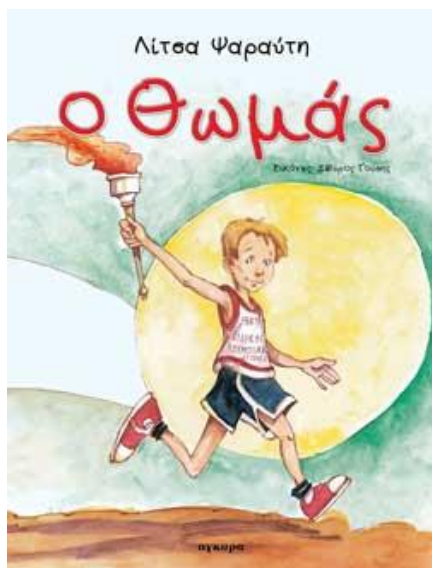


Η Brigitta Sif είναι συγγραφέας παιδικών βιβλίων και τα βιβλία της έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Έχει τιμηθεί με πολλά βραβεία για το βιβλίο της

«Όλιβερ», το “FrancesDean” και το “Miss Hazeltine” καθώς και για την πολύτιμη συμβολή της στο Ιρλανδικό παιδικό βιβλίο.

Από: <https://www.amazon.com/Oliver-Birgitta-Sif/dp/076366247X> και
<https://www.ianos.gr/i-eii-olo-xoreiei-kai-xoreiei-0332727.html> και
<https://www.birgittasif.com/about2>

20. Ψαραύτη,Λ. (2003) Ο Θωμάς. Αθήνα: Άγκυρα



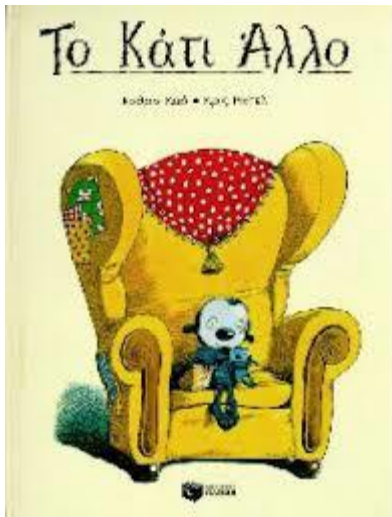
Η Λίτσα Ψαραύτη γεννήθηκε στη Σάμο. Μετά τις σπουδές της στο Πυθαγόρειο Γυμνάσιο σπούδασε αγγλικά και εργάστηκε στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών και στην Αμερικανική Πρεσβεία στην Αθήνα. Το πρώτο της βιβλίο εκδόθηκε το 1980 και από τότε είχε μια γόνιμη καριέρα γράφοντας μυθιστορήματα, διηγήματα και ανθολογίες (για τα ελληνόπουλα που ζουν στο εξωτερικό). Το έργο της γρήγορα αναγνωρίστηκε ευρύτατα στην Ελλάδα και τιμήθηκε με πολλά ελληνικά βραβεία. Το μυθιστόρημά της "Το διπλό ταξίδι" γράφτηκε το 1988 στον Τιμητικό Πίνακα "Πιέρ Πάολο Βερτζέριο" για την παιδική λογοτεχνία του Πανεπιστημίου της Πάντοβα της Ιταλίας. Το 1991 το βιβλίο της "Το αυγό της έχιδνας" πήρε Έπαινο της Ακαδημίας Αθηνών. Το μυθιστόρημά της "Τα δάκρυα της Περσεφόνης" γράφτηκε το 1996 στον Τιμητικό Πίνακα της IBBY (International Board on Books for Young People). Πήρε επίσης, την μεγαλύτερη στην Ελλάδα διάκριση για την παιδική λογοτεχνία, το

"Κρατικό Βραβείο 1996" του Υπουργείου Πολιτισμού για το βιβλίο της "Το χαμόγελο της Εκάτης". Το έτος 2000 ήταν υποψήφια για το Βραβείο Άντερσεν, το Νόμπελ της παιδικής λογοτεχνίας.

Πηγές έμπνευσης της Λίτσας Ψαραύτη είναι η ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας της, οι προσωπικές της εμπειρίες και η καθημερινή πραγματικότητα. Θέματα πολλών βιβλίων της είναι τα προβλήματα των σημερινών εφήβων. Βρήκε καινούριες τεχνικές για να αφηγηθεί τις ιστορίες της και η γραφή της διακρίνεται για την ποιότητα και το εύρος της φαντασίας, την επιτυχημένη μίξη πραγματικού και φανταστικού και για τα μηνύματα που στέλνει στα παιδιά γεμάτα αισιοδοξία, χαρά και ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Κριτικοί και θεωρητικοί συμφωνούν ότι η προσφορά της Λίτσας Ψαραύτη είναι πολύ σημαντική και την κατατάσσουν ανάμεσα στις πιο αξιόλογες και δυναμικές παρουσίες στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Τα βιβλία της, 30 ως τώρα, έχουν πάρει λαμπρές κριτικές και έχουν γίνει θέματα για μελέτες φοιτητών στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Συνεργάστηκε με την επιστημονική ομάδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την δημιουργία Ανθολογίου για τα παιδιά των δημοτικών σχολείων του Απόδημου Ελληνισμού. Επίσης είναι μέλος της ομάδας που συνέγραψε την πατριδογνωσία "Σάμος, πατρίδα μου". Το βιβλίο διδάσκεται στα δημοτικά σχολεία της Σάμου και αποτελεί πιλοτικό πρόγραμμα και για άλλες περιοχές της Ελλάδας. Έχει λάβει μέρος σε διεθνή συνέδρια: π.χ. το 1986 εκπροσώπησε την ελληνική παιδική λογοτεχνία στο Διεθνές Συνέδριο Συγγραφέων και Εικονογράφων Παιδικής Λογοτεχνίας στο Οχάϊο των ΗΠΑ και το 1987 προσκλήθηκε από την Ένωση Σοβιετικών Συγγραφέων και το περιοδικό "Ντέτσκαγια Λιτερατούρα" στο πλαίσιο προγράμματος μορφωτικών ανταλλαγών. Η Λίτσα Ψαραύτη καλείται πολύ συχνά σε σχολεία και σε άλλες εκδηλώσεις "συνάντησης με το συγγραφέα" σε όλη την Ελλάδα και είναι ομιλήτρια σε πολιτιστικά γεγονότα, συνέδρια και παρουσιάσεις βιβλίων. Είναι μέλος πολιτιστικών σωματείων όπως ο "Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου" και η "Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά". Είναι επίσης, μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του περιοδικού "Διαδρομές". Το 2012 τιμήθηκε με το Βραβείο της Ακαδημίας Αθηνών για το σύνολο του έργου της.

Από: <http://www.psarafi.gr/gr/writer.html>

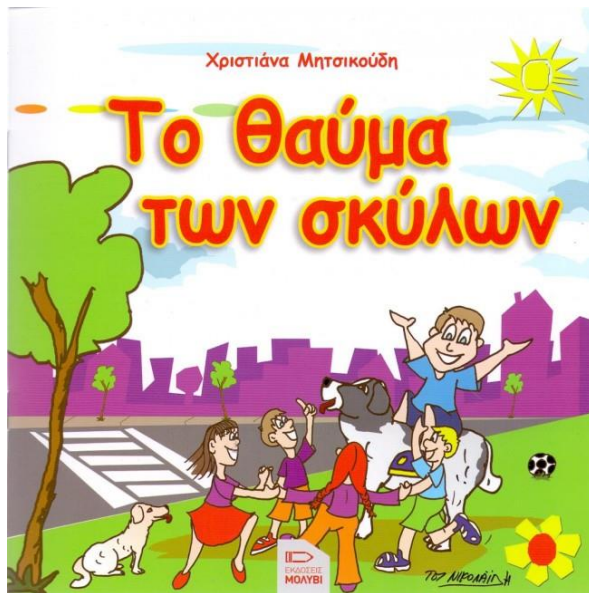
21. Κείβ,Κ. μπφρ.Τουρκολιά_Κυδωνιέως,Ρ. (2005) Το Κάτι Άλλο. Τέταρτη έκδοση. Αθήνα: Πατάκης



Η Κάθρην Κείβ ζει στο Λονδίνο. Βιβλία της έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Το 1997 τιμήθηκε με το βραβείο UNESCO for Children's and Young People's Literature in the Service of Tolerance.

Από: <http://www.public.gr/product/books/paidika/paidiki-efibiki-logotehnia-metafrasmeni/to-kati-allo/prod3485868pp/>

22. Μητσικούδη,Χ. (2014). Το θαύμα των σκύλων. Θεσσαλονίκη: Μολύβι



Είναι 31 χρονών γεννημένη και μεγαλωμένη στην Θεσσαλονίκη. Γεννήθηκε με αναπηρία λόγω ιατρικού λάθους. Συγκεκριμένα όταν γεννήθηκε δεν οξυγονώθηκε ο εγκέφαλος , με αποτέλεσμα να μην παίρνουν εντολή τα κάτω άκρα. Το ιατρικό λάθος της κόστισε. Επισήμως πάσχει από τετραπάρεση.

Από: <https://www.ianos.gr/to-thaima-ton-skilon-0330815.html> και <http://koinoniki.gr/2016/04/christiana-mitsikoudi-i-kinonia-prepi-na-erthi-konta-sta-atoma-me-anapiria-mathimata-zois-apo-tin-dimosiografo-singrafea-christiana-mitsikoudi/>

23. Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008) Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους. Αθήνα: Ψυχογιός



Η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου γεννήθηκε στην Αθήνα το 1937 όπου και μεγάλωσε αλλά και σπούδασε. Είναι παντρεμένη με τον Ανδρέα Ανδρουτσόπουλο και έχει δύο παιδιά, μια κόρη και ένα γιο. Εργάστηκε για 27 χρόνια (1958-1984) στην ελληνική αποστολή της ICEM, διεθνούς οργανισμού για την προστασία μεταναστών και προσφύγων, ενώ παράλληλα ασχολήθηκε και με την παιδική λογοτεχνία. Έχει γράψει αρκετά βιβλία καθώς και πλήθος άρθρων για την παιδική λογοτεχνία. Έχει τιμηθεί με αρκετά βραβεία σε πανελλήνιους λογοτεχνικούς διαγωνισμούς, με το Κρατικό Βραβείο Παιδικού Λογοτεχνικού Βιβλίου (1999), με το Βραβείο Παιδικής Λογοτεχνίας του Ιδρύματος Ουράνη από την Ακαδημία Αθηνών (1984) και έχει λάβει τιμητικά διπλώματα το 1992 από την Διεθνή Οργάνωση Βιβλίων για την Νεότητα (IBBY) και το 1989 και από το Πανεπιστήμιο της Πάντοβα (1989). Έργα της έχουν μεταφραστεί στα αγγλικά, στα ιαπωνικά, στα κορεάτικα και στα αλβανικά και πολλά έχουν μεταδοθεί από το ραδιόφωνο, έχουν μεταφερθεί στην τηλεόραση και έχουν περιληφθεί σε ανθολογίες και ξένα αναγνωστικά. Είναι ιδρυτικό μέλος της Λέσχης Μελέτης και Έρευνας της Παιδικής Λογοτεχνίας "Οι διαδρομές", μέλος της "Εθνικής Εταιρίας Ελλήνων Λογοτεχνών", μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του "Κύκλου του Ελληνικού Βιβλίου" και άλλων λογοτεχνικών σωματείων.

Από: <http://www.rhodes.aegean.gr/atlas/writers/etrovits1.htm> και
<http://www.psichogios.gr/site/Books/show/22514/enas-mhnas-san-oloys-toys-alloys>