



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αποτύπωση της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Εκπαίδευση

Κολύδας Γρηγόριος

Συμβουλευτική επιτροπή:

Μορφίδη Ελένη, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (επιβλέπουσα).

Νικολάου Σουζάννα - Μαρία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ιωάννινα 2023

Creative commons Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή (CCBY-NC-SA): Η άδεια αυτή επιτρέπει στον χρήστη να χρησιμοποιεί, να μοιράζεται και να δημιουργεί παράγωγα έργα επί του αδειοδοτούμενου περιεχομένου και να το διαμοιράζεται, με την προϋπόθεση να κάνει αναφορά στον δημιουργό (π.χ. τον συγγραφέα), τον δικαιούχο (π.χ. τον εκδότη) και τον φορέα που κάνει το περιεχόμενο διαθέσιμο (π.χ. το Ε.Κ.Τ.). Του επιτρέπει επίσης να μοιράζεται οποιοδήποτε νέο περιεχόμενο δημιουργεί με βάση το αδειοδοτημένο περιεχόμενο (π.χ. μια διασκευή ή μια μετάφραση) με την ίδια άδεια που έλαβε το αρχικό περιεχόμενο (δηλαδή την Creative commons Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή (CCBY-NC-SA)). Τελευταία προϋπόθεση είναι να μην χρησιμοποιεί ή μοιράζεται το πρωτότυπο περιεχόμενο ή τα δικά του παράγωγα δημιουργήματα για εμπορικούς σκοπούς.



Η αποτύπωση της αναπηρίας και των κοινωνικά
ευπαθών ομάδων στα σχολικά εγχειρίδια της
Νεοελληνικής Γλώσσας στην Εκπαίδευση

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Ευχαριστίες	2
1) Εισαγωγή.....	3
2) Θεωρητικό πλαίσιο.	7
2.1) Το σχολικό εγχειρίδιο και η επιστημονική έρευνα.....	7
2.2) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.	9
2.3) Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές θεωρήσεις	11
2.4) Αποσαφήνιση των όρων.....	15
2.4.1) Η αναπηρία.....	15
2.4.2) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα.....	16
2.4.3) Η νομοθεσία σχετικά με την αναπηρία και την κοινωνικά ευπαθή ομάδα εν Ελλάδι.....	20
2.4.3.1) Το νομοθετικό πλαίσιο για την αναπηρία.	20
2.4.3.2) Το νομοθετικό πλαίσιο για την κοινωνικά ευπαθή ομάδα.	22
2.4.4) Σχολικά εγχειρίδια, τετράδια εργασιών & ανθολόγια λογοτεχνίας.....	23
2.5) Προηγούμενες σχετικές έρευνες.	27
2.6) Σημασία της έρευνας/εκπαιδευτικές προεκτάσεις	29
3) Μεθοδολογία της έρευνας	31
3.1) Σκοπός της έρευνας.....	31
3.2) Ερευνητικά ερωτήματα.	32
3.3) Το δείγμα της έρευνας	32
3.3.1) Η αναπηρία στα εγχειρίδια.....	33
3.3.2) Η αναπηρία στα τετράδια εργασιών.....	36
3.3.3) Η αναπηρία στα ανθολόγια λογοτεχνίας.	38
3.3.4) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα στα εγχειρίδια.	41
3.3.5) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα στα τετράδια εργασιών.	46
3.3.6) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα στα ανθολόγια λογοτεχνίας.....	48

3.4) Η επεξεργασία των δεδομένων των σχολικών εγχειριδίων.	50
4) Τα αποτελέσματα της έρευνας.	52
Πρώτο ερευνητικό ερώτημα:	52
4.1) Η αναπηρία στα εγχειρίδια.	52
4.2) Η αναπηρία στα τετράδια εργασιών.	54
4.3) Η αναπηρία στα ανθολόγια λογοτεχνίας.	55
4.4) Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα εγχειρίδια.	56
4.5) Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα τετράδια εργασιών.	58
4.6) Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα ανθολόγια λογοτεχνίας.	59
Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:	59
4.7) Τα είδη της αναπηρίας στα εγχειρίδια.	59
4.8) Τα είδη της αναπηρίας στα τετράδια εργασιών.	61
4.9) Τα είδη της αναπηρίας στα ανθολόγια λογοτεχνίας.	61
4.10) Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα εγχειρίδια.	62
4.11) Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα τετράδια εργασιών.	64
4.12) Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα ανθολόγια λογοτεχνίας.	65
Τρίτο ερευνητικό ερώτημα:	65
5) Συμπεράσματα - Συζήτηση.	70
Αναπηρία.	71
Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.	77
6) Ερευνητικοί περιορισμοί.	84
Επίλογος.	84
Βιβλιογραφία.	86
Ελληνόγλωσση:	86
Ξενόγλωσση:	91
Σχετικά ΦΕΚ:	92
Σχετικοί ιστότοποι:	93

Περίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, διάφορα επιστημονικά πεδία όπως εκείνο των Κοινωνιολογικών Ερευνών, παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για την εκτεταμένη έρευνα και των σχολικών εγχειριδίων, με τις σχετικές προσπάθειες να έχουν καταλήξει σε αξιόλογα πορίσματα για τις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες οι οποίες αναπαρίστανται και αναπαράγονται διαχρονικά μέσα από τις σελίδες τους, για μια ευρεία επιλογή ζητημάτων όπως το φύλο, η αναπηρία και άλλα. Στα πλαίσια των ερευνών αυτών εντάσσεται και η μελέτη μας, καθώς καταπιάνεται με την αποτύπωση της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα κείμενα των εγχειριδίων, των τετραδίων εργασιών και των ανθολογίων λογοτεχνίας της Εκπαίδευσης, φτάνοντας στο συμπέρασμα της ανεπαρκούς εκπροσώπησης των δύο αυτών σημαντικών κοινωνικών ζητημάτων, στο εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό, γεγονός που μας οδηγεί στην εκφορά νέων σχετικών εκπαιδευτικών προτάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια, Εκπαίδευση, αναπηρία, κοινωνικά ευπαθής ομάδα.

Abstract

During the last decades, various scientific fields such as that of Sociological Research, show a strong interest in the extensive research of school textbooks, with the related efforts having reached valuable conclusions about the perceptions and attitudes which are represented and reproduced through time their pages, on a wide selection of issues such as gender, disability and more. Our study is part of this research, as it deals with the depiction of disability and socially vulnerable groups in the texts of textbooks, workbooks and anthologies of Education literature, reaching the conclusion of the insufficient representation of these two important social issues, in said educational material, a fact that leads us to pronounce new relevant educational proposals.

Key words: School textbooks, Education, disability, socially vulnerable groups.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό οφείλω να αποδώσω τα δέοντα στους ανθρώπους οι οποίοι με στήριξαν ποικιλοτρόπως στην ερευνητική μου προσπάθεια, συμβάλλοντας τα μέγιστα στην περάτωση της ανά χείρας εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Ελένη Μορφίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Ειδικής Παιδαγωγικής Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγηση της σε όλη την διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής. Ευγνώμων για τις εποικοδομητικές συναντήσεις μας είμαι επίσης και στα υπόλοιπα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής. Την κ. Σουζάννα - Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τον κ. Σπυρίδωνα - Γεώργιο Σούλη, Καθηγητή της Ειδικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

Ξεχωριστή μνεία οφείλω στις δύο επιπλέον ερευνήτριες του υπό εξέταση εκπαιδευτικού υλικού, την κ. Χαμάκου Δήμητρα και την κ. Λιολίτσα Σοφία. Αμφότερες, με υπομονή, υπευθυνότητα και πνεύμα συνεργασίας, συνέβαλλαν τα μέγιστα στον εντοπισμό των ευρημάτων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας.

Κολύδας Γρηγόρης

1) Εισαγωγή

Με βάση τις θεωρητικές αρχές και τις απόψεις οι οποίες έχουν διατυπωθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες από τις βασικότερες θεωρίες κοινωνικοποίησης, όσες πληροφορίες εγγράφονται και αποτυπώνονται σε έντυπο υλικό -όπως τα σχολικά εγχειρίδια, τα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας και άλλα συναφή αναγνώσματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα- ενσφηνώνουν στον τρόπο σκέψης των μικρών παιδιών, νοοτροπίες, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες μεταφέρονται ως ενέργειες και αντιδράσεις στον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου, τόσο στην ανήλικη, όσο και στην ενήλικη ζωή (Σακελλαρίου Χ., 2009: 43-58· Hogben M. & Waterman C.K., 1997). Στηριζόμενη στην εν λόγω θεώρηση, παρουσιάστηκε διεθνώς στις αρχές τις δεκαετίας του 1970, μια εκτεταμένη ερευνητική τάση καταγραφής αναφορικά με τους ρόλους, τα επαγγέλματα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις αντιλήψεις για τον «άλλο» κτλ., τα οποία αποδίδονται και προβάλλονται ως αποδεκτά για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, μέσα από τις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων, των λογοτεχνικών βιβλίων και των περιοδικών για παιδιά διαφόρων ηλικιών (Μαραγκουδάκη Ε., 2005: 11-14· Τσιμπιδάκη Α., 2015: 383-396).

Σχετικά με την ίδια ερευνητική προσέγγιση, δύο βασικά ζητήματα τα οποία κλίθηκαν να διερευνήσουν οι κοινωνιολογικές μελέτες ήταν η αποτύπωση της αναπηρίας και η απόδοση των ατόμων τα οποία ανήκουν σε μια κοινωνική μειονοτική ομάδα (εθνική, θρησκευτική κτλ.), στα σχολικά εγχειρίδια. Η επιλογή των εγχειριδίων αυτών έγινε με το σκεπτικό πως το εν λόγω υλικό αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς και διαδεδομένους τρόπους για την μετάδοση γνώσεων και ως εκ τούτου, στάσεων και αξιών, ενώ χρησιμοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος του καθημερινού σχολικού ωραρίου από το σύνολο της παγκόσμιας μαθητικής κοινότητας, αποτελώντας για τους λόγους αυτούς μια αξιόλογη πηγή εξαγωγής επιστημονικών συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, στο όχι και τόσο μακρινό παρελθόν, η αποτύπωση της αναπηρίας στην λογοτεχνία, τη λαϊκή παράδοση, τον κινηματογράφο και άλλα καλλιτεχνικά παράγωγα, περιορίζονταν μόνο στην παρουσίαση του ανάπηρου ατόμου ως τον "κακό" ή "ανήμπορο" χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύονταν οι προκαταλήψεις της κοινωνίας, η οποία αντιμετώπιζε αρνητικά τα ανάπηρα άτομα εξαιτίας της εμφάνισής τους ή των διάφορων δυσκολιών οι οποίες απέρρεαν από την

εκάστοτε αναπηρία τους. Συνήθως ένας ήρωας με αναπηρία δεν ήταν ποτέ ο πρωταγωνιστής της πλοκής ενός βιβλίου ή ενός φιλμ, αλλά αντιθέτως ήταν πάντοτε στο περιθώριο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαδραματίζοντας μικρής σημασίας δευτερεύοντες ρόλους. Η εν λόγω αποτύπωση ωστόσο, αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική ιστορική πηγή για τις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες των κοινωνιών ως προς την αναπηρία και τους τρόπους προβολής της κατά τις διάφορες ιστορικές περιόδους (Πρεβεζάνου Β., 2013: σσ. 57-76).

Ωστόσο, μέχρι τις μέρες μας έχουν σημειωθεί αξιόλογα βήματα προόδου ως προς την απόδοση της αναπηρίας και την συνακόλουθη δημιουργία των ανάλογων αντιλήψεων για τα ανάπηρα άτομα. Ιδιαίτερα στο πεδίο της λογοτεχνίας η αλλαγή αυτή είναι εμφανής, μέσα από την διευρυμένη θεματολογία η οποία συνετέλεσε τα μέγιστα στην συχνότερη εμφάνιση της αναπηρίας, η οποία πλέον σε πολλές αναφορές δεν εκπροσωπείται από τον παραγκωνισμένο χαρακτήρα κάποιας φανταστικής ή πραγματικής ιστορίας, αλλά κατέχει τον πρωταρχικό ρόλο. Η ίδια προσέγγιση, όπως θα δούμε στο κύριο μέρος της εργασίας μας, εφαρμόζεται πλέον και από τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου και στη χώρα μας (Τσιμπιδάκη Α., 2015· Κάργα, 2008: σ. 74). Η προσέγγιση αυτή είναι πολύ σημαντική και για την εξαφάνιση του στίγματος το οποίο φέρουν οι ανάπηροι μαθητές εξαιτίας της αναπηρίας τους, την οποία δεν μπορούν να κρύψουν με συνέπεια να χαρακτηρίζονται ως «κατ' ανάγκη» στιγματισμένοι (discredited = δυσφημισμένοι) μεταξύ των συμμαθητών τους, με το στίγμα αυτό να γεννά αυτόματα διακρίσεις πάσης φύσης (Γκότοβος Ε.Α., 2002: σσ. 118-119).

Ως προς το άλλο σκέλος της έρευνας μας, η κατάσταση των ευπαθών κοινωνικά ομάδων στην χώρα μας ήταν ανέκαθεν προβληματική σε όλα τα επίπεδα και ουκ ολίγες φορές τεταμένη, ενώ συνάμα η ελληνική κοινωνία έχει γαλουχηθεί συστηματικά να μην αποδέχεται πλήρως την αναγνώριση ευπαθών πληθυσμών, όπως ενδεικτικά οι Ρομά ή οι Μουσουλμάνοι της Θράκης¹ με τη συστηματική υποβάθμιση των πληθυσμών να είναι πολυεπίπεδη, διευρύνοντας πιο πολύ τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό των ομάδων αυτών. (Γιακουμόπουλος Χ., 1997: σσ. 23-72). Βασική παράμετρος του κοινωνικού αυτού αποκλεισμού, ήδη από την βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί η γλώσσα η οποία

¹ Για μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης των δύο αυτών μειονοτικών ομάδων, βλέπε: Πριόβολου Στέλλα, (2002), «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σσ. 13-19.

χρησιμοποιείται στην διδασκαλία, με χαρακτηριστική περίπτωση εκείνη του μειονοτικού πληθυσμού των Μουσουλμάνων της Θράκης. Η έλλειψη εκπαιδευτικής μέριμνας με στόχο να διδάσκεται το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και στην τουρκική γλώσσα, στη συγκεκριμένη μερίδα της μαθητικής κοινότητας της οποίας είναι η μητρική γλώσσα, σε συνδυασμό με τη διατήρηση του διδακτικού υλικού το οποίο μετρά αρκετές δεκαετίες εκπαιδευτικής πορείας με αποτέλεσμα να έχει καταστεί ξεπερασμένο από τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, μεταφράζεται σε χαμηλά ποσοστά σχολικής επιτυχίας των μαθητών αυτών στις επόμενες βαθμίδες της Εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο καθιστά τους μαθητές αυτούς εν δυνάμει κοινωνικά ευπαθείς εξαιτίας των άνισων εκπαιδευτικών παροχών σε σχέση με την πλειονότητα του εγχώριου μαθητικού πληθυσμού (Μουσταφά Μ., 1999: σσ. 223-237).

Παρά το γεγονός πως πολλές χώρες -μεταξύ αυτών και η δική μας- έχουν ακόμη πολλά να πράξουν για την ομαλή και λειτουργική διαβίωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, υπάρχουν κράτη του Δυτικού κόσμου τα οποία έχουν επιτύχει σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο συγκεκριμένο ζήτημα, επιφέροντας αξιόλογη πρόοδο. Πιο συγκεκριμένα, διακεκριμένοι πολιτικοί επιστήμονες και φιλόσοφοι όπως ο Will Kimlycka, έχουν προτείνει την εφαρμογή ενός «πολιπολιτισμικού φιλελευθερισμού», ο οποίος έχει ως αφετηρία το δεδομένο εθνοτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό και στηρίζεται στην επίτευξη της ατομικής αυτονομίας. Η αναγνώριση της αυτονομίας, προϋποθέτει την αναγνώριση της πολιτισμικής δομής των μειονοτήτων και αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται την απονομή ιδιαίτερων γλωσσικών, παιδαγωγικών και πολιτικών δικαιωμάτων (Γκόβαρης Χ., 2001: σσ. 152-153).

Χώρες όπως ο Καναδάς, έχουν στηρίξει την πολυπολιτισμική τους πολιτική στην ανωτέρω θεώρηση μέσα από την προώθηση στοχευμένων μέτρων πολιτικής δράσης όπως: **α)** Η ενίσχυση των μελών των κοινοτήτων οι οποίες αποτελούν ευπαθείς ομάδες στους θεσμούς της εκπαίδευσης και της οικονομίας. **β)** Η διενέργεια αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα και ιδιαίτερα στη σύνθεση της ύλης των μαθημάτων της ιστορίας και της λογοτεχνίας, έτσι ώστε να αναγνωριστεί η ιστορική και πολιτισμική προσφορά των μειονοτήτων οι οποίες συνήθως αποτελούν ευπαθείς κοινωνικά ομάδες. **γ)** Το σχεδιασμό του ωρολόγιου προγράμματος με βάση και τις θρησκευτικές γιορτές των μεταναστευτικών αυτών ομάδων. **δ)** Αλλαγές στους ενδυματολογικούς κανονισμούς, ώστε οι τελευταίοι να συμβαδίζουν με τις θρησκευτικές ανάγκες των κοινωνικά ευπαθών ομάδων όπως οι μετανάστες. **ε)** Αντιρατσιστικά περιεχόμενα διδασκαλίας. **στ)** Οικονομική στήριξη των μειονοτικών ομάδων στις πολιτισμικές

εκδηλώσεις τους και ζ) Κατάρτιση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο (Γκόβαρης Χ., 2001: σσ. 153-154).

Τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί ενθαρρυντικό γεγονός πως, το κοινωνικό σύνολο δεν βλέπει την αναπηρία ως μια κατάσταση η οποία αφορά μόνο το άτομο το οποίο τη φέρει, αλλά ως ένα κοινωνικό φαινόμενο με διευρυμένη βάση, το οποίο επιβάλλεται να προσεγγιστεί μέσα από συγκεκριμένες δράσεις από το κάθε ευνομούμενο κράτος και τους πολίτες του. Επιπλέον, οι ραγδαίες ιστορικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, και οι μετακινήσεις πληθυσμών τις οποίες αυτές επιφέρουν, επιτάσσουν την συνύπαρξη των ημεδαπών μαθητών με συνομήλικους τους οι οποίοι ανήκουν σε μειονοτικές κοινωνικές ομάδες και ευπαθή άτομα. Η ανάγκη της αλλαγής στον προσανατολισμό της σκέψης και για τα δύο ζητήματα είναι πιο επιτακτική, αν αναλογιστούμε τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες οι οποίες δημιουργήθηκαν σε πολλές χώρες όπως η δική μας, από την οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας, με τις επιπτώσεις της να γίνονται πιο έντονα αισθητές στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες όπως οι ανάπηροι και όσοι συμπολίτες μας υπάγονται σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Καραγιάννη Γ., 2017: 19-35).

Αποτελεί γεγονός πως η αποδοχή της όποιας ετερότητας είναι δύσκολη και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ η απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης σχετικά με το θέμα, επιτείνει την δυσκολία αυτή (Κωνσταντίνου Χ., 2000: σσ. 6-9). Ωστόσο, η δυσκολία έγκειται πρωτίστως σε μια βαθειά ριζωμένη αντίληψη των περισσότερων εκπαιδευτικών ότι η «κανονική» τάξη απαρτίζεται από μια ομάδα με πλήρη πολιτισμική ομοιογένεια. Η πολιτισμικά (και όχι μόνο) ομοιογενείς τάξη όμως δεν υπάρχει (ούτε υπήρξε ποτέ), καθώς όλες οι σχολικές τάξεις συνθέτονται από άτομα από πολλές και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, που η καθεμία έχει δική της κουλτούρα, είναι αγόρια και κορίτσια, παιδιά του αστικού κέντρου ή της επαρχίας, παιδιά τα οποία φέρουν κάποια αναπηρία και τυπικώς αναπτυσσόμενα, παιδιά τεχνιτών αλλά και διανουμένων (Ανδρούτσου Α., 2005: σσ. 9-10).

Στα πλαίσια και του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος, προκύπτει η ανάγκη για την καθημερινή άμβλυνση των προβλημάτων τα οποία ανακύπτουν στην εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι είναι άτομα με αναπηρία, πρόσφυγες ή μετανάστες, ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή παρουσιάζουν άλλες συνήθειες και συμπεριφορές σε σχέση με το γενικό σύνολο. Η συμπερίληψη των μαθητών αυτών και η καλλιέργεια πνεύματος αλληλοϋποστήριξης, αρχικά στο σχολείο και ύστερα στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, με παράλληλο σεβασμό στα ιδιαίτερα κοινωνικά και

πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, μπορεί να επιτευχθεί εφόσον μέσα από τις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων, του σχολικού προγράμματος και των συναφών με την εκπαίδευση λοιπών δραστηριοτήτων του Δημοτικού σχολείου, εξαλειφθούν πάσης φύσεως στερεοτυπικές αντιλήψεις και διακρίσεις (Κασσωτάκης Μ., Παπαπέτρου Σ., Φακιάλας Ν., 2005: σσ. 449-473 Σούλης Σ. Γ., 2000: σσ. 186-190).

2) Θεωρητικό πλαίσιο.

2.1) Το σχολικό εγχειρίδιο και η επιστημονική έρευνα.

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί μέχρι τις μέρες μας το βασικότερο μέσο διδασκαλίας καθώς και την κύρια πηγή διάδοσης πληροφοριών στα πλαίσια των εθνικών προγραμμάτων σπουδών, σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από τις σελίδες του ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας είναι σε θέση: **α)** να κατευθύνει την πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης με βασικό σκοπό την κάλυψη των εκάστοτε εκπαιδευτικών αναγκών και την εμπέδωση των σχετικών γνώσεων, ενώ **β)** αποτελεί πηγή πληροφόρησης και σε πολλές περιπτώσεις ενεργοποιεί δημιουργικά κίνητρα στους αποδέκτες του, τους παρακινεί στην αυτενέργεια, ενώ συνάμα παρέχει μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικώς αποδεκτή συλλογή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι αντικείμενο επεξεργασίας χωρίς κάποια σημαντική δυσκολία, **γ)** είναι άμεσα προσεγγίσιμο, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι χρήστες του ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή σε αυτό για να συμπληρώσουν ή να επαναλάβουν μια γνώση, **δ)** είναι απαραίτητο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές, δεν θα μπορούσαν να υποστηρίξουν έμπρακτα την διαδικασία της διδασκαλίας (Μπονίδης Κ. Θ., 2004). **ε)** Τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, είναι το γεγονός πως τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μέσα κοινωνικοποίησης, εμπεριέχουν δηλαδή ιδεολογικά μηνύματα με στόχο να κοινωνικοποιήσουν τους μαθητές, να τους διδάξουν τρόπους ενέργειας, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και το σύστημα αξιών που θα εξασφαλίσει την ομαλή προσαρμογή τους στο

κοινωνικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμπολίτες τους (Νικολάου Σ. Μ., 2009). Το σχολικό εγχειρίδιο είναι σημαντικότατο, γιατί αποτελεί μαζί με τον εκπαιδευτικό το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μαθητή και στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ. εφεξής). Είναι το συχνότερα χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό μέσο, καθορίζει τον τρόπο που θα γίνει η διδασκαλία και επιβάλλει και το ρυθμό προόδου της διδακτέας ύλης. Ταυτόχρονα είναι κοινό μέσο για όλους και φθινό στη χρήση του (Ντούλιας Χ., 2021: σ. 13).

Οι βασικές αφετηρίες της τοποθέτησης του σχολικού εγχειριδίου στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας ήταν, από τη μια σκοπιά το γεγονός πως αποτελεί το μέσο για την μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών οι οποίες χρησιμοποιούνται τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ από την άλλη, ήδη τα τελευταία πενήντα χρόνια θεωρείται ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο διάδοσης της πληροφορίας, της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και της εκάστοτε πολιτικής του κράτους σχετικά με ποικίλα θέματα, τα οποία συχνά δεν αφορούν μόνο το σκέλος της Εκπαίδευσης (Μπονίδης Κ. Θ., 2004: σσ. 2-3). Η ερευνητική ενασχόληση με τα σχολικά βιβλία ξεκίνησε από τα τέλη του 19ου αιώνα, σε μια προσπάθεια να απαλειφθούν οι αναφορές οι οποίες λειτουργούσαν εμπρηστικά εις βάρος άλλων λαών, ενισχύοντας τις εθνικιστικές τάσεις της εποχής, ενώ μετά το 1970 και στο πλαίσιο της Αγωγής για την Ειρήνη, η ερευνητική προσπάθεια προχώρησε εστιάζοντας στην επισήμανση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων με τα οποία χαρακτηρίζονταν συνήθως οι πολίτες των όμορων χωρών (Αλβανία, Τουρκία κ.α.), οι οποίες στο παρελθόν είχαν αποτελέσει εχθρικά κράτη στα πλαίσια διάφορων πολεμικών συρράξεων (Μπονίδης Κ. Θ., 2004: σ. 3).

Ωστόσο, μετά το χρονικό ορόσημο του 1970, ο τομέας της έρευνας των σχολικών βιβλίων διευρύνθηκε σε έξι πεδία, σύμφωνα με την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αναλυτικότερα, πρόκειται για τα ερευνητικά πεδία τα οποία καταπιάνονται με το σχολικό βιβλίο ως **α)** *informatorium*, με την εν λόγω έρευνα να εστιάζει στο βιβλίο ως προς το περιεχόμενο και ως μέσο επικοινωνίας και διδασκαλίας. **β)** Ως εργαλείο για την *κριτική κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων*, μέσα από την εξέταση των προαναφερόμενων αντιλήψεων ως προς το περιεχόμενο του (π.χ. οι αντιλήψεις αναφορικά με τον «άλλο» και η εικόνα που δημιουργείται για αυτόν μέσα από τα σχολικά βιβλία). **γ)** Τέλος, το σχολικό βιβλίο νοείται και ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο. Η τελευταία αυτή εκδοχή αναφέρεται στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διέπουν ένα σχολικό βιβλίο,

διερευνώντας τις διδακτικές προϋποθέσεις του βιβλίου ως προς το αν τα κείμενα και οι ασκήσεις κινητοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή, αν επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος διδασκαλίας μέσω του βιβλίου και αν τα κείμενα είναι κατανοητά στον μαθητικό πληθυσμό (Μπονίδης Κ. Θ., 2004: σσ. 4-5).

2.2) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Εκτός από την ανάλυση της χρησιμότητας του σχολικού εγχειριδίου, σημαντική είναι και η παρακάτω παρουσίαση του Α.Π.Σ., το οποίο αποτελεί το φορέα των διάφορων επιδιώξεων της πολιτικής εξουσίας, ως προς την διαδικασία της Εκπαίδευσης, ενώ παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με το πολιτικό, το πολιτισμικό και το οικονομικό περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται.

Δεν μπορούμε να δώσουμε κάποιο συγκεκριμένο ορισμό ο οποίος να αποδίδει την έννοια του Α.Π.Σ., καθώς τόσο τα δομικά στοιχεία του κατά περίπτωση Α.Π.Σ., όσο και η μεταξύ τους σχέση και αλληλεπίδραση, διαφοροποιούνται ανάλογα με το συγκεκριμένο εντός του οποίου το εκάστοτε πρόγραμμα αναπτύσσεται και υλοποιείται. Οι πιο βασικοί ορισμοί είναι εκείνοι οι οποίοι αναφέρονται στα δομικά στοιχεία του, δεχόμενοι ότι ως Α.Π.Σ. καλείται ένα εκπαιδευτικό αναπτυξιακό πρόγραμμα το οποίο καθορίζει: **α)** τους γενικούς σκοπούς και τους επιδιωκόμενους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, **β)** τους τρόπους, τα μέσα και τις δραστηριότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων και **γ)** τις μεθόδους και τα εργαλεία τα οποία απαιτούνται για την αξιοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 2013: σσ. 18-19).

Τα Α.Π.Σ. της εποχής μας είναι θεμελιωμένα στο φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό λόγο, στα ερευνητικά πορίσματα της ψυχολογίας και στη συνεχή προσπάθεια εκσυγχρονισμού και εξανθρωπισμού του ορθολογικού συστήματος και της χρησιμοθηρίας. Επιπλέον, είναι οργανωμένα σε επιστημονική και διεπιστημονική βάση, παρουσιάζοντας ευελιξία ως προς τις ανάγκες των μαθητών, είναι αποσυνδεδεμένα από το ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο και την αδιαφοροποίητη διδασκαλία της σχολικής ύλης. Τέλος, είναι ικανά να αναδομηθούν σε μικροεπίπεδο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με κριτήριο τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, ανταποκρινόμενα πλήρως στις επιταγές του πλουραλιστικού και ολοένα

πιο διαπολιτισμικού χαρακτήρα των νεωτερικών και μετανεωτερικών σύγχρονων κοινωνιών (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 2013: σσ. 18 & 185-186).

Το Α.Π.Σ. είναι πάντοτε προσανατολισμένο στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, χωρίς να είναι σε θέση να απευθύνεται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, θεραπεύοντας το ζήτημα των ατομικών διαφορών οι οποίες αναπόφευκτα απαντώνται σε μια σχολική τάξη, καθώς η απόλυτη ομοιότητα στις δυνατότητες και την απόδοση των μαθητών αποτελεί αναντίρρητα μια ουτοπική προσδοκία. Συνεπώς, ένα Α.Π.Σ. το οποίο σχεδιάζεται για ένα σύνολο μαθητών θα εμπεριέχει εγγενείς δυσκολίες και προβλήματα για τον κάθε μαθητή ως άτομο, διότι είναι επιστημονικά αδύνατο να προβλεφθούν οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαιτερότητες του καθενός. (Φλουρής Γ. Σ., 1983: σσ. 77-78).

Η συζήτηση για τον εκδημοκρατισμό της Παιδείας εκπορεύεται σε μεγάλο βαθμό και από την έμφαση που θα έπρεπε να δίνει κάθε χώρα στις ατομικές διαφορές και την ιδιοτυπία του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα αν εκείνος φέρει κάποια αναπηρία, προέρχεται από πληθυσμό Ρομά ή οι γονείς του είναι τοξικομανείς, με στόχο την παύση της χρήσης των συμβατικών προγραμμάτων και των μεθόδων τους, καθώς από αυτά ωφελούνται πραγματικά λίγοι μαθητές. Εξάλλου, βασικός ρόλος της Εκπαίδευσης σε μια Δημοκρατία, είναι να αναπτύξει σε κάθε άτομο, τις ανάγκες και τα ιδεώδη του για να διαμορφώσει τον εαυτό του προς όφελος της κοινωνίας στην οποία ζει (Φλουρής Γ. Σ., 1983: σσ. 78-79).

Όπως τονίστηκε στην προηγούμενη σελίδα, η φιλοσοφία του κάθε Α.Π.Σ., καθώς και η θεωρία η οποία υιοθετείται από τους συντάκτες του εξαρτάται άμεσα από το πολιτικό και το κοινωνικό πλαίσιο το οποίο καλείται να υπηρετήσει η Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αυτό συνεπάγεται πως είναι διαφορετική η φιλοσοφία και η θεωρία του Α.Π.Σ. σε μια καπιταλιστική χώρα, ενώ είναι αναμενόμενο να διαφοροποιείται σε μια πιο σοσιαλιστικά προσανατολισμένη και οργανωμένη κοινωνία. Επιπροσθέτως, άλλοι παράγοντες όπως η θρησκεία, η παράδοση, η κοινωνική ανάπτυξη και άλλα, επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζει η κάθε χώρα (Φλουρής Γ. Σ., 1983: σ. 31).

Μερικές από τις σύγχρονες αντιπροσωπευτικές θεωρίες των Α.Π.Σ. μαζί με τις παιδαγωγικές τους επιπτώσεις στη σημερινή κοινωνία, θα μας απασχολήσουν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας σχετικά με την ύπαρξη των αναφορών της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, στα σχολικά εγχειρίδια του

μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στα τετράδια εργασιών, καθώς και στο ανθολόγιο της Λογοτεχνίας του Δημοτικού.

2.3) Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές θεωρήσεις

Τα δυο σημαντικά κοινωνικά ζητήματα της αναπηρίας και της κοινωνικά ευπαθούς ομάδας αποτελούν δύο κατηγορίες συνανθρώπων μας οι οποίες εντάσσονται στην ευρύτερη ερευνητική προβληματική και των κοινωνιολόγων. Η προβληματική αυτή εστιάζει στις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται στα πλαίσια της κοινωνίας ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες, και όσους αποτελούν την πλειονότητα, τους αποκαλούμενους και ως «φυσιολογικούς».

Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί γεγονός πως διάφορες κοινωνιολογικές θεωρήσεις συγκλίνουν στην άποψη πως κάθε κοινωνία έχει ανάγκη από ένα βαθμό οποιασδήποτε απόκλισης, με βασικό σκοπό την επίτευξη της σταθερότητας και κατ' επέκταση της ίδιας της ύπαρξής της, μέσα από την σύγκριση των «φυσιολογικών» με τους υπόλοιπους και την ακόλουθη διαπίστωση της ανωτερότητας των πρώτων έναντι των τελευταίων. Βασικό σημείο ερμηνείας αυτής της συλλογικής κοινωνικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, αποτελεί το γεγονός πως κατά κανόνα οι άνθρωποι τείνουν να εκφράζουν συμπάθεια στο «συνηθισμένο», σε αυτό που εκφράζει το μέσο όρο. Αντιθέτως, κάθε απόκλιση και οτιδήποτε βρίσκεται στο περιθώριο, δημιουργεί στους ανθρώπους προκαταλήψεις και ανασφάλεια (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 60-61). Η επιστημονική αυτή διαπίστωση παρουσιάζει ιδιαίτερα μεγάλη εφαρμογή στο κοινωνικό γίνεσθαι όταν οι λεγόμενοι ως «περιθωριακοί» είναι τα ανάπηρα άτομα ή τα μέλη οποιασδήποτε κοινωνικά ευπαθής ομάδας.

Όπως θα διαπιστώσουμε στις επόμενες παραγράφους, οι κοινωνιολογικές θεωρίες αναφορικά με την Παιδαγωγική, σχετίζονται τόσο με τη σχολική, όσο και με την κοινωνική ένταξη, με βασικό σημείο εκκίνησης της σχετικής συζήτησης το γεγονός πως η αναπηρία, αλλά και η κοινωνικά ευπαθής ομάδα, **α)** είναι αποτέλεσμα διάδρασης και επικοινωνίας και **β)** αποτελεί πιο πολύ μια κοινωνική και όχι μια ατομική κατηγορία. Οι ακόλουθες κοινωνιολογικές θεωρίες παρουσιάζονται υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ένταξης (Σούλης Σ. Γ., 2002: σ. 61).

Η πρώτη κοινωνιολογική θεωρία αποδίδεται στον Max Weber, ονομάζεται *θεωρία του πράττειν*, και αναφέρεται σε τέσσερις (4) βασικούς λόγους οι οποίοι καθορίζουν

το κοινωνικό πράττειν ως εξής: α) Το στοχοπροσηλωμένο ορθολογικό πράττειν (η έλλογα σκόπιμη πράξη), β) το αξιολογικό ορθολογικό πράττειν (η έλλογα αξιολογική πράξη), γ) το συναισθηματικό πράττειν (η συγκινησιακή πράξη) και δ) το παραδοσιακό πράττειν. Σύμφωνα με τον Weber, οι παραπάνω λόγοι διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τις πράξεις αυτές, οι οποίες ενδέχεται να συνδυάζονται. Ως προς το άτομο το οποίο δεν φέρει κάποια αναπηρία θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως μια προτροπή, σύμφωνα με την οποία το άτομο θα συμπεριφέρονταν ορθά, θα έλυne το πρόβλημα της μη αποδεκτής πράξης (π.χ. Να είστε ευγενείς με τα άτομα που παρουσιάζουν κάποια/ες αναπηρία/ες). Ως προς το άτομο το οποίο φέρει κάποια αναπηρία, μπορεί να προτρέπεται ώστε να παρουσιάζει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά η οποία θεωρείται αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο και είναι η ενδεδειγμένη για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων (π.χ. μην συμπεριφέρεστε έτσι) (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 64-65). Οι εκφάνσεις της συμπεριφοράς και ο έλεγχος της καθορίζονται από το ίδιο το άτομο, ενώ οι μη επιθυμητοί τρόποι συμπεριφοράς αποτελούν τα ελαττώματα του ατόμου. Η θεωρία αυτή ωστόσο παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες, καθώς παραμένει στο επίπεδο των προτροπών και βασίζεται στην ατομική επιλογή.

Η δεύτερη κοινωνιολογική θεώρηση η οποία θα μας απασχολήσει είναι η *θεωρία της συμβολικής διάδρασης*, την οποία έχει προτείνει ο George Herbert Mead. Βασικός πυλώνας της θεωρίας αυτής είναι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο Εγώ και στους άλλους, καθώς και οι μορφές διάδρασης οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ των ατόμων. Προϋπόθεση για την επίτευξη της διάδρασης αποτελούν τα λεγόμενα σηματοδοτούντα σύμβολα, τα οποία χρησιμοποιούνται για την κατανόηση της επικοινωνίας και πρέπει να είναι γνωστά σε όλη την κοινωνική ομάδα. Τα σύμβολα αυτά συνεπώς, πρέπει να μαθαίνονται μέσα από ανάλογες ευκαιρίες μάθησης, όπως είναι το σχολείο, και στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία αυτό είναι εφικτό μόνο μέσα από την ένταξη, γιατί διαφορετικά οι μαθητές αυτοί δεν μαθαίνουν ούτε τα σύμβολα, ούτε τις αντιδράσεις των «φυσιολογικών» και αντίστροφα. Επιπλέον, για το άτομο με αναπηρία, οι αντιδράσεις των «φυσιολογικών» ατόμων έχουν ιδιαίτερη αξία, καθώς πληροφορούν το άτομο με αναπηρία για τον τρόπο που το βλέπουν οι άλλοι. Συνεπώς, το άτομο με αναπηρία πρέπει να γνωρίζει το συμβολισμό και τις διάφορες μορφές κατανόησης. Αυτοί οι μηχανισμοί της επικοινωνίας μπορούν να γίνουν κτήμα του, μόνο αν συνυπάρχει με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα και διδάσκεται από αυτά και με αυτά (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 67-68).

Η τρίτη κοινωνιολογική θεωρία ανήκει στον Talcott Parsons και ονομάζεται *δομική - λειτουργική θεωρία*. Σύμφωνα με αυτή, η κοινωνία διαθέτει συγκεκριμένους κανόνες, κανονισμούς και αξίες, οι οποίες μεταδίδονται στα άτομα-υποκείμενα μέσω προτύπων προσανατολισμού και της τήρησης των κανονισμών οι οποίοι διέπουν τους θεσμούς. Στο πλαίσιο αυτό και ως προς τα άτομα που φέρουν κάποια αναπηρία, η φονξιοναλιστική αυτή θεωρία αντιμετωπίζει την αναπηρία ως μια μη αποδεκτή απόκλιση. Κατά τους εκφραστές της, τα ανάπηρα άτομα δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε καμία λειτουργία και δεν αναλαμβάνουν καμία δραστηριότητα μέσα στο κοινωνικό σύστημα με σκοπό να το διατηρήσουν, και άρα τίθενται επί της ουσίας εκτός της κοινωνικής δομής. Με άλλα λόγια, αν κάποιο άτομο δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες κοινωνικές απαιτήσεις, τίθεται άμεσα εκτός συστήματος. Συνεπώς, οι όποιοι αποκλίνοντες δεν έχουν θέση σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 69-71), κάτι που ισχύει τόσο για όσους φέρουν κάποια αναπηρία ή ανήκουν σε κάποια κοινωνικά ευπαθή ομάδα, τα μέλη της οποίας δεν είναι σε θέση -λόγω της κατάστασης τους- να διεκδικήσουν επί ίσοις όροις την κοινωνική τους ένταξη.

Η τέταρτη κοινωνιολογική θεωρία αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης θεωρίας και ονομάζεται *συστημική θεωρία*. Ανήκει στον Niklas Luhmann και βασίζεται στην αρχή πως η κοινωνία, η ομάδα, καθώς και η σχέση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ τους ενώνονται σε ένα ενιαίο σύστημα. Στο εν λόγω σύστημα δεν υπάρχει σταθερότητα και κάθε πρόβλεψη για την συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας, είναι επισφαλής. Ως εκ τούτου, σε κάθε διάδραση είναι πιθανό να συμβεί οτιδήποτε, με κάθε τρόπο. Σε αυτά τα κοινωνικά πλαίσια αναπτύσσεται ένα μεγάλο πεδίο το οποίο είναι πρόσφορο για τον ετεροκαθορισμό αλλά και τον αυτοκαθορισμό των μερών του συστήματος, με αποτέλεσμα να υπάρχει πάντα η επιλογή στη διαφορετικότητα (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 71-72).

Συνεπώς, το βασικό διακύβευμα της συγκεκριμένης κοινωνιολογικής προσέγγισης είναι πως το άτομο με αναπηρία αναγνωρίζεται πλήρως ως ένα φυσικό μέρος του συστήματος. Οι ανάπηροι αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και δεν απορρίπτονται ως μη ικανοί, όπως στην θεωρία του Parsons. Το κοινωνικό σύστημα περιλαμβάνει ταυτόχρονα σε κάθε περίπτωση, τόσο τον καλούμενο ως «φυσιολογικό», όσο και το άτομο με αναπηρία. Αυτή η οπτική δεν είναι ζήτημα ουμανισμού, αλλά κρίνεται απαραίτητη όταν υπάρχει η ανάγκη να μεταβληθεί η συμπεριφορά μεμονωμένων ατόμων ή όταν θέλουμε να βελτιωθούν οι διαδράσεις οι

οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα στα στοιχεία του συστήματος, όπως π.χ. οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία και σε εκείνα χωρίς αναπηρία. Σε τέτοιες περιπτώσεις το σύστημα πρέπει να αλλάξει (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 73-74).

Πιο συγκεκριμένα ως προς την αλλαγή αυτή, δεν αρκεί ένας τύπος διαπαιδαγώγησης ο οποίος θα στοχεύει γενικά στον ουμανισμό ή στην επίτευξη του σεβασμού προς το συνάνθρωπο, αλλά είναι απαραίτητη η βελτίωση των κοινωνικών συστημάτων και η ένταξη των στοιχείων-ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα «φυσιολογικά» συστήματα. Ως εκ τούτου, όπως σε μια οικογένεια, έτσι και σε μια σχολική τάξη, το άτομο με αναπηρία προσδίδει άλλη ποιότητα σε αυτή αν απολαμβάνει μια ισότιμη μεταχείριση και συμμετοχή στα δρώμενα της τάξης, ενώ σε περίπτωση που είναι αποκλεισμένο στα πλαίσια των δύο αυτών κοινωνικών σχηματισμών, η ποιότητα τους είναι σαφώς διαφορετική. Συνεπώς, τα μεμονωμένα άτομα, όπως αυτά που φέρουν κάποια αναπηρία, μπορούν να διαμορφώσουν το σύστημα, να το υποστηρίξουν και να το χαρακτηρίσουν (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 74-75).

Στην συγκεκριμένη θεωρία, το κοινωνικό σύστημα είναι ελλιπές χωρίς την ένταξη σε αυτό όλων των στοιχείων-μερών του. Αυτό σημαίνει πως η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο σύστημα του προσδίδει ιδιαίτερη ποιότητα και εφόσον πρέπει να υποστηρίξουμε τα άτομα με αναπηρία, με σκοπό να ζήσουν μια φυσιολογική και χωρίς διακρίσεις ζωή, ο μόνος τρόπος είναι η πλήρης ένταξη τους στο κοινωνικό σύστημα στο οποίο ανήκουν αυτοδίκαια (Σούλης Σ. Γ., 2002: σσ. 77-78). Κάτι αντίστοιχο ισχύει και για την κοινωνική ένταξη των ατόμων τα οποία ανήκουν σε κάποια κοινωνικά ευπαθή ομάδα.

Η τελευταία κοινωνιολογική θεωρία ανήκει στον Juergen Habermas. Αποτελεί την βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη του ορθολογισμού στις μοντέρνες κοινωνίες και ονομάζεται *θεωρία της ελεύθερης επικοινωνίας*. Με τον ορθολογισμό να αποτελεί στόχο της επιστήμης και της κοινωνικής ανάπτυξης, η ελεύθερη από κάθε κυριαρχία επικοινωνία, αποτελεί το κύριο μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού. (Σούλης Σ. Γ., 2002: σ. 75).

Σύμφωνα με τον Habermas, οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της κοινωνίας αποτελούν τις διαταράξεις της επικοινωνίας των ατόμων και προκύπτουν από το γεγονός πως ο καθένας ζει δίπλα στον άλλο, δηλαδή από τον τρόπο της συμβίωσης αυτής. Ως εκ τούτου, αν επιθυμούμε να εξαλείψουμε τις συγκρούσεις των

ατόμων με αναπηρία με τους υπόλοιπους συνανθρώπους τους άνευ αναπηρίας, δεν πρέπει να βασιζόμαστε στις καλές προθέσεις και των δύο μερών, αλλά να προβούμε στην αλλαγή της εν λόγω συμβίωσης, δηλαδή του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος (Σούλης Σ. Γ., 2002: σ. 76).

2.4) Αποσαφήνιση των όρων.

2.4.1) Η αναπηρία.

Ένας αρκετά κατατοπιστικός ορισμός για την έννοια της αναπηρίας δίνεται από τον Σούλη (2002: σ. 49). Αναλυτικότερα, «ένα άτομο το οποίο παρουσιάζει αναπηρία είναι όποιος: **α)** εξαιτίας κάποιας βλάβης παρουσιάζει αντίστοιχες επιβαρύνσεις στις λειτουργίες του **β)** ώστε αυτός στο πλαίσιο της ζωής του -και με βάση τις αξίες και τους κανόνες που ισχύουν στο περιβάλλον γι' αυτόν και για τα συναρτώμενα με αυτόν πρόσωπα- **γ)** μόνο κάτω από ασυνήθιστες συνθήκες βιώνει μια αξιοπρεπή και ευτυχισμένη ζωή (αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω πολιτιστικής συμμετοχής, προσωπικό αυτοκαθορισμό και κοινωνικό συγκαθορισμό) και **δ)** επομένως πρέπει να μάθει να κρίνει εκείνες τις αξίες και τους κανόνες ανάλογα με τις δυσλειτουργίες του, ενώ παράλληλα να συμμετέχει ενεργά στην αλλαγή των όρων δημιουργίας τους».

Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ορίζει τα άτομα με αναπηρία ως «Τα άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους, τυπικώς αναπτυσσόμενους συνανθρώπους τους» (<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=el>).

Ο πιο αποδεκτός ορισμός για τον όρο της αναπηρίας προτείνεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), σύμφωνα με τον οποίο η αναπηρία αναφέρεται στις δυσκολίες τις οποίες συναντούν τα άτομα σε οποιαδήποτε ή σε όλες τις περιοχές λειτουργίας (υγεία, κοινωνία, περιβάλλον) (Πάσχου Α., Γκαρνάρα Ρ.-Σ., Τσογλής Κ., κ. α., 2015: σσ. 369-382).

Οι ορισμοί των παραμέτρων για την υγεία στο πλαίσιο της υγείας σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. είναι οι ακόλουθες (World Health Organization, 2011):

- Σωματικές Λειτουργίες: είναι οι φυσιολογικές λειτουργίες των συστημάτων του σώματος (συμπεριλαμβανομένων και των ψυχικών λειτουργιών).

- Σωματικές Δομές: πρόκειται για τα ανατομικά μέρη του σώματος, όπως τα όργανα, τα άκρα και όλα τα συστατικά τους μέρη.

- Δραστηριότητα: είναι η εκτέλεση μιας πράξης ή ενός έργου από κάποιο άτομο.

- Συμμετοχή: πρόκειται για την εμπλοκή σε μια κατάσταση της ζωής.

- Περιορισμοί Δραστηριότητας: είναι οι δυσκολίες που ένα άτομο μπορεί να έχει στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

- Περιορισμοί Συμμετοχής: είναι τα προβλήματα που ένα άτομο μπορεί να βιώσει στην συμμετοχή του σε καταστάσεις της ζωής.

- Περιβαλλοντικοί Παράγοντες: αποτελούν το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και τις κοινωνικές στάσεις, μέσα στις οποίες οι άνθρωποι ζουν και διευθύνουν τις ζωές τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ορισμοί οι οποίοι αφορούν την έννοια της αναπηρίας είναι αρκετοί και διαφορετικοί, ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο διατυπώθηκαν, από την αρχαιότητα μέχρι την σύγχρονη εποχή, με τις διάφορες αναγνώσεις για την αναπηρία να πηγάζουν από τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούνταν οι άνθρωποι μεταξύ τους σε παρελθούσες ιστορικές περιόδους.

2.4.2) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα.

«Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ευπαθείς ή ομάδες υψηλού κινδύνου ονομάζονται εκείνες οι ομάδες του πληθυσμού που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν σε πολλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς να έχουν ποιότητα ζωής (π.χ. στέγη, εργασία, ικανοποιητικό εισόδημα, εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση κ.ά.). Πρόκειται κυρίως για αστέγους, ανέργους/μακροχρόνια άνεργους, άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), πάσχοντες (σοβαρά παθολογικά προβλήματα, ψυχικές ασθένειες), αποφυλακισμένους, χρήστες και πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, οροθετικούς, άτομα από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, ρομά / τσιγγάνους, μονογονεϊκές οικογένειες, ανήλικους παραβάτες, κακοποιημένες γυναίκες, θύματα εμπορίας (trafficking), πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, πληγέντες από θεομηνίες και φυσικές

καταστροφές (πυρόπληκτοι, σεισμοπαθείς, πλημμυροπαθείς)» (<https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omadess>· Μπαλούρδος Δ., κ. α., 2014: σ. 35).

Επιπλέον, σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του τέταρτου άρθρου του Νόμου 4019/2011, όπως αυτός ορίζεται από την ελληνική νομοθεσία «*Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού*» γενικά, νοούνται οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ή σωματικών ή ψυχικών διαταραχών, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας».

Οι Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

α) Στις Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού και β) Στις Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού.

α) «*Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού*» νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν άτομα ιδίως με αναπηρίες, με προβλήματα ψυχικής υγείας ή νοητικής υστέρησης και άτομα εξαρτημένα ή ανεξαρτημένα από ουσίες.

β) «*Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού*» νοούνται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ιδίως οι άνεργοι νέοι, οι άνεργοι άνω των 50 ετών, οι γυναίκες άνεργες, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, οι αναλφάβητοι, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, οι πρώην ή οι νυν τρόφιμοι φυλακών, οι ανήλικοι παραβάτες, τα άτομα με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι μετανάστες».

Και οι δύο ορισμοί διατυπώνουν με κατατοπιστικό τρόπο ποιές κατηγορίες συνάνθρωπων μας εντάσσονται στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Όπως είναι αναμενόμενο, τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού δεν περιλαμβάνουν στη διδακτέα ύλη κάποιες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες όπως οι χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, οι οροθετικοί ή τα θύματα ανθρώπινου εμπορίου, καθώς η ηλικιακή ομάδα των μικρών μαθητών δεν είναι κατάλληλη για αναλύσεις τέτοιου είδους. Ωστόσο, σχετικά με την μελέτη μας θα πρέπει να απομονώσουμε κάποιους συγκεκριμένους όρους όπως τα άτομα τα οποία φέρουν κάποια/ες αναπηρία/ες, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες, οι θρησκευτικές μειονότητες και οι Ρομά, καθώς αυτές απαντώνται στις σελίδες του υπό διερεύνηση εκπαιδευτικού υλικού.

Οι μειονότητες αυτές αποτελούν ιδιαίτερα ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες στις περισσότερες των περιπτώσεων μετατρέπονται σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, καθώς αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα απειλών (κοινωνικός αποκλεισμός), οι οποίες δημιουργούν εις βάρος τους κοινωνικές διακρίσεις, δυσχεραίνοντας την ομαλή και ισότιμη ένταξη τους στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Με τον όρο «κοινωνική μειονότητα» διαχωρίζουμε μια κοινωνική ομάδα, η οποία είναι μικρότερη από το μισό του συνολικού πληθυσμού της κοινωνίας και διαφέρει στα γλωσσικά, θρησκευτικά, φυλετικά ή πολιτισμικά της χαρακτηριστικά από το σύνολο (Ζωγράφου Α., 2003: σ. 18).

Άλλος, πιο αναλυτικός ορισμός προέρχεται από την υποεπιτροπή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ύστερα από σχετική έκθεση η οποία υπεβλήθη το 1977 με την οποία προτείνει τον εξής ορισμό για την έννοια της μειονότητας: *«Ομάδα αριθμητικά μικρότερη από το υπόλοιπο του πληθυσμού ενός κράτους, που δεν κατέχει εξέχουσα θέση και τα μέλη της -που έχουν πολιτικά δικαιώματα- φέρουν εθνικά, πολιτιστικά και γλωσσικά ιδιοματικά στοιχεία που τα ξεχωρίζουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό -έστω και σιωπηρά- αλλά νιώθουν αλληλέγγυα για την διατήρηση των πολιτιστικών στοιχείων, της παραδοσιακής θρησκείας και της γλώσσας της ομάδας τους»* (Ντούσας Δ., 1997: σ. 27).

Η συμμετοχή σε μια κοινωνική ομάδα από το άτομο προϋποθέτει πως το τελευταίο συμφωνεί και εφαρμόζει τους ισχύοντες πολιτισμικούς και κοινωνικούς κανόνες αυτής της ομάδας. Οι μειονότητες ωστόσο, απαρτίζονται από συμπολίτες μας οι οποίοι αδυνατούν να συμφωνήσουν με τους γενικούς κανόνες της ομάδας των «πολλών», με αποτέλεσμα να τους αφαιρείται το δικαίωμα να ανήκουν σε αυτή και τίθενται στο περιθώριο της ομάδας. Η απόρριψη και ο αποκλεισμός των μειονοτήτων, όπως καταγράφεται στην ιστορική πορεία της ανθρωπότητας, συνδέεται άρρηκτα με την ανθρώπινη φύση και την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες σελίδες, από κοινωνική άποψη, ο αποκλεισμός εξασφαλίζει την σταθερότητα της ομάδας. Ωστόσο, στα πλαίσια της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας, οι αρχές της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης, αναφέρονται σε όλους τους ανθρώπους, όπως στους μαύρους, στα μέλη θρησκευτικών ή εθνικών μειονοτήτων, τα άτομα με αναπηρία, τους πρόσφυγες, τους οικονομικούς μετανάστες και γενικά τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, διαμορφώνοντας μια νέα πραγματικότητα από την οποία κανείς συνάνθρωπος μας δεν μένει εκτός (Σούλης Σ. Γ., 2006: σσ. 121-123).

Στο σημείο αυτό πρέπει να προβούμε σε μια απαραίτητη διευκρίνιση ως προς την αναπηρία και κατά πόσο αυτή θεωρείται κοινωνική μειονότητα και κατ' επέκταση ευπαθής κοινωνική ομάδα. Για την ανάπτυξη του συλλογισμού μας θα επικαλεστούμε την θεωρία του κοινωνικού μοντέλου, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή η οποία είναι αποτέλεσμα ενός πλέγματος κοινωνικών συνθηκών (Olney M. F., Kennedy J., Brockelman K. F., et al, 2004). Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει πως η αναπηρία δεν νοείται ως χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά ως μια σύνθετη ομάδα συνθηκών, οι πιο πολλές από τις οποίες δημιουργούνται από το κοινωνικό περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά καθημερινά το άτομο το οποίο φέρει την αναπηρία. Η σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος προσδιορίζεται τόσο από την δομημένη μορφή του τελευταίου (σύστημα μεταφορών, κτιριακές υποδομές κ.λπ.), καθώς και μέσα από άλλες πτυχές της κοινωνίας (νομικό πλαίσιο, θεσμοί, πεποιθήσεις κ.λπ.) που οδηγούν σε διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία. Τα ανωτέρω δημιουργούν τυπικούς ή/και άτυπους περιορισμούς οι οποίοι εμποδίζουν τα άτομα με αναπηρία να λειτουργήσουν ισότιμα σε όλες τις εκδοχές του κοινωνικού βίου. Τα άτομα με αναπηρία -εγγενή ή μη- δεν αποτελούν μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία, αλλά μια εκδοχή του λεγόμενου ως «φυσιολογικού» (Πάσχου Α., Γκαρνάρα Ρ.-Σ., Τσογλής Κ., κ. α., 2015: σσ. 369-382).

Η έννοια της μειονότητας και κατ' επέκταση της κοινωνικά ευπαθούς ομάδας, στην έρευνα μας για τα σχολικά εγχειρίδια, θα μας απασχολήσει και μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η οποία περιλαμβάνει κάποια βασικά αξιώματα υπό την έννοια των παραδοχών, οι οποίες παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αποδοχής στους κόλπους της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Οι πιο βασικές εξ' αυτών είναι η θέση για την ισοτιμία των πολιτισμών, η θέση για το σεβασμό της διαφορετικότητας, η θέση για την ενδυνάμωση της μειοψηφικής ταυτότητας και η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου (Γκότοβος Ε. Α., 2002: σ. 17· Στεργίου Λ., 2013: σσ. 223-241).

2.4.3) Η νομοθεσία σχετικά με την αναπηρία και την κοινωνικά ευπαθή ομάδα εν Ελλάδι.

2.4.3.1) Το νομοθετικό πλαίσιο για την αναπηρία.

Σύμφωνα με το άρθρο 32 του Νόμου 1566/1985, άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται «όσοι πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς να συμμετάσχουν στην γενική και επαγγελματική κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι». Ακολούθως στο ίδιο άρθρο παρατίθενται αναλυτικά οι αισθητηριακές, διανοητικές και άλλες δυσκολίες οι οποίες συνιστούν αναπηρία για το άτομο:

- α)** Οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση.
- β)** Οι κωφοί και οι βαρήκοοι.
- γ)** Άτομα με σοβαρές κινητικές διαταραχές.
- δ)** Άτομα με νοητική καθυστέρηση.
- ε)** Άτομα με ειδικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες.
- στ)** Άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές.
- ζ)** Τα επιληπτικά άτομα.
- η)** Άτομα που πάσχουν από την ασθένεια του Χάνσεν
- θ)** Άτομα με διαταραχές της προσωπικότητας.
- ι)** Κάθε άτομο που δεν ανήκει σε καμία από τις προηγούμενες περιπτώσεις και παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.

Μια δεκαετία αργότερα, η πρόταση για το σχέδιο νόμου 1566/1995, γνωστοποίησε το γενικότερο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας για τη σταδιακή διαμόρφωση, για όλα τα παιδιά, ενός σχολείου το οποίο να είναι σε θέση να ανταποκριθεί τόσο στα βασικά ατομικά μαθησιακά ενδιαφέροντα των μαθητών, ανεξάρτητα από την όποια ιδιαιτερότητα τους (όπως η αναπηρία), όσο και στην συλλογική βούληση για μάθηση. Πρόκειται για ένα σχολείο χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 1998: σσ. 246-259).

Το 2000, ο όρος «*άτομα με αναπηρία*» καταργήθηκε από το πρώτο άρθρο του Νόμου 2817. Η νέα ονομασία έκανε λόγο για «*άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» και επισημαίνει πως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται

όσα παρουσιάζουν δυσκολία στη μάθηση και την προσαρμογή εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Ν. 2817/2000).

Τα άτομα αυτά εξασφαλίζονται από το νομοθέτη με στόχο την αξιοπρεπή τους διαβίωση και την πρόληψη ή την εξαφάνιση των διακρίσεων σε βάρος τους. Συγκεκριμένα, η παράγραφος 6 του άρθρου 21 του Συντάγματος, το οποίο αναφέρεται ρητά στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα ορίζει πως: *«Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και την συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας»* (Οδηγός του Πολίτη με Αναπηρία, 2007: σσ. 46-47).

Πιο ειδικά, οι μαθητές οι οποίοι φέρουν κάποια αναπηρία, προσδιορίζονται σύμφωνα με το άρθρο 3 της ισχύουσας νομοθεσία στη χώρα μας ως εξής: Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ν. 3699/2008).

Πρόσφατα επίσης, αποσαφηνίστηκε το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο αναφέρεται στα ασφαλιστικά δικαιώματα και τη γενικότερη νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρία στη χώρα μας, με τον Νόμο 4488/2017, ο οποίος καθορίζει τα συνταξιοδοτικά δικαιώματα των ανάπηρων συμπολιτών μας, τα ποσοστά αναπηρίας ανάλογα με την κάθε περίπτωση αναπηρίας, της παροχές της Ιατροφαρμακευτικής και

Νοσοκομειακής κάλυψης από το κάθε Ασφαλιστικό Ταμείο των ανθρώπων με χρόνιες παθήσεις οι οποίες επιβάλλουν τη συνεχή χορήγηση φαρμάκων, και άλλα, τα οποία στοχεύουν στην καλύτερευση των συνθηκών της καθημερινής διαβίωσης των ατόμων τα οποία φέρουν κάποια δυσκολία (Δροσίνου - Κορέα Μ., 2020: 115-121).

2.4.3.2) Το νομοθετικό πλαίσιο για την κοινωνικά ευπαθή ομάδα.

Το νομικό πλαίσιο για τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στη χώρα μας δεν είναι συγκεκριμένο, καθώς εντάσσει τις ομάδες αυτές στις γενικές διατάξεις της κείμενης νομοθεσίας. Σαφέστερα, σύμφωνα με το άρθρο 2 παρ. 1 του ελληνικού Συντάγματος προβλέπεται ότι *«ο σεβασμός και η προστασία της αξιοπρέπειας του ανθρώπου αποτελούν πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας»*. Συνεπώς, από τη διάταξη αυτή προστατεύεται η υπόσταση (υλική και ηθική) όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων, πέρα από φυλή, εθνικότητα, φύλο ή άλλης φύσης ιδιαιτερότητα. Συνεπώς, το αγαθό της αξίας του ανθρώπου αναφέρεται στην ουσία της ανθρώπινης προσωπικότητας και δεν είναι δυνατό να υποστεί κανένα περιορισμό (Δαγτόγλου Π. Δ., 2012: σσ. 122).

Στο άρθρο 5 παρ. 2 του Συντάγματος προβλέπεται ότι *«όσοι βρίσκονται εντός της Ελληνικής Επικράτειας απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση φυλής, εθνικότητας, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων»* (Δαγτόγλου Π.Δ., 2012: σ. 62). Επίσης, η αρχή της μη διάκρισης εξαιτίας των παραπάνω λόγων, κατοχυρώνεται και από το άρθρο 14 της Ε.Σ.Δ.Α. (Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου), σύμφωνα με το οποίο *«...χρήση των αναγνωρισμένων στην παρούσα σύμβαση δικαιωμάτων και ελευθεριών πρέπει να εξασφαλισθεί ασχέτως διακρίσεων φύλου, χρώματος, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προελεύσεως, συμμετοχής σε εθνική μειονότητα, περιουσίας, γεννήσεως ή άλλης καταστάσεως»*.

Ως εκ των ανωτέρω, δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε συγκεκριμένη νομοθεσία η οποία να αφορά ειδικά τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες οι οποίες υπάρχουν και στη χώρα μας. Όλοι οι άνθρωποι, συνεπώς και όσοι ανήκουν στις εν λόγω πληθυσμιακές ομάδες, απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού και του ελληνικού νομικού συστήματος.

2.4.4) Σχολικά εγχειρίδια, τετράδια εργασιών & ανθολόγια λογοτεχνίας.

Ως εγχειρίδιο ορίζεται ένα βιβλίο μικρού μεγέθους το οποίο περιλαμβάνει κατά τρόπο περιληπτικό τις κυριότερες γνώσεις και έννοιες κάποιας επιστήμης ή τέχνης ή βιβλίο του διδακτικού περιεχομένου και κυρίως σχολικό βιβλίο (Μπαμπινιώτης, 2012).

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι βιβλία, μέσα από τα οποία παρουσιάζονται και αναλύονται διάφορα επιστημονικά πεδία και επιστήμες. Τα συγκεκριμένα βιβλία χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς για τη διδασκαλία των μαθημάτων του Α.Π.Σ. στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ύλη των σχολικών εγχειριδίων καθορίζεται από το Α.Π.Σ., το οποίο είναι διαφορετικό από χώρα σε χώρα. Για τον λόγο αυτό υπάρχει συνήθως ένας φορέας που αναλαμβάνει αυτή τη διαδικασία, ώστε το Α.Π.Σ. να είναι ομοιόμορφο παντού. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται τα σχολικά εγχειρίδια να ακολουθούν μία αλληλουχία, δηλαδή να αποτελούν μία αλυσίδα εξέλιξης. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να εξασφαλιστεί η συνέχεια ως προς τη μεθοδολογία και τον τρόπο διδασκαλίας από τάξη σε τάξη, καθώς και η διαθεματικότητα, δηλαδή η συγγένεια του περιεχομένου του εγχειριδίου με τα άλλα εγχειρίδια της ίδιας τάξης (Besser D., et al, 1999). Πιο συγκεκριμένα:

«Τα σχολικά βιβλία θεωρούνται διδακτικά μέσα και καθορίζουν πολλές φορές αποφασιστικά το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και τις μαθησιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές» (Ματσαγγούρας Η., 2006, σ. 60) .

Στην αρχαιότητα υπήρχε η διδασκαλία του προφορικού λόγου. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν και γραπτά κείμενα, χωρίς όμως συγκεκριμένο αντικείμενο. Η μεγάλη αλλαγή έγινε με την ανακάλυψη της τυπογραφίας που συνέτεινε στη φθηνή και εύκολη μετάδοση της πληροφορίας. Τα πρώτα σχολικά εγχειρίδια κυκλοφόρησαν στα μέσα του 16ου αιώνα. Ο Κομένιος συνέγραψε το *orbis sensuallium pictus*, χρησιμοποιώντας εκτός του κειμένου και εικόνες. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο χρησιμοποιήθηκε για περίπου δύο αιώνες στην Ευρώπη. Τα τυπωμένα βιβλία εισήχθησαν στα σχολεία και αυτό σηματοδότησε μία νέα εποχή για

την Αγωγή και την Εκπαίδευση (Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ., 2008). Στις μέρες μας τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν βασικά εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία χρησιμοποιούν μαζί με τα άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Αντλούν τις βασικές πληροφορίες, μειώνουν το χρόνο προετοιμασίας για τη διδασκαλία και προσφέρουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα μετάδοσης της γνώσης (Ντούλιας Χ., 2021: σσ. 11-13).

Τα εγχειρίδια και τα τυπικά χαρακτηριστικά τους:

Τα σχολικά εγχειρίδια επί των οποίων διεξήχθη η μελέτη για την εκπόνηση της έρευνας μας είναι τα ακόλουθα:

Α΄ τάξη: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν δύο τεύχη βιβλίων του μαθητή τα οποία χωρίζονται σε δέκα θεματικές ενότητες. Ο γενικός τίτλος των εγχειριδίων είναι «Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες» και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τις: Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπαννέλη, Τ. και Τσιαγκάνη, Θ. Αντίστοιχα την εικονογράφηση έχει αναλάβει η Βαρβαρούση, Λ. και τη φιλολογική επιμέλεια ο Βουβοβίκος, Β. Η συγγραφή όλων των εγχειριδίων επιβλέπεται παράλληλα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ την έκδοση και τη δωρεάν διανομή τους στο μαθητικό πληθυσμό αναλαμβάνει ο Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Διδακτικών Βιβλίων. Τα εγχειρίδια της Γλώσσας, όπως και όλα τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού ανεξαρτήτως γνωστικού αντικείμενου, τέθηκαν σε χρήση στις σχολικές τάξεις το σχολικό έτος 2006-2007 και βρίσκονται μέχρι και σήμερα σε ισχύ.

Β΄ τάξη: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν τρία τεύχη βιβλίων του μαθητή, τα οποία χωρίζονται στο σύνολο σε είκοσι τέσσερις θεματικές ενότητες. Ο γενικός τίτλος των εγχειριδίων είναι «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τις: Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόρα, Μ. και Μπεζέ, Α. Αντίστοιχα την εικονογράφηση έχει αναλάβει η Γανώση, Α. και τη φιλολογική επιμέλεια η Τσαμπάζη, Α..

Γ΄ τάξη: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν τρία τεύχη βιβλίων του μαθητή, τα οποία διακρίνονται σε δέκα τέσσερις θεματικές ενότητες. Ο γενικός τίτλος των εγχειριδίων είναι «Τα απίθανα

μολύβια» και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τους: Ιντζίδα, Ε., Παπαδόπουλο, Α., Σιούτη, Α. και Τικτοπούλου, Α. Αντίστοιχα την εικονογράφηση έχει αναλάβει ο Δήμος, Χ. και τη φιλολογική επιμέλεια ο Βουβονίκος, Β..

Δ΄ τάξη: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Δ΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν τρία τεύχη βιβλίων του μαθητή, τα οποία διακρίνονται σε δέκα έξι θεματικές ενότητες. Ο γενικός τίτλος των εγχειριδίων είναι «Πετώντας με τις λέξεις» και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τους: Διακογιώργη, Κ., Μπαρή, Θ., Στεργιόπουλο, Χ. και Τσιλιγκιριάν, Ε. Αντίστοιχα την εικονογράφηση έχει αναλάβει η Σηφακάκη, Κ. και τη φιλολογική επιμέλεια η Δελή, Χ..

Ε΄ τάξη: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ε΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν τρία τεύχη βιβλίων του μαθητή, τα οποία χωρίζονται στο σύνολο σε δεκαεπτά θεματικές ενότητες. Ο γενικός τίτλος των εγχειριδίων είναι «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι» και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τους: Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλο, Ι., Δρυ, Ι., Κόττα, Α. και Χαλικιά, Π. Αντίστοιχα την εικονογράφηση έχει αναλάβει ο Πισκοπάνης, Γ. και τη φιλολογική επιμέλεια η Χατζηθεοχάρους, Π..

ΣΤ΄ τάξη: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της ΣΤ΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν τρία τεύχη βιβλίων του μαθητή, τα οποία χωρίζονται στο σύνολο σε δεκαεπτά θεματικές ενότητες. Ο γενικός τίτλος των εγχειριδίων είναι «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα» και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τους: Ιορδανίδου, Α., Καννελοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. και Παπαϊωάννου Κ. Αντίστοιχα την εικονογράφηση έχει αναλάβει ο Πισκοπάνης, Γ. και τη φιλολογική επιμέλεια η Χατζηθεοχάρους, Π..

Τα τετράδια εργασιών και τα τυπικά χαρακτηριστικά τους:

Τα τετράδια εργασίας των μαθητών αποτελούν βοηθητικό υλικό το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την υποστήριξη και την ορθή διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στις τάξεις του Δημοτικού, καθώς μέσα από τις σελίδες τους, οι μικροί μαθητές εξασκούνται στην εφαρμογή όσων διδάσκονται στα αναγνωστικά εγχειρίδια. Πρόκειται για δύο τεύχη ανά τάξη, τα οποία έχουν τους ίδιους τίτλους και τους ίδιους συγγραφείς με τα αντίστοιχα εγχειρίδια του μαθήματος. Η μόνη τους διαφορά εντοπίζεται στον αριθμό των ενοτήτων τις οποίες περιέχουν, ανάλογα με την κάθε τάξη ως εξής:

Α΄ τάξη: Δέκα ενότητες (τ. Α΄ 1-4, τ. Β΄ 5-10).

Β΄ τάξη: Είκοσι τέσσερις ενότητες (τ. Α΄ 1-12, τ. Β΄ 13-24).

Γ΄ τάξη: Έντεκα ενότητες (τ. Α΄ 1-6, τ. Β΄ 7-11).

Δ΄ τάξη: Δεκαέξι ενότητες (τ. Α΄ 1-7, τ. Β΄ 9-16).

Ε΄ τάξη: Δεκαεπτά ενότητες (τ. Α΄ 1-9, τ. Β΄ 10-17).

ΣΤ΄ τάξη: Δεκαεπτά ενότητες (τ. Α΄ 1-9, τ. Β΄ 10-17).

Τα ανθολόγια λογοτεχνίας και τα τυπικά χαρακτηριστικά τους:

Τα ανθολόγια των λογοτεχνικών κειμένων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών σε ζητήματα της καθημερινής ζωής, ενώ συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους. Στα πλαίσια του ελληνικού Α.Π.Σ. για το Δημοτικό σχολείο, ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι: Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία τους. Με τη συμβολή της λογοτεχνίας η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας. Επίσης, τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες της κοινωνίας, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους, ευνοώντας συνάμα την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από την ανάπτυξη της ανεκτικότητας (Τσιμπιδάκη Α., 2015).

Οι τόμοι των ανθολογίων του Δημοτικού είναι τρεις και ο κάθε ένας προορίζεται για τις δύο πρώτες, τις δύο μεσαίες και τις δύο τελευταίες τάξεις αντίστοιχα. Κάθε τόμος είναι αφιερωμένος, σύμφωνα με τη σειρά τους, στη μνήμη τριών σπουδαίων προσωπικοτήτων των Γραμμάτων οι οποίες ασχολήθηκαν με την παιδική λογοτεχνία, συμβάλλοντας τα μέγιστα στη διαπαιδαγώγηση πολλών μικρών Ελλήνων. Ο πρώτος τόμος είναι αφιερωμένος στον Ζαχαρία Παπαντωνίου (1877-1940), ο δεύτερος στον Γρηγόριο Ξερόπουλο (1867-1952) και ο τρίτος στην Πηνελόπη Δέλτα (1874-1941) (Τσιμπιδάκη Α., 2015).

Η συγγραφή όλων των εγχειριδίων επιβλέπεται παράλληλα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ την έκδοση και τη

δωρεάν διανομή τους στο μαθητικό πληθυσμό αναλαμβάνει ο Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Διδακτικών Βιβλίων και παρατίθενται ως εξής:

Α΄ τάξη & Β΄ τάξη: Ο γενικός τίτλος του ανθολογίου είναι: *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού - Το δελφίни και η συγγραφική ομάδα* αποτελείται από τους: Τασούλα Τσιλιμένη, Νικόλαο Γραϊκό, Λεωνίδα Καίσαρη και Μάνια Καπλάνογλου. Αποτελείται από δέκα ενότητες και εξήντα τέσσερα (64) κείμενα με ποικίλα θέματα.

Γ΄ τάξη & Δ΄ τάξη: Ο γενικός τίτλος του ανθολογίου είναι: *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού - Στο σκολείο του κόσμου²* και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τους: Άντα Κατσίκη - Γκίναβου, Γιάννη Παπαδάτο, Βίκυ Πάτσιου, Δημήτρης Πολίτης, Θεοδόσης Πυλαρινός. Αποτελείται από οκτώ ενότητες και πενήντα τέσσερα (54) κείμενα με ποικίλα θέματα.

Ε΄ τάξη & ΣΤ΄ τάξη: Ο γενικός τίτλος του ανθολογίου είναι: *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού - Με λογισμό και μ΄ όνειρο³* και η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τους: Άντα Κατσίκη - Γκίναβου, Τζίνα Καλογήρου, Γιάννη Παπαδάτο, Στέλλα Πρωτονοτάριου, Θεοδόσης Πυλαρινός. Αποτελείται από έντεκα ενότητες και ενενήντα τρία (93) κείμενα με ποικίλα θέματα.

2.5) Προηγούμενες σχετικές έρευνες.

Οι σχετικές έρευνες για την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στη χώρα μας είναι ελάχιστες. Οι ερευνητικές προσπάθειες ως επί το πλείστον καταπιάνονται με ζητήματα όπως η διερεύνηση της διάκρισης των φύλων μέσα από τις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού (Κανταρτζή Ε., 2003), πεδίο για το οποίο υπάρχει κάποια σχετικά αξιολογη αριθμητικά ελληνική βιβλιογραφία. Επίσης ικανός αριθμός εργασιών σχετίζεται με τον τρόπο της διδασκαλίας του λεξιλογίου στα εν λόγω εγχειρίδια και άλλα συναφή ζητήματα τεχνικού χαρακτήρα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Στρίγγα Α., 2016).

² Ο στίχος προέρχεται από τη *Φλογέρα του Βασιλιά* (1909), του Κωστή Παλαμά.

³ Ο στίχος προέρχεται από το Γ΄ Σχεδιάγραμμα του έργου *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* (1844) του Διονύσιου Σολωμού.

Μια μελέτη η οποία ανταποκρίνεται στο θέμα μας, κυρίως για την αποκόμιση χρήσιμων πληροφοριών για την αντιμετώπιση της αναπηρίας κατά την -όχι και τόσο μακρινή- εποχή του 19ου αιώνα στον ελλαδικό χώρο και την αντίληψη της τότε κοινωνίας για την αναπηρία, είναι η έρευνα της Μαλαμίδου (1987), μέσα από την οποία σκιαγραφήθηκε η αποτύπωση της αναπηρίας. Οι ανάπηροι περιγράφονται με απαξιωτικό τρόπο μέσα από την απόρριψη, την απομόνωση, την εκμετάλλευση, το χλευασμό, αλλά και τον οίκτο και τη φιλευσπαχνία.

Μια άλλη ερευνητική προσπάθεια προέρχεται από την Κύπρο με τίτλο «Τα σχολικά βιβλία του δημοτικού της Κύπρου και τα άτομα με ειδικές ανάγκες» (Κουσιάππας Α., 2006). Η μελέτη συμπέρανε πως οι σελίδες των σχολικών εγχειριδίων εμφάνιζαν τους ανάπηρους συμμαθητές ως ισότιμους, υπερτονίζοντας την αναπηρία, την οποία μάλιστα έφταναν σε σημείο να προβάλλουν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του ατόμου το οποίο την έφερε. Τα κείμενα ωστόσο δεν ασχολούνται με την περιγραφή σοβαρών αναπηριών ή παραμορφώσεων, καθώς το νεαρό της ηλικίας του αναγνωστικού κοινού θα ήταν δύσκολο να διαχειριστεί το εν λόγω υλικό, ενώ από τη μεριά τους οι συγγραφείς προσπάθησαν να θέσουν το ζήτημα σε μια αρχική βάση από την οποία οι μικροί μαθητές θα προβληματίζονταν για το θέμα της αναπηρίας, ξεκινώντας από μια πιο ήπια απόδοση της αναπηρίας, η οποία θα ταίριαζε περισσότερο στην ηλικία τους (Κουσιάππας Α., 2006: 726-727· Τσιμπιδάκη Α., 2015).

Άλλες έρευνες οι οποίες παρουσιάζουν ενδιαφέρον καθώς κινούνται στην θεματική των σχολικών εγχειριδίων και την αποτύπωση της αναπηρίας στις σελίδες τους είναι της Αγγελουπούλου Β. (2017), η οποία καταπιάνεται με τον εντοπισμό της αναπηρίας στα εγχειρίδια των δυο πρώτων εκπαιδευτικών βαθμίδων, της Σαφούρη Β. (2011), στην οποία επιχειρήθηκε η καταγραφή της αναπηρίας μέσα από τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Θρησκευτικών, και της Τσομπάνου Όλγας (2018) η οποία ασχολήθηκε με την απόδοση της αναπηρίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η πιο πρόσφατη προσέγγιση του ζητήματος της αποτύπωσης της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού πιστώνεται στην πιλοτική ομαδική έρευνα των Γκαντόλια Β., Μπέτσιου Μ., Στεφάνου Ε., Σούλη Σ. Γ. (2023: σσ. 401-431). Οι συμμετέχοντες εξέτασαν τα εγχειρίδια όλων των διδακτικών αντικειμένων και το βασικό συμπέρασμα της εν λόγω προσπάθειας κατέδειξε τον περιορισμένο αριθμό αναφορών στα άτομα με αναπηρία. Συνάμα, πέρα από την περιορισμένη επαφή των

μικρών μαθητών γενικά με την αναπηρία, διαπιστώθηκε η συχνή αποτύπωση της κινητικής αναπηρίας ως κυρίαρχη αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια.

Ως προς τις έρευνες οι οποίες καταπιάνονται αποκλειστικά με τα ανθολόγια της Λογοτεχνίας, τα ευρήματα μας είναι ελάχιστα. Ξεχωρίζει η σχετικά πρόσφατη έρευνα της Τσιμπιδάκη (2015), η οποία επιχείρησε με αξιόλογα αποτελέσματα, να αποδώσει την αναπηρία μέσα από τα κείμενα των ανθολογίων λογοτεχνίας του Δημοτικού. Επιπλέον, άξια αναφοράς είναι και η έρευνα της Παπαρούση (2013) μέσα από την οποία διαπιστώθηκε η ελλιπής παρουσία των "άλλων" και η συνεχής προσπάθεια για την υποβάθμιση τους (Τούρκοι) στα πλαίσια της εθνοκεντρικής αντίληψης για την Εκπαίδευση, αλλά και οι δυσκολίες ως προς την επίτευξη μιας μελλοντικής διαθρησκευτικής επικοινωνίας, μεταξύ των μικρών μαθητών.

Ως προς το φαινόμενο των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, οι έρευνες οι οποίες έχουν δει το φως της δημοσιότητας καταπιάνονται κυρίως με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, τη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων σε αυτά ή την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο Εκπαιδευτικό Σύστημα. Μελέτες οι οποίες να σχετίζονται με την οποιαδήποτε προσπάθεια της απόδοσης του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, δεν εντοπίστηκαν από την έρευνα μας.

2.6) Σημασία της έρευνας/εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Η έρευνα μας στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και στα υπόλοιπα συνοδευτικά έντυπα του εν λόγω μαθήματος, αποκάλυψε την μικρή παρουσία κειμένων με αναφορές στην αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Η διαπίστωση αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη για την περαιτέρω διερεύνηση για το κατά πόσο το διδακτικό αυτό υλικό δεν παρέχει στους μικρούς μαθητές την επαρκή ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην αναπαραγωγή αναχρονιστικών τάσεων και αντιλήψεων για τα δύο αυτά κοινωνικά ζητήματα. Επιπλέον, η γενικευμένη απουσία των σχετικών πληροφοριών, θα μπορούσε να δημιουργήσει την εικόνα πως οι διακρίσεις ενάντια στους ανάπηρους και όσους ανήκουν σε κάποια ευπαθή ομάδα, δεν αποτελούν σημαντικό θέμα, δημιουργώντας την αντίληψη μιας κακώς

εννοούμενης "κανονικότητας", η οποία μόνο ως προσβολή θα μπορούσε να αποτελέσει για τους εν λόγω συναθρώπους μας.

Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων κατά την συγγραφή τους να περιλαμβάνουν σε αυτά διάφορες διαστάσεις της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων χωρίς να γίνονται διακρίσεις και διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε κείμενα τα οποία αναφέρονται με θετικό τρόπο στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή διαφορετική καταγωγή και συμπεριφορά.

Παράλληλα, η εισαγωγή της έννοιας των δικαιωμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης με τη μορφή ενός γνωστικού αντικειμένου στο Α.Π.Σ., μόνο προς τη θετική κατεύθυνση της ισότιμης μεταχείρισης των αναπήρων συμπολιτών μας και την εξάλειψη του φαινομένου των κοινωνικά ευπαθών ομάδων θα μπορούσε να συντελέσει. Η διδασκαλία των δικαιωμάτων δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε ένα σχετικό λόγο μέσα στα πλαίσια του σχολείου και της διδακτικής πράξης, αλλά να ενισχύει την εκμάθηση των αξιών και των αρχών μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα έχει ως βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, με τη σχετική διδασκαλία να προσανατολίζεται κυρίως στην προώθηση της έρευνας και στην προοπτική της κοινωνικής δράσης (Καρακατσάνη Δ., 2004: σ. 170).

Επίσης, βασική παιδαγωγική συνέπεια της εν λόγω ερευνητικής προσέγγισης, αποτελεί η ανάδειξη μιας αγωγής η οποία επιδιώκει τη δημιουργία ενός συνυπεύθυνου ανθρώπου-πολίτη. Η αγωγή αυτή πρέπει να κατανοηθεί ως επιλογή του καθενός από εμάς ως επιλογή για τη ζωή του και ως πρόκληση για τη συμμετοχή σε μια κοινότητα κοινής διαβίωσης, χωρίς διαχωρισμούς. Η διαδικασία αυτή απορρίπτει ιεραρχικές-εξουσιαστικές παιδαγωγικές σχέσεις και δίνει ώθηση σε μια πιο συντροφική συνύπαρξη ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Παράλληλα, καθιστά ικανή την κατανόηση της αμοιβαίας υπευθυνότητας του ενός για τον άλλο, καθώς και για τα προσωπικά και τα κοινωνικά αιτήματα, όπως η ισότιμη μεταχείριση των ατόμων τα οποία φέρουν κάποια αναπηρία ή υπόκεινται σε διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς, εξαιτίας του γεγονότος ότι εντάσσονται σε κάποια μειονοτική ομάδα (πρόσφυγες, μετανάστες, θρησκευτική ή γλωσσική μειονότητα και άλλα) (Σούλης Σ. Γ., 1996: σ. 209).

Στην ίδια λογική, απαραίτητη είναι και η καλλιέργεια της πολιτικής αντίληψης, της θεώρησης και της σκέψης οι οποίες θα οδηγούν στην ορθή ανάλυση συγκεκριμένων καταστάσεων και την επεξεργασία των κριτηρίων βάσει των οποίων

θα πραγματοποιούνται οι επιλογές, σε έναν τύπο διδασκαλίας η οποία θα βάζει τους μαθητές σε κατάσταση να κατασκευάζουν τις γνώσεις αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα τους προσκαλεί να υιοθετούν «κανόνες ζωής και επιθυμίας» σύμφωνα με τα τελευταία. Οι δύο αυτές διαστάσεις είναι αλληλένδετες, καθώς οι γνώσεις των δικαιωμάτων του ανθρώπου θα ήταν άχρηστες αν δεν ήταν σε θέση να εμπνεύσουν πρακτικές κοινωνικής δράσης οι οποίες θα είχαν κοινό παρονομαστή την καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης για συγκεκριμένες ομάδες συμπολιτών/συνανθρώπων μας (Καρακατσάνη Δ., 2004: σ. 170).

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη επιστημονικών πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το εξεταζόμενο εκπαιδευτικό υλικό της ανά χείρας έρευνας προσεγγίζει την αναπηρία και τα άτομα των μειονοτήτων, καθώς και την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για καθολική εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών κατά το σχολικό έτος 2023 – 2024, ο συγγραφέας θεωρεί σημαντικό πως επιτάσσεται να ληφθούν υπόψη τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, με στόχο τον άμεσο μελλοντικό εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού με τους αντίστοιχους όρους και τις αναφορές, με την έρευνα μας να είναι σε θέση να αξιοποιηθεί και διεθνώς, συνεπικουρώντας με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ενδεικτικών ερευνών του εξωτερικού (Botelho S., P., Queiros, T., et al. 2008· Hardin B., 2007) οι οποίες ανέλυσαν σχολικά βιβλία, με το γενικό συμπέρασμα να συμφωνεί πως οι αναφορές στα άτομα με αναπηρία, αλλά και σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες είναι λιγοστές και ανεπαρκείς για την πλήρη ανάδειξη και ανάλυση των εν λόγω θεμάτων.

3) Μεθοδολογία της έρευνας.

3.1) Σκοπός της έρευνας.

Το ερευνητικό αντικείμενο της ανά χείρας διπλωματικής εργασίας όπως καθίσταται σαφές και από τον τίτλο της, αποτελεί το περιεχόμενο των αναγνωστικών εγχειριδίων (στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας) και των τετραδίων εργασιών όλων των τάξεων του Δημοτικού, καθώς και των ανθολογίων της εν λόγω

εκπαιδευτικής βαθμίδας. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ποιοτική έρευνα η οποία βασίστηκε στην μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου στις σελίδες των εν λόγω εγχειριδίων, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός όλων των αναφορών οι οποίες σχετίζονται τόσο με την αναπηρία, όσο και με τις ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες οι οποίες αντιπροσωπεύουν ένα ικανό μέρος του μαθητικού πληθυσμού στην Πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα της χώρας μας (Γκότοβος Ε. Α., 2011: 47-52).

3.2) Ερευνητικά ερωτήματα.

Η προβληματική της παρούσας έρευνας αντικατοπτρίζεται μέσα από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό περιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρία και οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, των τετραδίων εργασιών του εν λόγω μαθήματος, και των ανθολογίων λογοτεχνίας, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

2^ο ερώτημα: Σε ποιους τύπους αναπηριών και σε ποιές κοινωνικά ευπαθείς ομάδες γίνεται αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, των τετραδίων εργασιών του εν λόγω μαθήματος, και των ανθολογίων λογοτεχνίας, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

3^ο ερώτημα: Ποιές από τις κοινωνιολογικές θεωρίες αντανακλώνται στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες;

3.3) Το δείγμα της έρευνας.

Το δείγμα της μελέτης μας απαρτίζεται από τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, τα τετράδια εργασιών του εν λόγω μαθήματος και τους τρεις τόμους των ανθολογίων της Λογοτεχνίας του Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρωθήκαμε σε

όσα κείμενα παρουσιάζουν αναφορές στην αναπηρία και στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

3.3.1) Η αναπηρία στα εγχειρίδια.

Στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, εντοπίστηκαν αναφορές στην αναπηρία σε επτά (7) κείμενα και πέντε (5) ασκήσεις. Παρατίθενται στη συνέχεια ανά τάξη:

Α΄ τάξη: Από τις δέκα (10) θεματικές ενότητες των δύο τευχών καμία δεν παρουσιάζει αναφορά στην αναπηρία για τη συγκεκριμένη τάξη.

Β΄ τάξη: Από τις εικοσιτέσσερις (24) θεματικές ενότητες των τριών τευχών μια (1) παρουσιάζει αναφορά στην αναπηρία για τη συγκεκριμένη τάξη. Πρόκειται για την εξής:

1) Ενότητα 2: *Με προσκαλούν και προσκαλώ*, κείμενο: *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*, συγγραφέας: Ειρήνη Μάρρα, τχ. Β΄, σ. 63.

Το κείμενο παρουσιάζει την Μάτα, ένα μικρό κορίτσι το οποίο σύμφωνα με τα συμφραζόμενα είναι κωφό, καθώς επικοινωνεί με τους γονείς του για να εκφράσει τη λέξη «καληνύχτα» γνέθοντας με τα χέρια του.

Γ΄ τάξη: Από τις πενήντα εννέα (14) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, εντοπίστηκαν αναφορές στην αναπηρία σε δύο (2) κείμενα. Πρόκειται για τα εξής:

1) Ενότητα 2: *Στο σπίτι και στη γειτονιά*, κείμενο: *Η φίλη μας η Αργυρώ*, συγγραφέας: Τζιν Γουίλλις, τχ. Α΄, σσ. 32-33.

Η Αργυρώ είναι ένα κορίτσι καθηλωμένο σε αναπηρικό αμαξίδιο, όπως φαίνεται από τα συμφραζόμενα του κείμενου και τις εικόνες οι οποίες το συνοδεύουν. Το κείμενο περιγράφει τις καθημερινές συνήθειες και τις συμπεριφορές που εμφανίζουν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, καταφέροντας να τονίσει πως δεν υπάρχει κάποια διαφορά μεταξύ ενός ατόμου με κινητική αναπηρία και των υπόλοιπων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Καταλήγει επισημαίνοντας πως «*Αυτή είναι η Αργυρώ: ένα παιδάκι σαν εμένα, ένα παιδάκι σαν κι εσένα*».

2) Ενότητα 13: *Όλοι μια αγκαλιά*, κείμενο: *Του κόσμου τα παιδιά*, τχ. Γ΄, σ. 50.

Το κείμενο αποτελεί μια μαρτυρία ενός παιδιού το οποίο ζει στον Νίγηρα, της Σάφια. Η μικρή μαθήτριά μας ενημερώνει πως είναι τυφλή και παρακολουθεί μαθήματα σε ειδικό σχολείο, μαθαίνοντας το σύστημα ανάγλυφης γραφής Μπράιγ.

Δ' τάξη: Στις δεκαέξι (16) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, παρουσιάζονται επτά (7) αναφορές στην αναπηρία, σε τρία (3) κείμενα και τέσσερις (4) ασκήσεις αντίστοιχα, ως εξής:

1) Ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, κείμενο: *Χορεύοντας με ανήκουστους ήχους*, συγγραφέας: Γκαζμέντ Καπλάνι, τχ. Β', σσ. 89-90.

2) Ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, άσκηση 1, τχ. Β', σ. 90.

3) Ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, άσκηση 2, τχ. Β', σ. 90.

4) Ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, άσκηση 3, τχ. Β', σ. 90.

5) Ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, άσκηση 4, τχ. Β', σ. 91.

6) Ενότητα 13: *Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι*, κείμενο: *Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών*, συγγραφέας: Μαρία Μηνιάδου, τχ. Γ', σσ. 43-44.

7) Ενότητα 14: *Το ανθρώπινο θαύμα*, κείμενο: *Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα*, τχ. Γ', σσ. 53-54.

Στα τρία κείμενα και τις τέσσερις ασκήσεις θίγεται η κινητική αναπηρία, καθώς και η αναπηρία της κώφωσης με σκοπό να ενημερωθούν οι μικροί μαθητές για τις ιδιαιτερότητες και τη φύση των δύο αυτών εκδοχών της αναπηρίας. Στο κείμενο της ενότητας 13, ο Μπίλι, ένα παιδί το οποίο παρουσιάζει κινητική αναπηρία, αναλύει με πάθος τα δικαιώματα και τα προνόμια που πρέπει να απολαμβάνουν οι άνθρωποι με οποιαδήποτε αναπηρία, στα πλαίσια κάθε ευνομούμενης πολιτείας. Επιπλέον, γίνεται εκτενής αναφορά στην χρήση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας ως το βασικό μέσο επικοινωνίας των κωφών ατόμων, ενώ παράλληλα επιχειρείται και μια επιφανειακή επεξήγηση της νοηματικής γλώσσας.

Ε' τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, καμία δεν παρουσιάζει αναφορές στην αναπηρία.

ΣΤ' τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, εντοπίστηκαν αναφορές στην αναπηρία σε δύο σημεία (μια σε κείμενο και μια σε άσκηση). Πρόκειται για τα εξής:

1) Ενότητα 16: *Μουσεία*, κείμενο: *Μουσείο αφής*, τχ. Γ', σσ. 63-65.

Το κείμενο κάνει εκτενή αναφορά στο ομώνυμο Μουσείο το οποίο λειτουργεί στην Αθήνα, υπό την αιγίδα του Φάρου Τυφλών της Ελλάδος, ενημερώνοντας τους μικρούς μαθητές για την επιλογή που έχουν τα άτομα με προβλήματα στην όραση να θαυμάσουν μέσω της αίσθησης της αφής, τα διάφορα εκθέματα τα οποία διαθέτει στις συλλογές του το εν λόγω μουσείο.

2) Ενότητα 16: *Μουσεία*, Άσκηση 3, τχ. Γ', σ. 66.

Η άσκηση σχετίζεται με το κείμενο το οποίο αναφέρεται στο Μουσείο Αφής. Απευθύνεται στους μικρούς μαθητές, ζητώντας τους να περιγράψουν μια από τις τρεις εικόνες που έχουν στη διάθεση τους σε κάποιο υποτιθέμενο φίλο τους, ο οποίος είναι τυφλός, με στόχο να τον ενημερώσουν για κάποια εκθέματα του Μουσείου, πετυχαίνοντας παράλληλα την κοινωνική αλληλεπίδραση όλης της παρέας.

Πίνακας 1: Η αναπηρία στα εγχειρίδια.

Κείμενο/άσκηση	Τάξη	Τεύχος	Αναπηρία	Σελίδα/ες	Συγγραφέας
<i>Το μυστικό τραγούδι της Μάτας</i>	Β	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)	63	Ειρήνη Μάρρα
<i>Η φίλη μας η Αργυρώ</i>	Γ	Α'	Κινητική αναπηρία	32-33	Τζιν Γουίλλις
<i>Του κόσμου τα παιδιά</i>	Γ	Γ'	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)	50	-
<i>Χορεύοντας με ανήκουστους ήχους</i>	Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)	89-90	Γκαζμέντ Καπλάνι
Άσκηση 1	Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)	90	-
Άσκηση 2	Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)	90	-
Άσκηση 3	Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)	90	-
Άσκηση 4	Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)	91	-
<i>Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών</i>	Δ	Γ'	Κινητική αναπηρία	43-44	Μαρία Μηνιάδου
<i>Από το πρώτο</i>	Δ	Γ'	Αισθητηριακή	53-54	-

τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα			αναπηρία (κώφωση)		
Μουσείο αφής	ΣΤ	Γ΄	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)	63-65	-
Άσκηση 3	ΣΤ	Γ΄	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)	66	-

3.3.2) Η αναπηρία στα τετράδια εργασιών.

Στα τετράδια εργασιών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, εντοπίστηκαν έξι (6) αναφορές στην αναπηρία. Παρατίθενται στη συνέχεια ανά τάξη:

Α΄ τάξη: Από τις δέκα (10) θεματικές ενότητες των δύο τευχών καμία δεν παρουσιάζει αναφορά στην αναπηρία για τη συγκεκριμένη τάξη.

Β΄ τάξη: Από τις εικοσιτέσσερις (24) θεματικές ενότητες των δύο τευχών καμία δεν παρουσιάζει αναφορά στην αναπηρία για τη συγκεκριμένη τάξη.

Γ΄ τάξη: Από τις έντεκα (11) θεματικές ενότητες των δύο τευχών εντοπίστηκαν τρεις (3) αναφορές σε ζητήματα αναπηρίας. Πρόκειται για τις ακόλουθες:

1) Ενότητα 2: *Στο σπίτι και στη γειτονιά*, Άσκηση 2, τχ. Α΄, σ. 22.

Πρόκειται για μια άσκηση η οποία εντάσσεται στη θεματική της αναπηρίας (κινητική αναπηρία) και λειτουργεί συμπληρωματικά στην προσπάθεια της συμφιλίωσης των μικρών μαθητών με τις αναφορές στην ίδια αναπηρία του κειμένου *Η φίλη μας η Αργυρώ*, τχ. Α΄, σσ. 32-33, της Γ΄ τάξης. Στην προκειμένη περίπτωση η άσκηση ενημερώνει τους μαθητές μέσω της αντιστοίχισης εικόνων και νοηματικά σχετικών φράσεων, για τις βασικές υποδομές (π.χ. τουαλέτες για άτομα με ειδικές ανάγκες) οι οποίες θα πρέπει να είναι διαθέσιμες σε όλα τα κοινόχρηστα κτίρια, καθώς είναι απαραίτητες για την βελτίωση των καθημερινών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων με κινητικές αναπηρίες.

2) Ενότητα 2: *Στο σπίτι και στη γειτονιά*, άσκηση 3, τχ. Α΄, σ. 23.

3) Ενότητα 2: *Στο σπίτι και στη γειτονιά*, άσκηση 4, τχ. Α΄, σ. 23.

Οι εν λόγω ασκήσεις αποτελούν συνέχεια της προηγούμενης άσκησης και στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για το ζήτημα των δυσκολιών με τις

οποίες έρχονται αντιμετώπι οι άνθρωποι με κινητικές αναπηρίας κατά την καθημερινή αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον. Παράλληλα, οι ασκήσεις προτρέπουν τους μικρούς μαθητές να συζητήσουν το θέμα μεταξύ τους στα πλαίσια της τάξης, και να προτείνουν πρακτικές λύσεις τις οποίες θα κοινοποιήσουν στις αρμόδιες κρατικές Αρχές με μια σχετική επιστολή.

Οι έρευνες για την ανεμπόδιση πρόσβαση στους χώρους δημοσίου χαρακτήρα, ειδικά για τη χώρα μας, επιβεβαιώνουν ακόμη και στην εποχή μας την αξιοσημείωτη απουσία βασικών υποδομών οι οποίες είναι απαραίτητες για την κίνηση των κινητικά ή αισθητηριακά αναπήρων. Αν δε, συγκρίνουμε την υφιστάμενη εγχώρια κατάσταση με την αντίστοιχη των χωρών της Δυτικής Ευρώπης, διαπιστώνουμε ότι η ανεπάρκεια στον τομέα αυτό είναι αδιαμφισβήτητη, θέτοντας επιτακτικά την κοινωνική και ανθρωπιστική ανάγκη για τη λήψη άμεσων μέτρων από την Πολιτεία, με απώτερο στόχο την εξάλειψη πάσης φύσεως διάκριση εις βάρος των ανάπηρων συμπολιτών μας. (Μπίκα Μ. Ι., Γόγολου Ν., Κολύδας Γρ., Σούλης Σ. Γ., 2023: σσ. 414-424· Μιχαηλίδης Θ. Κ., 2009: σσ. 273-279· Νικολαΐδου Σ. Β., 2005: σσ. 422-447).

Δ΄ τάξη: Από τις δεκαέξι (16) θεματικές ενότητες των δυο τευχών, παρουσιάζονται τρεις (3) αναφορές στην αναπηρία στο Β΄ τεύχος. Αναλυτικότερα:

- 1) Ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, άσκηση 2, σ. 25.
- 2) Ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, άσκηση 4, σ. 29.
- 3) Ενότητα 13: *Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι*, άσκηση 1, σ. 47.

Στις δύο πρώτες ασκήσεις του τετραδίου εργασιών γίνεται αναφορά στη Νοηματική γλώσσα και στα πλεονεκτήματα τα οποία παρέχει στα κωφά άτομα. Στην τελευταία άσκηση αναφέρεται η Μυρτώ, μια μαθήτρια η οποία είναι τυφλή και μας πληροφορεί πως μαθαίνει να διαβάζει μέσω της μηχανής Μπράιγ, η οποία είναι απαραίτητο εργαλείο για την εκμάθηση του ομώνυμου συστήματος γραφής και ανάγνωσης των τυφλών. Επιπλέον, στην ίδια άσκηση αναφέρονται γενικά όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προτείνονται τρόποι για να γίνει η καθημερινή τους αλληλεπίδραση με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, πιο φιλική και βιώσιμη.

Ε΄ τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των δυο τευχών, καμία δεν παρουσιάζει αναφορές στην αναπηρία.

ΣΤ΄ τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των δυο τευχών, καμία δεν παρουσιάζει αναφορές στην αναπηρία.

Πίνακας 2: Η αναπηρία στα τετράδια εργασιών.

Άσκηση	Τάξη	Τεύχος	Αναπηρία	Σελίδα
Άσκηση 2	Γ	Α΄	Κινητική αναπηρία	22
Άσκηση 3	Γ	Α΄	Κινητική αναπηρία	23
Άσκηση 4	Γ	Α΄	Κινητική αναπηρία	23
Άσκηση 2	Δ	Β΄	Κώφωση	25
Άσκηση 4	Δ	Β΄	Κώφωση	29
Άσκηση 1	Δ	Β΄	Τύφλωση	47

3.3.3) Η αναπηρία στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Στα ανθολόγια της λογοτεχνίας από τα συνολικά διακόσια δέκα εννέα (219) κείμενα, εντοπίστηκαν εννέα κείμενα (πρόκειται για ένα ποίημα και οχτώ πεζά) με αναφορές στην αναπηρία. Παρατίθενται στη συνέχεια ανά τάξη:

Α΄ & Β΄ τάξη: Στον εν λόγω τόμο εντοπίστηκαν έξι (6) αναφορές στην αναπηρία. Παρατίθενται στη συνέχεια:

1) Ενότητα 2: *Σχολείο και παιδί*, ποίημα: *Μαργαρίτα* (ποίημα), συγγραφέας: Μιχάλης Στασινόπουλος, τχ. Α΄, σ. 33.

Το ποίημα αναφέρεται στην Μαργαρίτα η οποία είναι ένα παιδί το οποίο παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση. Η Μαργαρίτα αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, με συνέπεια να επηρεάζεται και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, καθώς παρουσιάζει άγχος, στεναχώρια, επιθετική συμπεριφορά, πείσμα και νευρική κατάσταση.

2) Ενότητα 2: *Σχολείο και παιδί*, κείμενο: *Ξ...όπως ξιφίας* (πεζό), συγγραφέας: Μαρία Φραγκιά, τχ. Α΄, σσ. 35-36.

Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας του κειμένου είναι ο Ξέρξης, ο οποίος είναι ένα παιδί με μεγάλη μύτη και ως εκ τούτου παρουσιάζει σωματική δυσμορφία. Το χαρακτηριστικό αυτό τον δείχνει διαφορετικό στα μάτια των συμμαθητών του, οι οποίοι μη μπορώντας να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα του Ξέρξη τον κοροϊδεύουν διαρκώς, με συνέπεια ο τελευταίος να θέλει να διακόψει το σχολείο.

Ωστόσο, όλοι θα αλλάξουν γνώμη, όταν η μύτη του θα σώσει όλη την τάξη από τα δίκτυα ενός αλιευτικού σκάφους, τα οποία σάρωναν τον βυθό.

3) Ενότητα 3: *Κοινωνική ζωή*, κείμενο *Η Αλφαβήτα δίχως ρο* (πεζό), συγγραφέας: Πέπη Δαράκη, τχ. Α', σσ. 48-49.

Στο κείμενο αυτό περιγράφεται η ιστορία της Κατερίνας η οποία αντιμετωπίζει προβλήματα λόγου και δεν μπορεί να πει σωστά την συλλαβή "ρο", με αποτέλεσμα να την κοροϊδεύουν τα υπόλοιπα παιδιά στη γειτονιά της, επειδή μιλάει ψευδά. Η τάξη αποκαθίσταται με την μεταφυσική επέμβαση της φύσης, η οποία συνδύασε τις ενέργειες των πουλιών και των σύννεφων για να μην ξανακοροϊδέψει κανένας την Κατερίνα.

4) Ενότητα 5: *Παιδί και Φύση*, κείμενο: *Ο τελευταίος ιππόκαμπος* (πεζό), συγγραφέας: Βαγγέλης Ηλιόπουλος, τχ. Α', σσ. 76-77.

Η πλοκή της ιστορίας λαμβάνει χώρα στο βυθό της θάλασσας, όπου ο Τριγωνοψαρούλης φέρει την αναπηρία της σωματικής δυσμορφίας λόγω του ασυνήθιστου σχήματος του. Ωστόσο, η αναπηρία του δεν αποτελεί πρόβλημα για την κοινωνική του αλληλεπίδραση, καθώς λόγω της εξυπνάδας και της προθυμίας του να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων των υπολοίπων πλασμάτων του βυθού, χαίρει της εκτίμησης και του σεβασμού όλων.

5) Ενότητα 5: *Ειρήνη και φιλία*, κείμενο: *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ* (πεζό), συγγραφέας: Άμυ Μακ Ντόναλντ, τχ. Α', σσ. 101-104.

Ο κάστορας του κειμένου περιγράφεται ως ένα ζώο με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Ως εκ τούτου είναι μοναχικός και δεν κάνει εύκολα φίλους. Ακούγοντας την ηχώ της φωνής του, πιστεύει πως κάπου κοντά υπάρχει κάποιο πλάσμα που αντιμετωπίζει την ίδια διαταραχή και σπεύδει να το ανακαλύψει. Δεν τα καταφέρνει, αλλά προσπαθώντας βρίσκει άλλα δύο ζώακια με τα οποία αναπτύσσει φιλία.

6) Ενότητα 8: *Η πολιτιστική μας κληρονομιά*, κείμενο: *Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη* (πεζό), συγγραφέας: Πιπίνα Τσιμικάλη, τχ. Α', σσ. 137-140.

Το κείμενο αναφέρεται στην συνάντηση του Λάμπη με τον καλικάντζαρο Τραγοπόδη. Παρά τον αρχικό φόβο του πρώτου για το δεύτερο, ο Λάμπης δείχνει να μην ενοχλείται από την σωματική δυσμορφία του απόκοσμου πλάσματος. Ο καλικάντζαρος εκτιμά την θετική στάση του παιδιού έναντι στην διαφορετική του εμφάνιση και το πληροφορεί πως μπορεί να του πραγματοποιήσει μια ευχή. Η ευχή

του Λάμπη πραγματοποιείται και το παιδί, ως αντάλλαγμα προσφέρει στον Τραγοπόδη πέντε μεγάλες τηγανίτες.

Γ' & Δ' τάξη: Στον συγκεκριμένο τόμο δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά σχετικά με την αναπηρία.

Ε' & ΣΤ' τάξη: Στον εν λόγω τόμο εντοπίστηκαν τρεις (3) αναφορές στην αναπηρία. Παρατίθενται στη συνέχεια:

1) Ενότητα 2: *Κοινωνική ζωή*, κείμενο: *Ο Θωμάς* (πεζό), συγγραφέας: Λίτσα Ψαραύτη, τχ. Γ', σσ. 69-73.

Το κείμενο αναφέρεται στον Θωμά, ένα νέο είκοσι ετών ο οποίος παρουσιάζει νοητική αναπηρία. Ο Θωμάς είναι αθλητής και έχει διακριθεί στο τρέξιμο, με αποτέλεσμα να φτάσει να εκπροσωπήσει τη χώρα μας στους Παραολυμπιακούς αγώνες οι οποίοι διεξάγονται στις Η.Π.Α. Κατά την διάρκεια του αγωνίσματος κι ενώ ο Θωμάς προηγείται, ένας συναθλητής του πέφτει. Τότε ο Θωμάς δεν υπολογίζει την πρωτιά και σταματάει για να βοηθήσει τον αθλητή, με τον οποίο τερματίζει αγκαλιασμένος, κάνοντας περήφανη την μητέρα και τον προπονητή του, κερδίζοντας συνάμα τα χειροκροτήματα των θεατών.

2) Ενότητα 4: *Σχολείο και παιδί*, κείμενο: *Η Βαγγελίτσα* (πεζό), συγγραφέας: Έλλη Αλεξίου, τχ. Γ', σσ. 105-107.

Στην ιστορία πρωταγωνιστεί η Βαγγελίτσα, η οποία είναι ένα παιδί με νοητική αναπηρία. Είναι δειλή και δεν έχει παρέες, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές της την κοροϊδεύουν διαρκώς. Μόνη συμπαραστάτρια στη δύσκολη καθημερινότητα της μικρής μαθήτριας είναι η δασκάλα της, η οποία καταβάλλει συνεχείς προσπάθειες για να βελτιώσει τις ικανότητες της Βαγγελίτσας, χωρίς ωστόσο να σημειώνει πρόοδο. Ωστόσο, η δασκάλα ανακαλύπτει ότι η Βαγγελίτσα έχει πολύ ωραία φωνή, προτέρημα που την κάνει να ξαναβρεί την αυτοπεποίθησή της και να γίνει αποδεκτή από τους συνομηλίκους της.

3) Ενότητα 4: *Σχολείο και παιδί*, κείμενο: *Ένα σακί μαλλιά* (πεζό), συγγραφέας: Παντελής Κολιότσος, τχ. Γ', σσ. 112-114.

Το κείμενο περιγράφει την ιστορία του Φάνη, ο οποίος εξαιτίας μιας χρόνιας πάθησης έχει χάσει τα μαλλιά από το τριχωτό της κεφαλής του. Ο Φάνης μένει σε ένα νησί όπου οι ντόπιοι είναι χωρισμένοι σε δύο αντίπαλα μέρη, με αφορμή την διαφωνία τους για την κατασκευή του νέου λιμανιού. Οι συμμαθητές του Φάνη συνεννοούνται με τον δάσκαλο τους να κουρέψουν εντελώς τα κεφάλια τους, εις ένδειξη έμπρακτης συμπαράστασης προς τον Φάνη, δίνοντας παράλληλα το καλό

παράδειγμα της συμπαράστασης και της αδελφοσύνης, οι οποίες αποτελούν ζητούμενο για τους ενήλικες.

Πίνακας 3: Η αναπηρία στα ανθολόγια.

Κείμενο/ποίημα	Τάξη	Αναπηρία	Σελίδα/ες	Συγγραφέας
<i>Μαργαρίτα</i> (ποίημα)	A' - B'	Μαθησιακές δυσκολίες	33	Μιχάλης Στασινόπουλος
<i>Ξ...όπως ξιφίας</i> (πεζό)	A' - B'	Σωματική δυσμορφία	35-36	Μαρία Φραγκιά
<i>Η Αλφαβήτα δίχως ρο</i> (πεζό)	A' - B'	Προβλήματα λόγου και ομιλίας	48-49	Πέπη Δαράκη
<i>Ο τελευταίος ιππόκαμπος</i> (πεζό)	A' - B'	Σωματική δυσμορφία	76-77	Βαγγέλης Ηλιόπουλος
<i>Ο μικρός κάστορας και η ηχώ</i> (πεζό)	A' - B'	Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες	101-104	Άμυ Μακ Ντόναλντ
<i>Οι τηγανίτες του Τραγοπόδη</i> (πεζό)	A' - B'	Σωματική δυσμορφία	137-140	Πιπίνα Τσιμικάλη
<i>Ο Θωμάς</i> (πεζό)	E' - ΣΤ'	Νοητική αναπηρία	69-73	Λίτσα Ψαραύτη
<i>Η Βαγγελίτσα</i> (πεζό)	E' - ΣΤ'	Νοητική αναπηρία	105-107	Έλλη Αλεξίου
<i>Ένα σακί μαλλιά</i> (πεζό)	E' - ΣΤ'	Χρόνιο νόσημα	112-114	Παντελής Κολιότσος

3.3.4) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα στα εγχειρίδια.

Ως προς τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες οι οποίες παρουσιάζονται στους πίνακες των επόμενων σελίδων, οφείλουμε μια εξήγηση για τον όρο «αδιευκρίνιστη», ο οποίος απαντάται στους σχετικούς πίνακες. Χρησιμοποιήσαμε τον όρο αυτό για αναφορές στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στις οποίες τα συμφραζόμενα των κειμένων δεν αναφέρουν ρητά αν το εκάστοτε άτομο ανήκει στην ομάδα των μεταναστών, των προσφύγων ή σε κάποια άλλη ομάδα.

Στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, εντοπίστηκαν σαράντα (41) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Παρατίθενται στη συνέχεια ανά τάξη:

A' τάξη: Από τις δέκα (10) θεματικές ενότητες των δύο τευχών, σε πέντε (5) κείμενα παρουσιάζονται αναφορές σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα. Όλες εντοπίστηκαν στο B' τεύχος και είναι οι εξής:

- 1) Ενότητα 5: *Σκανταλιές*, κείμενο: *Όλοι στο οικόπεδο*, σ. 12.
- 2) Ενότητα 5: *Σκανταλιές*, κείμενο: *Μπλε όνειρα*, σ. 14.
- 3) Ενότητα 6: *Το χαμένο κλειδί*, κείμενο: *Ο παπουτσωμένος χιονόδρακος*, σ. 20.
- 4) Ενότητα 6: *Το χαμένο κλειδί*, κείμενο: *Μην αγγίζετε! Έχει αγκάθια!*, σ. 22.
- 5) Ενότητα 10: *Το κοχύλι*, κείμενο: *Η σπηλιά*, σ. 75.

Σε όλα τα παραπάνω κείμενα εμφανίζεται ένας χαρακτήρας ο οποίος φέρει ξένο όνομα (Σαμπέρ). Ο Σαμπέρ παρουσιάζεται να παρακολουθεί μαθήματα σε ελληνικό σχολείο (*Μπλε όνειρα*) και αλληλεπιδρά χωρίς κανένα πρόβλημα με τους συμμαθητές του και σε δραστηριότητες εκτός σχολείου (*Όλοι στο οικόπεδο*, *Ο παπουτσωμένος χιονόδρακος*, *Μην αγγίζετε! Έχει αγκάθια!*, *Η σπηλιά*). Όλοι τον αποδέχονται και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ανέμελης ρουτίνας όλων των μικρών συμμαθητών του. Δεν διευκρινίζεται η καταγωγή του, αλλά από τις ζωγραφιές οι οποίες συνοδεύουν τα κείμενα κατανοούμε ότι πρόκειται για άτομο το οποίο ανήκει σε κάποια μειονότητα.

Β' τάξη: Από τις είκοσι τέσσερις (24) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, σε δεκαπέντε (15) κείμενα, δύο (2) ασκήσεις και μια (1) ερώτηση παρουσιάζονται αναφορές στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Πρόκειται για τις εξής:

- 1) Ενότητα 1: *Στον δρόμο για το σχολείο*, κείμενο 1, τχ. Α', σ. 12.
- 2) Ενότητα 1: *Στον δρόμο για το σχολείο*, κείμενο 3, τχ. Α', σσ. 13-14.
- 3) Ενότητα 3: *Στον κόσμο των κόμικς*, κείμενο 1, τχ. Α', σ. 28.
- 4) Ενότητα 3: *Στον κόσμο των κόμικς*, ερώτηση 3, τχ. Α', σ. 29.
- 5) Ενότητα 3: *Στον κόσμο των κόμικς*, κείμενο 8, τχ. Α', σ. 33.
- 6) Ενότητα 3: *Στον κόσμο των κόμικς*, κείμενο 9, τχ. Α', σ. 34.
- 7) Ενότητα 4: *Ετοιμασίες για το ταξίδι*, άσκηση 9, τχ. Α', σσ. 34-35.
- 8) Ενότητα 5: *Πάμε για ψώνια;*, κείμενο 1, τχ. Α', σ. 42.
- 9) Ενότητα 6: *Είμαστε έτοιμοι;*, τχ. Α', άσκηση 8, σ. 51.
- 10) Ενότητα 8: *Ταξίδι στη Χωχαρούπα*, κείμενο 1, τχ. Α', σ. 70.
- 11) Ενότητα 8: *Ταξίδι στη Χωχαρούπα*, κείμενο 5, τχ. Α', σ. 75.
- 12) Ενότητα 16: *Νιώθω*, κείμενο 6, τχ. Β', σ. 79.
- 13) Ενότητα 18: *Ένα βιβλίο που ταξιδεύει*, κείμενο 1, τχ. Γ', σ. 18.
- 14) Ενότητα 20: *Ποιος είναι; Τι κάνει;*, κείμενο 3, τχ. Γ', σ. 39-40.
- 15) Ενότητα 23: *Για να γελάσουμε;*, κείμενο 4, τχ. Γ', σ. 63.
- 16) Ενότητα 23: *Για να γελάσουμε;*, κείμενο 8, τχ. Γ', σ. 66.
- 17) Ενότητα 24: *Να σου πω τι έμαθα;*, κείμενο 2, τχ. Γ', σ. 70.

18) Ενότητα 24: *Να σου πω τι έμαθα;*, κείμενο 6, τχ. Γ', σ. 73.

Σε όλα τα παραπάνω κείμενα, εμφανίζεται ένας χαρακτήρας με ξένο όνομα (Αρμπέν). Όπως πληροφορούμαστε από το κείμενο 8, τχ Α', (σ. 33), ο μαθητής αυτός κατάγεται από την Αλβανία και ζει με την οικογένεια του στην Ελλάδα. Σε όλα τις ιστορίες οι οποίες περιγράφονται στα κείμενα, ο μικρός μαθητής γίνεται πλήρως αποδεκτός από τους συνομηλίκους του οι οποίοι τον περιβάλλουν με σεβασμό, αναπτύσσοντας μαζί του φιλικές σχέσεις.

Γ' τάξη: Από τις δεκατέσσερις (14) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, παρουσιάζονται τρία (3) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα σε τρία (3) κείμενα και μια (1) άσκηση. Πρόκειται για τις εξής:

1) Ενότητα 5: *Η πατρίδα μας γιορτάζει*, κείμενο: *Στον πόλεμο του 1940*, συγγραφέας: Πάρδο-Ασσέρ Ροζίνα, τχ. Α', σ. 79.

Το συγκεκριμένο κείμενο παραθέτει κάποια αποσπάσματα από μαρτυρίες για τα δύσκολα χρόνια του πολέμου, όπως τα έζησε η Ροζίνα, μια δεκάχρονη εβραιοπούλα η οποία γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Θεσσαλονίκη.

2) Ενότητα 8: *Έλα στην παρέα μας*, κείμενο: *Από το ημερολόγιο του Ελτόν*, χ. σ., τχ. Β', σσ. 46-48.

Το κείμενο αποτελεί απόσπασμα από ένα προσωπικό ημερολόγιο το οποίο ανήκει στον Ελτόν. Στις σελίδες του αναφέρει διάφορα περιστατικά από την καθημερινή του ζωή στο σχολείο και τις δραστηριότητες εκτός σχολείου, όπως το παιχνίδι με τους φίλους του. Ένας από αυτούς ονομάζεται Ιβάν. Και οι δύο παρουσιάζονται να κάνουν παρέα με άλλους συμμαθητές τους όπως ο Αντώνης και η Μελίνα.

3) Ενότητα 8: *Έλα στην παρέα μας!*, κείμενο: *Το χαρούμενο λιβάδι*, συγγραφέας: Φυλλιώ Νικολούδη, τχ. Β', σ. 49.

Πριν την έναρξη του κειμένου υπάρχει αναφορά στον Ελτόν, ο οποίος είχε δωρίσει στη συμμαθήτριά του Μελίνα, ένα βιβλίο και μια σοκολάτα για τα γενέθλια της.

4) Ενότητα 13: *Όλοι μια αγκαλιά*, άσκηση 5, τχ. Γ', σ. 55.

Στην εν λόγω άσκηση οι μικροί μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν με τις κατάλληλες λέξεις τα κενά των προτάσεων, σε ένα μικρό κείμενο το οποίο στοχεύει να τους εξοικειώσει με το ανθρωπιστικό ζήτημα των πληθυσμιακών μετακινήσεων από χώρα σε χώρα, μέσα από την περιγραφή της μικρής Νάντιας, η οποία ανήκει σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα, καθώς είναι πρόσφυγας από την Γεωργία.

Δ' τάξη: Στα τρία τεύχη του εγχειριδίου το οποίο διδάσκεται στην συγκεκριμένη τάξη, δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά σε κάποια κοινωνικά ευπαθή ομάδα.

Ε΄ τάξη: Από τις δεκαέξι (16) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, παρουσιάζονται δύο (2) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα στα αντίστοιχα κείμενα. Πρόκειται για τα εξής:

1) Ενότητα 6: *Οι φίλοι μας, οι φίλες μας*, κείμενο: *Ιστορίες με φίλους*, συγγραφέας: Ελένη Κατσαμά, τχ. Α΄, σσ. 77-78.

Το κείμενο κάνει αναφορά στην κοινωνικά ευπαθή ομάδα των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, η βασική ηρωίδα της ιστορίας είναι μια μικρή *Τσιγγάνα* (το όνομα του κοριτσιού δεν αναφέρεται), η οποία χαρίζει μια φουσαρμόνικα στον φίλο της τον Δημήτρη.

2) Ενότητα 8: *Χριστούγεννα*, κείμενο: *Χριστουγεννιάτικο δώρο*, συγγραφέας: Κ. Τζαμαλή, τχ. Β΄, σ. 24.

Το κείμενο μιλά για τον μικρό Άντη, ο οποίος ζει σε έναν προσφυγικό καταυλισμό (δεν διευκρινίζεται ο τόπος) μαζί με την μητέρα του, καθώς ο πατέρας του πέθανε στον πόλεμο. Αναπολεί την παλιά ήρεμη ζωή του και δεν μπορεί να χαρεί τα Χριστούγεννα όπως τα άλλα παιδιά, τα οποία ζουν σε μέρη του κόσμου χωρίς πόλεμο.

ΣΤ΄ τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, παρουσιάζονται αναφορές σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα σε δύο (2) κείμενα και εννιά (9) ασκήσεις. Πρόκειται για τις εξής:

1) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 6, τχ. Α΄, σ. 85.

2) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, κείμενο: *Αιολική γη*, συγγραφέας: Ηλίας Βενέζης, τχ. Α΄, σ. 86.

3) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 2, τχ. Α΄, σ. 87.

4) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 3, τχ. Α΄, σ. 87.

5) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 4, τχ. Α΄, σ. 87.

6) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 5, τχ. Α΄, σ. 87.

7) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 6, τχ. Α΄, σ. 88.

8) Ενότητα 13: *Τρόποι ζωής και επαγγέλματα*, άσκηση 2, τχ. Γ΄, σ. 17.

9) Ενότητα 13: *Τρόποι ζωής και επαγγέλματα*, άσκηση 3, τχ. Γ΄, σ. 17.

10) Ενότητα 16: *Μουσεΐα*, κείμενο: *Το άγαλμα που κρύωνε*, συγγραφέας: Χρήστος Μπουλώτης, τχ. Γ΄, σσ. 58-59.

11) Ενότητα 16: *Μουσεΐα*, άσκηση 1, τχ. Γ΄, σ. 60.

Τα κείμενα και οι ασκήσεις της συγκεκριμένης τάξης αναφέρονται στην εμπειρία της προσφυγικής μετακίνησης, κυρίως μέσα από την οπτική των μικρών παιδιών.

Παράλληλα, τα δύο κείμενα δίνουν αρκετές πληροφορίες για τις δύσκολες συνθήκες τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες, δίνοντας γνώριμα και μη παραδείγματα όπως η Μικρασιατική Καταστροφή και οι μετακινήσεις πληθυσμών από χώρες της Αφρικής αντίστοιχα.

Πίνακας 4: Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα εγχειρίδια.

Κείμενο/άσκηση	Τάξη	Τεύχος	Ευπαθής ομάδα	Σελίδα/ες	Συγγραφέας
<i>Όλοι στο οικόπεδο</i>	Α΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη	12	-
<i>Μπλε όνειρα</i>	Α΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη	14	-
<i>Ο παπουτσωμένος χιονόδρακος</i>	Α΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη	20	-
<i>Μην αγγίζετε! Έχει αγκάθια!</i>	Α΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη	22	-
<i>Η σπηλιά</i>	Α΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη	75	-
<i>Κείμενο 1</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	12	-
<i>Κείμενο 3</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	13-14	-
<i>Κείμενο 1</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	28	-
<i>Ερώτηση 3</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	29	-
<i>Κείμενο 8</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	33	-
<i>Κείμενο 9</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	34	-
<i>Άσκηση 9</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	34-35	-
<i>Κείμενο 1</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	42	-
<i>Άσκηση 8</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	51	-
<i>Κείμενο 1</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	70	-
<i>Κείμενο 5</i>	Β΄	Α΄	Μετανάστης	75	-
<i>Κείμενο 6</i>	Β΄	Β΄	Μετανάστης	79	-
<i>Κείμενο 1</i>	Β΄	Γ΄	Μετανάστης	18	-
<i>Κείμενο 3</i>	Β΄	Γ΄	Μετανάστης	39-40	-
<i>Κείμενο 4</i>	Β΄	Γ΄	Μετανάστης	63	-
<i>Κείμενο 8</i>	Β΄	Γ΄	Μετανάστης	66	-
<i>Κείμενο 2</i>	Β΄	Γ΄	Μετανάστης	70	-
<i>Κείμενο 6</i>	Β΄	Γ΄	Μετανάστης	73	-
<i>Στον πόλεμο του 1940</i>	Γ΄	Α΄	Θρησκευτική μειονότητα (Εβραϊκή)	79	Πάρδο-Ασσέρ Ροζίνα
<i>Από το ημερολόγιο του Ελτόν</i>	Γ΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη	46-48	-
<i>Το χαρούμενο λιβάδι</i>	Γ΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη	49	Φυλλιώ Νικολούδη
<i>Άσκηση 5</i>	Γ΄	Γ΄	Πρόσφυγας	55	-
<i>Ιστορίες με φίλους</i>	Ε΄	Α΄	Ρομά	77-78	Ελένη Κατσαμά
<i>Χριστουγεννιάτικο δώρο</i>	Ε΄	Β΄	Πρόσφυγας	24	Κ. Τζαμαλή
<i>Άσκηση 6</i>	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	85	-

<i>Αιολική γη</i>	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	86	Ηλίας Βενέζης
<i>Άσκηση 2</i>	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-
<i>Άσκηση 3</i>	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-
<i>Άσκηση 4</i>	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-
<i>Άσκηση 5</i>	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-
<i>Άσκηση 6</i>	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	88	-
<i>Άσκηση 2</i>	ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας	17	-
<i>Άσκηση 3</i>	ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας	17	-
<i>Το άγαλμα που κρύωνε</i>	ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας	58-59	Χρήστος Μπουλώτης
<i>Άσκηση 3</i>	ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας	60	-

3.3.5) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα στα τετράδια εργασιών.

Στα τετράδια εργασιών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, εντοπίστηκαν δεκατέσσερις (14) ασκήσεις με αναφορές στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Παρατίθενται στην συνέχεια ανά τάξη:

Α΄ τάξη: Στις δέκα (10) θεματικές ενότητες των δύο τευχών των τετραδίων της πρώτης τάξης δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Β΄ τάξη: Από τις εικοσιτέσσερις (24) θεματικές ενότητες των δύο τευχών των τετραδίων της πρώτης τάξης εντοπίστηκαν έντεκα (11) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Πρόκειται για τις εξής:

- 1) Ενότητα 3: *Στον κόσμο των κόμικς*, άσκηση 5, τχ. Α΄, σ. 17.
- 2) Ενότητα 6: *Είμαστε έτοιμοι;*, άσκηση 5, τχ. Α΄, σ. 33.
- 3) Ενότητα 7: *Πως λέμε ΟΧΙ;*, άσκηση 8, τχ. Α΄, σ. 38.
- 4) Ενότητα 11: *Τι βιβλίο είναι αυτό;*, άσκηση 6, τχ. Α΄, σ. 67.
- 5) Ενότητα 12: *Ποπό! Κόσμος που περνά!*, άσκηση 10, τχ. Α΄, σ. 78.
- 6) Ενότητα 14: *Με προσκαλούν και προσκαλώ*, άσκηση 4, τχ. Β΄, σ. 14.
- 7) Ενότητα 14: *Με προσκαλούν και προσκαλώ*, άσκηση 6, τχ. Β΄, σ. 16.
- 8) Ενότητα 15: *Αλληλογραφώ*, άσκηση 4, τχ. Β΄, σ. 24.
- 9) Ενότητα 16: *Νιώθω*, άσκηση 4, τχ. Β΄, σ. 29.
- 10) Ενότητα 19: *Τα μάθατε τα νέα;*, άσκηση 5, τχ. Β΄, σ. 48.
- 11) Ενότητα 22: *Πως γίνεται; Πως παίζεται;*, άσκηση 5, τχ. Β΄, σ. 65.

Όπως και στα εγχειρίδια της αντίστοιχης τάξης, έτσι και στα τετράδια εργασιών σε όλες τις παραπάνω ασκήσεις εμφανίζεται ο ίδιος χαρακτήρας με το όνομα Αρμπέν. Όπως πληροφορούμαστε από το πρώτο τεύχος του Εγχειριδίου της Νεοελληνικής

Γλώσσας (κείμενο 8, σ. 33), ο μαθητής αυτός κατάγεται από την Αλβανία και ζει με την οικογένεια του στην Ελλάδα.

Γ' τάξη: Από τις έντεκα (11) θεματικές ενότητες του τετραδίου εργασιών βρέθηκε μια (1) αναφορά σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα, ως εξής:

1) Ενότητα 7: *Έλα στην παρέα μας!*, άσκηση 2, τχ. Β', σ. 16.

Η άσκηση κάνει αναφορά στον Έλτον, το μικρό μαθητή ο οποίος παρουσιάζεται αναλυτικά στο αντίστοιχο εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Δ' τάξη: Στις δεκαέξι (16) θεματικές ενότητες του τετραδίου δεν εντοπίστηκε κάποια αναφορά σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Ε' τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες του τετραδίου, εντοπίστηκε μια (1) αναφορά σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα στο πρώτο τεύχος ως εξής:

1) Ενότητα 9: *Βιβλία - βιβλιοθήκες*, άσκηση 1, τχ. Α', σσ. 64-65.

Πρόκειται για μια αναφορά στους προσφυγικούς πληθυσμούς, με αφορμή τις πληροφορίες από το βιογραφικό σημείωμα του γνωστού λογοτέχνη Μενέλαου Λουντέμη, ο οποίος υπήρξε πρόσφυγας σε μικρή ηλικία.

ΣΤ' τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες του τετραδίου, εντοπίστηκε μια (1) αναφορά σε κοινωνική ευπαθή ομάδα στο δεύτερο τεύχος ως εξής:

1) Ενότητα 17: *Πόλεμος και ειρήνη*, άσκηση 7, τχ. Β', σ. 67.

Η άσκηση αναφέρει τον πόλεμο ως τη βασική αιτία στην οποία οφείλεται η ύπαρξη της κοινωνικά ευπαθούς ομάδας των προσφύγων.

Πίνακας 5: Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα τετράδια εργασιών.

Άσκηση	Τάξη	Τεύχος	Ευπαθής ομάδα	Σελίδα/ες
<i>Άσκηση 5</i>	Β'	Α'	Μετανάστης	17
<i>Άσκηση 5</i>	Β'	Α'	Μετανάστης	33
<i>Άσκηση 8</i>	Β'	Α'	Μετανάστης	38
<i>Άσκηση 6</i>	Β'	Α'	Μετανάστης	67
<i>Άσκηση 10</i>	Β'	Α'	Μετανάστης	78
<i>Άσκηση 4</i>	Β'	Β'	Μετανάστης	14
<i>Άσκηση 6</i>	Β'	Β'	Μετανάστης	16
<i>Άσκηση 4</i>	Β'	Β'	Μετανάστης	24
<i>Άσκηση 4</i>	Β'	Β'	Μετανάστης	29
<i>Άσκηση 5</i>	Β'	Β'	Μετανάστης	48
<i>Άσκηση 5</i>	Β'	Β'	Μετανάστης	65
<i>Άσκηση 2</i>	Γ'	Β'	Αδιευκρίνιστη	16

<i>Άσκηση 1</i>	Ε΄	Α΄	Πρόσφυγας	64-65
<i>Άσκηση 7</i>	ΣΤ΄	Β΄	Πρόσφυγας	67

3.3.6) Η κοινωνικά ευπαθής ομάδα στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Στα ανθολόγια της λογοτεχνίας, εντοπίστηκαν τέσσερις (4) αναφορές στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Οι τρεις (3) είναι σε κείμενα, ενώ μια (1) σε ποίημα. Παρατίθενται στη συνέχεια ανά τάξη:

Α΄ & Β΄ τάξη: Από τις δέκα (10) θεματικές ενότητες του ανθολογίου, βρέθηκε μια (1) αναφορά σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα, ως εξής:

1) Ενότητα 6: *Ειρήνη και φιλία*, κείμενο: *Δώσε αγάπη*, συγγραφέας: Αγγελική Βαρελλά, σσ. 107-108.

Το κείμενο αναφέρεται στον ερχομό κάποιων νέων μαθητών στην τάξη του διαπολιτισμικού σχολείου. Πρόκειται για την Ντανιέλλα και τον Γιάννου, οι οποίοι ήρθαν από την Πολωνία, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται αν πρόκειται για πρόσφυγες ή μετανάστες. Τα παιδιά τα οποία ανήκουν στο φάσμα των κοινωνικών μειονοτήτων, δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα στην προσαρμογή στη νέα τους καθημερινότητα, με τη θερμή υποδοχή των υπόλοιπων συμμαθητών τους να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή.

Γ΄ & Δ΄ τάξη: Δεν βρέθηκε καμία αναφορά σε κάποια κοινωνικά ευπαθή ομάδα στις σελίδες του συγκεκριμένου ανθολογίου.

Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη: Από τις έντεκα (11) θεματικές ενότητες του ανθολογίου, βρέθηκαν τέσσερις (4) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες σε τρία κείμενα και ένα ποίημα. Πρόκειται για τις εξής:

1) Ενότητα 5: *Τα παιδικά χρόνια*, κείμενο: *Η καρδούλα*, συγγραφέας: Σοφία Ι. Φίλντιση, σσ. 136-138.

Με αφορμή τις ημέρες των Αποκριών, γίνεται μια αναφορά στην κοινωνικά ευπαθή μειονότητα των Ρομά ή όπως τους αναφέρει το κείμενο στους «γύφτους», καθώς τα μικρά παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να μασκαρευτούν σαν γύφτοι. Ωστόσο, η διαφωτιστική παρέμβαση της μητέρας ενός παιδιού από την παρέα, τα ενημερώνει για την λανθασμένη εικόνα που έχουν για την μειονότητα αυτή, πείθοντας τα να αλλάξουν γνώμη, καθώς και την αμφίεση τους.

2) Ενότητα 6: *Ανθρώπινοι χαρακτήρες*, ποίημα: *Η καλόγρια η τσιγγάνα*, συγγραφέας: Φεντερίκο Γκαρσία Λόρκα, σ. 153.

Ο τίτλος του ποιήματος αναφέρει την τσιγγάνα, συγγέροντας την ατίθαση αυτή μορφή της ευπαθούς ομάδας, με την σεβάσμια και γενικώς αποδεκτή μορφή της καλόγριας.

3) Ενότητα 8: *Γεγονότα από την ελληνική Ιστορία*, κείμενο: *Οι πρόσφυγες*, συγγραφέας: Διδώ Σωτηρίου, σσ. 206-210.

Το κείμενο αναφέρεται στην κοινωνικά ευπαθή ομάδα των προσφύγων της Μικράς Ασίας και τα δεινά τα οποία υπέστησαν κατά τον ξεριζωμό τους από τις πατρογονικές τους εστίες και τον ερχομό τους στις πόλεις της Ελλάδος.

4) Ενότητα 10: *Ειρήνη και φιλία*, κείμενο: *Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι*, συγγραφέας: Ελένη Σαραντίνη, σσ. 256-258.

Το κείμενο αναφέρεται σε μια παρέα παιδιών τα οποία παραθερίζουν ανέμελα, απολαμβάνοντας τις ομορφιές της ελληνικής γης και τα αρχαία κατάλοιπα του πολιτισμού της. Η καλύτερη παρέα ωστόσο για τα παιδιά είναι μια συντροφιά τσιγγανοπαίδων τα οποία κάθε χρόνο κατασκηνώνουν στην περιοχή κατά την εν λόγω περίοδο, με τη φιλία των δύο ομάδων να είναι πολύ ισχυρή. Η ιστορία του κειμένου επισημαίνει την κοινωνική αλληλεπίδραση των δύο ομάδων οι οποίες εμφανίζουν διαφορετικό τρόπο ζωής, ωστόσο τα μέλη τους δεν ενεργούν με γνώμονα αυτό το "διαφορετικό", αλλά με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Πίνακας 6: Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα ανθολόγια.

Κείμενο/ποίημα	Τάξη	Ευπαθής ομάδα	Σελίδα/ες	Συγγραφέας
<i>Δώσε αγάπη</i> (πεζό)	Α' - Β'	Αδιευκρίνιστη	107-108	Αγγελική Βαρελλά
<i>Η καρδούλα</i> (πεζό)	Ε' - ΣΤ'	Ρομά	136-138	Σοφία Ι. Φίλντιση
<i>Η καλόγρια η τσιγγάνα</i> (ποίημα)	Ε' - ΣΤ'	Ρομά	153	Φεντερίκο Γκαρσία Λόρκα
<i>Οι πρόσφυγες</i> (πεζό)	Ε' - ΣΤ'	Πρόσφυγας	206-210	Διδώ Σωτηρίου
<i>Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι</i>	Ε' - ΣΤ	Ρομά	256-258	Ελένη Σαραντίνη

3.4) Η επεξεργασία των δεδομένων των σχολικών εγχειριδίων.

Οι τεχνικές και οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί στη διάρκεια της μέχρι τώρα πορείας της επιστημονικής έρευνας επί των σχολικών βιβλίων, κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, αποτελούν επιλογή των εκάστοτε ερευνητών η οποία λαμβάνει πάντα υπόψη και τους στόχους της έρευνας. Πρόκειται για τις ακόλουθες (Μπονίδης, 2004 : σσ. 6-7):

1) Οι ενδεδειγμένες τεχνικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση τόσο των ιστορικών πηγών, όσο και στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, είναι η περιγραφική-αναλυτική, η παραδοσιακή-ιστορική ή και η ερμηνευτική μέθοδος (π.χ. η μέθοδος της λογοτεχνικής ερμηνείας).

2) Η ερμηνεία των σχολικών βιβλίων βάσει μιας θεωρίας (Κοινωνιολογική ανάλυση).

3) Προσεγγίσεις οι οποίες αναπτύχθηκαν στην Κοινωνιολογία ύστερα από την απαιτούμενη προσαρμογή, αξιοποιήθηκαν στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων.

4) Η *ανάλυση περιεχομένου*, ποσοτική και ποιοτική, η οποία προέρχεται από τα επιστημονικά πεδία της Κοινωνιολογίας και της Επικοινωνιολογίας και μέχρι τις μέρες μας αποτελεί βασική μέθοδο της έρευνας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων.

5) Η *ανάλυση περιεχομένου υπό το πρίσμα της ιδεολογικο-κριτικής μεθόδου*, η οποία βρίσκει τα θεωρητικά της ερείσματα στην «κριτική θεωρία» της Σχολής της Φραγκφούρτης και δοκιμάστηκε από μεμονωμένους ερευνητές επί της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην δεκαετία του 1970.

6) Τα λεγόμενα «ειδικά εργαλεία για την έρευνα των βιβλίων», τα οποία αναπτύχθηκαν στον γερμανόφωνο χώρο, όπως το *Ερευνητικό εργαλείο για την ανάλυση μιας εγκεκριμένης σειράς βιβλίων* ή το *Reutlinger Raster* για την ανάλυση και την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων και άλλων συνοδευτικών μέσων.

7) Η σημειωτική ανάλυση, μέθοδος ωστόσο, η οποία έχει εφαρμοστεί σε ελάχιστες περιπτώσεις.

8) Η «*ανάλυση λόγου*», μέθοδος η οποία έλκει την καταγωγή της από την Κοινωνιο-γλωσσολογία (Discourse Analysis), αλλά κυρίως η «*κριτική ανάλυση λόγου*» από την δεκαετία του 1990 και εξής.

Η μελέτη μας συνιστά μια ποιοτική έρευνα η οποία βασίστηκε σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης, όπως η ανάλυση περιεχομένου και η περιγραφική στατιστική αντίστοιχα. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας της γραπτής έκφρασης. Παρά το γεγονός ότι η μέθοδος έχει συνδεθεί κυρίως με την ανάλυση του προφορικού και του γραπτού λόγου στα πλαίσια των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, σε όποια μορφή κι αν εμφανίζεται (πρακτικά συνελεύσεων, ελεύθερες συνεντεύξεις, προσωπικές επιστολές, ημερολόγια, εκπαιδευτικό υλικό κ.λπ.) (Κυριαζή Ν., 2002: σ. 283).

Σε αντίθεση με την τυπική ανάγνωση ενός κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει την συστηματική διερεύνηση του εξεταζόμενου κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, αυτό συνεπάγεται α) ότι το κείμενο εξετάζεται στο σύνολο του και όχι επιλεκτικά, β) Ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφή τρόπο, γ) ότι χαρακτηριστικά τα οποία εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, με απώτερο σκοπό να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Κυριαζή Ν., 2002: σ. 284)

Οι λειτουργίες της ως προς την επαλήθευση και οι δυνατότητες τις οποίες παρέχει για τη συναγωγή συμπερασμάτων ως προς τις συνθήκες παραγωγής και αποδοχής του επικοινωνιακού μηνύματος την καθιστούν πολύ χρήσιμη ερευνητική μέθοδο (Κυριαζή Ν., 2002: σσ. 284-286). Ως μονάδα καταγραφής της συγκεκριμένης έρευνας είναι η οποιαδήποτε αναφορά στην αναπηρία και την κοινωνική μειονότητα, ενώ ως μονάδα συμφραζομένων ορίζεται το κείμενο μέσα στο οποίο εντοπίζονται κάθε φορά οι δύο αυτές έννοιες.

Για την εξασφάλιση επιπρόσθετης εγκυρότητας στο ερευνητικό μας εγχείρημα επιλέξαμε την επιπλέον διερεύνηση του εκπαιδευτικού μας υλικού από δύο ανεξάρτητες ερευνήτριες οι οποίες εξέτασαν τα εγχειρίδια, τα τετράδια εργασιών και τα ανθολόγια, έχοντας ως στόχο τον εντοπισμό αναφορών οι οποίες θα είναι σχετικές με τα δύο σκέλη της μελέτης μας (αναπηρία & κοινωνικά ευπαθή ομάδα). Της συμμετοχής στην έρευνα προηγήθηκε λεπτομερής ενημέρωση και στις δύο ερευνήτριες με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη και εύστοχη διεξαγωγή της έρευνας. Παράλληλα, καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας υπήρχε συντονισμένη επικοινωνία μεταξύ των κωδικοποιητών μέσω τακτικών συναντήσεων και

ανταλλαγής των αναλύσεων για τη διαπίστωση της προόδου της έρευνας (Creswell J. W. & Creswell J. D., 2019: σσ. 253-254).

4) Τα αποτελέσματα της έρευνας.

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας στους παρακάτω πίνακες, ξεχωριστά για κάθε τάξη και σκέλος της εργασίας μας, επιλέξαμε να καταλήξουμε στα ποσοστά επί τοις εκατό (%), συγκρίνοντας το σύνολο των σελίδων για τα εγχειρίδια, τα τετράδια εργασιών και τα ανθολόγια λογοτεχνίας για κάθε τάξη, με τις αντίστοιχες σχετικές αναφορές στην αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, οι οποίες εμφανίζονται στις σελίδες του εν λόγω υλικού. Ο λόγος της επιλογής αυτής αποσκοπεί στη συνολική και πιο ξεκάθαρη αποτύπωση των ευρημάτων μας για κάθε σκέλος της έρευνας μας, με σκοπό τη δημιουργία όσο το δυνατόν καλύτερης εικόνας, για τη συχνότητα εμφάνισης και τα είδη της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων.

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

4.1) Η αναπηρία στα εγχειρίδια.

Μετά την διεξαγωγή της έρευνας μας επί των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας παρέχουν ανεπαρκή ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ανάπηρων ατόμων. Οι αναφορές στην αναπηρία είναι ελάχιστες, ενώ δεν δίνεται το κίνητρο περί συζήτησης και ενημέρωσης σχετικά με τη φύση της αναπηρίας, αλλά και τις διάφορες εκδοχές της μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα. Τα άτομα με αναπηρία και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές βρίσκονται στο περιθώριο των σχολικών εγχειριδίων, ενώ σύμφωνα με την υπάρχουσα ξενόγλωσση βιβλιογραφία, δεν είναι λίγες οι φορές που όταν υπάρχει υλικό για την αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια, τότε αυτό τείνει να

παρουσιάζεται σε συνδυασμό με ιατρικά και όχι κοινωνικά προσανατολισμένα θέματα (Asch A. & Mc Carthy H., 2003). Επιπλέον, στην ύλη των εγχειριδίων τα οποία μελετήσαμε, δεν περιλαμβάνονται διδακτικές ώρες οι οποίες να αποσκοπούν στην ενημέρωση και την προσέγγιση θεμάτων σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι σε θέση να σχηματίσουν μια ξεκάθαρη εικόνα για το σημαντικό κοινωνικό και ανθρωπιστικό ζήτημα όπως είναι η αναπηρία.

Άξιο λόγου είναι το γεγονός πως στα λίγα κείμενα (10 τον αριθμό) τα οποία καταπιάνονται με την περιγραφή ανάπηρων χαρακτήρων ή γενικότερα της αναπηρίας δεν αναφέρεται ο όρος «αναπηρία» ή άλλα παράγωγα του, αλλά η εν λόγω κατάσταση υπονοείται εντέχνως από συμφραζόμενες εκφράσεις και λέξεις, οι οποίες προσδιορίζουν το άτομο που φέρει την εκάστοτε αδυναμία. Οι αναφορές κάνουν λόγο για «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» των ατόμων τα οποία αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στην κίνηση, την όραση ή την ακοή, χωρίς να καθιστούν σαφές πως οι συγκεκριμένοι άνθρωποι είναι ανάπηροι. Ως εκ τούτου συμπεραίνουμε την εσκεμμένη απόδοση άλλων όρων για την περιγραφή της αναπηρίας από τους συγγραφείς του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού. Στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στην λεγόμενη «*αναπηροφοβία*» η οποία παρατηρείται στην κοινωνία μας ως αντίδραση στην αλληλεπίδραση με τα ανάπηρα άτομα ή τις αναφορές και τις σχετικές με εκείνα εικόνες. Διεθνείς έρευνες όπως του Torres (2008) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως τα σχολικά βιβλία συνεχίζουν να απεικονίζουν ένα κόσμο ο οποίος κατοικείται αποκλειστικά από σωματικά εύρωστα άτομα, χωρίς να γίνονται αναφορές σε άτομα με αναπηρία. Οι εύρωστοι και υγιείς άνθρωποι, ακόμα και υποσυνείδητα, τείνουν να αποστρέφονται ή να σχηματίζουν κακή άποψη για τα άτομα της υπόλοιπης κοινότητας τα οποία εμφανίζουν μια σωματική δυσκολία, μια ψυχική ή μια διανοητική διαταραχή. Ως εκ τούτου, η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται τα αναγνώσματα του Δημοτικού δεν αποτέλεσε για τους συγγραφείς των εγχειριδίων, αναγνωστικό κοινό, πρόσφορο για την μεταλαμπάδευση μηνυμάτων τα οποία αναφέρονται στην αναπηρία, ενώ είναι χαρακτηριστικό πως στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δεν υπάρχει καμία σχετική αναφορά.

Πίνακας 7: Η συνολική αποτύπωση της αναπηρίας στα εγχειρίδια.

Τάξη	Σύνολο σελίδων εγχειριδίου	Σύνολο σελίδων με αναφορά σε άτομα με αναπηρία	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με αναπηρία (επί τοις %)
Α΄	159	0	0
Β΄	243	1	0,41
Γ΄	245	2	0,82
Δ΄	294	7	2,38
Ε΄	274	0	0
ΣΤ΄	288	2	0,69
Σύνολο	1.503	12	4,30

4.2) Η αναπηρία στα τετράδια εργασιών.

Η αναφορά της αναπηρίας στα τετράδια των εργασιών είναι επίσης περιορισμένη, συμβαδίζοντας ως προς το περιεχόμενο με τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στα οποία αποτελούν συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό. Οι έξι (6) συνολικά αναφορές περιορίζονται στις ασκήσεις οι οποίες αποτελούν συνέχεια από τα σχετικά κεφάλαια του βασικού αναγνωστικού βιβλίου. Και στο εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό δεν υπάρχει αναφορά στον όρο «*αναπηρία*», με την εν λόγω κατάσταση να αποτυπώνεται με άλλους όρους όπως οι «*ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».

Ωστόσο, η επανάληψη της κάθε κατάστασης της αναπηρίας στις ασκήσεις των τετραδίων, συμβάλλουν στη μέχρι ένα σημείο εμπέδωση και συμφιλίωση με την εκδοχή της αναπηρίας, η οποία παρουσιάζεται. Η παρουσίαση αυτή συνδυάζεται με ερωτήσεις κατανόησης κειμένου ή γραμματικής και συντακτικού, με αποτέλεσμα η ενασχόληση μαζί τους να αποτελεί ένα έμμεσο τρόπο για τη δημιουργία εντυπώσεων και στάσεων απέναντι στην αναπηρία.

Πίνακας 8: Η συνολική αποτύπωση της αναπηρίας στα τετράδια εργασιών.

Τάξη	Σύνολο σελίδων τετραδίου εργασιών	Σύνολο σελίδων με αναφορά σε άτομα με αναπηρία	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με αναπηρία (επί τοις %)
Α΄	151	0	0
Β΄	157	0	0
Γ΄	141	3	2,13
Δ΄	147	3	2,04
Ε΄	141	0	0
ΣΤ΄	142	0	0
Σύνολο	879	6	4,17

4.3) Η αναπηρία στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Στα ανθολόγια της λογοτεχνίας, εντοπίστηκαν εννέα (9) κείμενα τα οποία κάνουν αναφορά στην αναπηρία. Αν αναλογιστούμε το σύνολο των διακοσίων δεκαεννιά (219) κειμένων τα οποία υπάρχουν και στους τρεις (3) τόμους της, οι αναφορές αυτές είναι ανεπαρκείς. Παράλληλα, για λόγους τους οποίους δεν μπορέσαμε να εξηγήσουμε, το ζήτημα της αναπηρίας εμφανίζεται στον πρώτο και στον τρίτο τόμο των ανθολογίων, με το δεύτερο να μην παρουσιάζει καμία αναφορά σχετικά με την αναπηρία. Επιπλέον, η σποραδική παρουσίαση της αναπηρίας μέσα σε αυτόν το μεγάλο αριθμό των κειμένων, δεν είναι δυνατό να συντελέσει με σαφή τρόπο στην κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας από τους μικρούς μαθητές, αποτρέποντας τους να αναλογιστούν πως η αναπηρία αποτελεί σημαντικό ζήτημα για το κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, τα λίγα αυτά κείμενα -συνεχίζοντας την τακτική των εγχειριδίων και των τετραδίων εργασίας- δεν παρουσιάζουν αναφορά στον όρο «αναπηρία». Επίσης, συγκρίνοντας τα ανθολόγια με τις δύο άλλες ερευνητικές μας πηγές, είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε πως εκεί απαντώνται οι πιο πολλές αναφορές στην αναπηρία. Στο συμπέρασμα αυτό συντελεί και ο επόμενος πίνακας, όπου αποτυπώνεται ο συνολικά μικρότερος αριθμός σελίδων των ανθολογίων, σε σχέση με τα εγχειρίδια και τα τετράδια εργασιών, αλλά ταυτόχρονα ο συνολικά μεγαλύτερος αριθμός αναφορών στην αναπηρία, σε σύγκριση με το υπόλοιπο προαναφερθέν ερευνητικό υλικό.

Πίνακας 9: Η συνολική αποτύπωση της αναπηρίας στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Τάξη	Σύνολο σελίδων ανθολογίου λογοτεχνίας	Σύνολο σελίδων με αναφορά σε άτομα με αναπηρία	Σελίδες με αναφορά σε άτομα με αναπηρία (επί τοις %)
A' - B'	169	15	8,88
Γ' - Δ'	183	0	0
Ε' - ΣΤ'	302	11	3,65
Σύνολο	654	26	12,53

4.4) Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα εγχειρίδια.

Σύμφωνα με τις αναφορές οι οποίες εντοπίστηκαν από την έρευνα μας, οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες παρουσιάζουν πιο συχνή παρουσία στις σελίδες των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε σχέση με το ζήτημα της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, στις σελίδες τους παρουσιάζονται μετανάστες, θρησκευτικές μειονότητες, πρόσφυγες και Ρομά.

Αναλυτικότερα, οι παραπάνω ευπαθείς ομάδες περιγράφονται αρχικά μέσα από το πρίσμα της αλληλεπίδρασης με τους ντόπιους συμμαθητές τους στην Ελλάδα, μέσα από τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται στο σχολείο και στη γειτονιά. Η προσέγγιση αυτή παρατηρείται στην πρώτη και τη δεύτερη τάξη, όπου η γνωριμία των μαθητών με τα άτομα τα οποία ανήκουν σε κάποια ευπαθή ομάδα, επιδιώκεται με την αναφορά των ξένων (για τα ελληνικά δεδομένα) ονομάτων τους (Σαμπέρ, Αρμπέν), ενώ από μια περιγραφή (Τάξη Β', ενότητα 3: *Στον κόσμο των κόμικς*, κείμενο 8, τχ Α', σ. 33), οι μικροί αναγνώστες πληροφορούνται πως ο χαρακτήρας ο οποίος περιγράφεται με το όνομα *Αρμπέν*, προέρχεται από την Αλβανία, είναι μετανάστης και διαμένει με την οικογένεια του στην Ελλάδα.

Ενδιαφέρουσα είναι και η αναφορά στην εν Ελλάδα θρησκευτική μειονότητα των Εβραίων, η οποία αποδίδεται μέσα από την περιγραφή του διωγμού τους κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, το 1943 στην Θεσσαλονίκη, δίνοντας έμφαση στην ανθρωπιστική πλευρά του ιστορικού αυτού γεγονότος η οποία σχετίζεται με την

ευπαθή αυτή κοινωνική ομάδα. Η περιγραφή προέρχεται από τις καταγεγραμμένες μαρτυρίες της Ροζίνας, μιας μικρής Εβραίας η οποία έζησε τα εν λόγω γεγονότα.

Η επόμενη κοινωνικά ευπαθής ομάδα την οποία συναντήσαμε στην έρευνα μας είναι οι Ρομά, οι οποίοι εκπροσωπούνται από μια μικρή τσιγγάνα της οποίας το όνομα δεν αναφέρεται. Το μικρό κορίτσι, παρουσιάζεται μέσα από το πλαίσιο της φιλίας της με τον Δημήτρη, ο οποίος είναι συμμαθητής της από το σχολείο. Παρά το γεγονός πως πρόκειται για μια κοινωνική μειονότητα της οποίας η αλληλεπίδραση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο στη χώρα μας αποτελεί καθημερινό φαινόμενο, η συμπερίληψη και η παρουσίαση της στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό είναι πολύ περιορισμένη.

Τέλος, η κοινωνική ευπαθής ομάδα η οποία παρουσιάζει την πιο μεγάλη εκπροσώπηση στις αναφορές των εγχειριδίων είναι εκείνη των προσφύγων. Η πληθυσμιακή αυτή ομάδα, περιγράφεται από τα κείμενα σε διάφορες εκδοχές του καθημερινού της βίου, τόσο μέσα από τα βιώματα του εκτοπισμού (διαμονή σε προσφυγικούς καταυλισμούς, έλλειψη υλικών αγαθών, απώλεια προσφιλών προσώπων), όσο και μέσα από την ομαλή πλέον καθημερινότητα την οποία βιώνουν στο νέο τους τόπο (σχολικό περιβάλλον, δημιουργία κοινωνικών σχέσεων). Τα κείμενα τα οποία κάνουν αναφορές στους πρόσφυγες, δίνουν βαρύνουσα σημασία στην απόδοση της ανθρωπιστικής διάστασης της προσφυγικής εμπειρίας, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών του Δημοτικού σε σχέση με ένα ζήτημα το οποίο στην σύγχρονη εποχή μας έχει αποκτήσει καθημερινή προβολή, καθώς αποτελεί μια κατάσταση με ολοένα και πιο εντεινόμενη δυναμική.

Πίνακας 10: Η συνολική αποτύπωση των ευπαθών ομάδων στα εγχειρίδια.

Τάξη	Σύνολο σελίδων εγχειριδίου	Σύνολο σελίδων με αναφορά σε άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων	Σελίδες με αναφορά σε άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων (επί τοις %)
Α΄	159	5	3,14
Β΄	243	21	8,64
Γ΄	245	5	2,04
Δ΄	294	0	0
Ε΄	274	3	1,09
ΣΤ΄	288	7	2,43
Σύνολο	1.503	41	17,34

4.5) Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα τετράδια εργασιών.

Στα τετράδια εργασιών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, εντοπίστηκαν 14 αναφορές οι οποίες σχετίζονται με τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες των μεταναστών και των προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες αναφορές (11) προέρχονται από το τετράδιο εργασιών της Β΄ τάξης, όπου αναφέρεται ο Αρμπέν, ο μετανάστης από την Αλβανία ο οποίος διαμένει στην χώρα μας, όπως πληροφορηθήκαμε από το εγχειρίδιο της Β΄ τάξης. Οι υπόλοιπες αναφορές περιγράφουν το φαινόμενο των προσφυγικών ροών, κάνοντας λόγο στην προσφυγική περιπέτεια του συγγραφέα Μενέλαου Λουντέμη, ενώ άλλες κατονομάζουν τον πόλεμο ως την γενεσιουργό αιτία της προσφυγιάς και τον εξαναγκασμό μεγάλων πληθυσμών να εγκαταλείψουν τις χώρες όπου γεννήθηκαν.

Πίνακας 11: Η συνολική αποτύπωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα τετράδια εργασιών.

Τάξη	Σύνολο σελίδων τετραδίου εργασιών	Σύνολο σελίδων με αναφορά σε άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων	Σελίδες με αναφορά σε άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων (επί τοις %)
Α΄	151	0	0
Β΄	157	11	7,01
Γ΄	141	1	0,71
Δ΄	147	0	0
Ε΄	141	1	0,71
ΣΤ΄	142	1	0,70
Σύνολο	879	14	9,13

4.6) Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα ανθολόγια παρουσιάζουν ελλιπή εκπροσώπηση, καθώς αναφέρονται πέντε (5) σχετικές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, στον πρώτο τόμο (Α' - Β' τάξη) έχουμε μια (1) αναφορά σε παιδιά τα οποία είναι μετανάστες από την Πολωνία και φοιτούν σε διαπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα. Στον τρίτο τόμο (Ε' - ΣΤ' τάξη) απαντώνται τέσσερις (4) αναφορές. Οι τρεις αφορούν την κοινωνικά ευπαθή ομάδα των Ρομά και η τελευταία αναφέρεται στους πρόσφυγες. Παρά το γεγονός πως τα ανθολόγια περιγράφουν καθημερινά θέματα πάσης φύσεως με σκοπό την διαπαιδαγώγηση των μικρών μαθητών, οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες δεν προβάλλονται επαρκώς μέσα από τις σελίδες τους, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνει χώρα η απαραίτητη ενημέρωση για τους πληθυσμούς αυτούς.

Πίνακας 11: Η συνολική αποτύπωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Τάξη	Σύνολο σελίδων ανθολογίου λογοτεχνίας	Σύνολο σελίδων με αναφορά σε άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων	Σελίδες με αναφορά σε άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων (επί τοις %)
Α' - Β'	169	2	1,18
Γ' - Δ'	183	0	0
Ε' - ΣΤ'	302	3	0,99
Ε' - ΣΤ'	302	1	0,33
Ε' - ΣΤ'	302	4	1,32
Ε' - ΣΤ'	302	3	0,99
Σύνολο	654	13	4,81

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

4.7) Τα είδη της αναπηρίας στα εγχειρίδια.

Κατά κύριο λόγο η αναπηρία εκπροσωπείται μέσω αναφορών στα σχολικά εγχειρίδια μέσω της κώφωσης. Στη συνέχεια, γίνονται λίγες αναφορές στην κινητική

αναπηρία, στην τύφλωση και στον κώδικα Μπράιγ, το σύστημα γραφής και ανάγνωσης των τυφλών. Η κώφωση αναφέρεται επίσης στα σχολικά εγχειρίδια με πιο συγκεκριμένη αναφορά στη νοηματική γλώσσα, όπου επισυνάπτονται πίνακες με τα σύμβολα της νοηματικής γλώσσας και η έννοια τους. Ως εκ τούτου, φτάνουμε το συμπέρασμα πώς και τα είδη αναπηρίας τα οποία περιγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια είναι ανεπαρκή και δεν ανταποκρίνονται στην μεγάλη γκάμα των αναπηριών που υπάρχουν και δημιουργούν την αίσθηση ελλιπούς πληροφόρησης σχετικά με την φύση των αναπηριών, καθώς πολλές εξ' αυτών οι οποίες απαντώνται σε καθημερινή βάση στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος (δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ), δεν αποτυπώνονται στις σελίδες των εγχειριδίων με συνέπεια να μην ενημερώνονται επαρκώς οι μικροί μαθητές.

Οι αναπηρίες οι οποίες απαντώνται στα εγχειρίδια είναι οι εξής:

A) Κώφωση: έξι (6) περιπτώσεις (54,55%)

B) Τύφλωση: τρεις (3) περιπτώσεις (27,27%)

Γ) Κινητική αναπηρία: δύο (2) περιπτώσεις (18,18%)

Πίνακας 12: Τα είδη της αναπηρίας στα εγχειρίδια.

Τάξη	Τεύχος	Αναπηρία
Γ	Α'	Κινητική αναπηρία
Γ	Γ'	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)
Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)
Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)
Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)
Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)
Δ	Β'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)
Δ	Γ'	Κινητική αναπηρία

Δ	Γ'	Αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση)
ΣΤ	Γ'	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)
ΣΤ	Γ'	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)

4.8) Τα είδη της αναπηρίας στα τετράδια εργασιών.

Στα τετράδια εργασιών συναντάμε την κινητική αναπηρία με τρεις (3) αναφορές, την κώφωση με δύο (2) και την τύφλωση με μια (1). Αναλύονται ακολούθως ως εξής:

A) Κινητική αναπηρία: τρεις (3) περιπτώσεις (50%)

B) Κώφωση: δύο (2) περιπτώσεις (33,33%)

Γ) Τύφλωση: μια (1) περίπτωση (16,67%)

Πίνακας 13: Τα είδη της αναπηρίας στα τετράδια εργασιών.

Τάξη	Τεύχος	Αναπηρία
Γ	A'	Κινητική αναπηρία
Γ	A'	Κινητική αναπηρία
Γ	A'	Κινητική αναπηρία
Δ	B'	Κώφωση
Δ	B'	Κώφωση
Δ	B'	Τύφλωση

4.9) Τα είδη της αναπηρίας στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Αποτελεί ενδιαφέρον εύρημα, πως κανένα από τα είδη της αναπηρίας τα οποία συναντήσαμε στα ανθολόγια δεν υπάρχει στα εγχειρίδια και τα τετράδια εργασιών τα

οποία ερευνήσαμε. Αναλυτικότερα, ήπιες μορφές αναπηρίας όπως οι μαθησιακές διαταραχές και τα προβλήματα λόγου και ομιλίας, συναντώνται με σοβαρές μορφές αναπηρίας όπως η νοητική, η σωματική δυσμορφία και η χρόνια πάθηση. Η παρουσίαση των εν λόγω αναπηριών λαμβάνει χώρα μέσα από ιστορίες οι οποίες προσφέρουν στους μικρούς μαθητές αφορμή για σκέψη σχετικά με την αναπηρία και την κοινωνική της αποδοχή.

Οι αναπηρίες οι οποίες απαντώνται στα ανθολόγια λογοτεχνίας είναι:

A) Σωματική δυσμορφία: τρεις (3) περιπτώσεις (33,33%)

B) Νοητική αναπηρία: δύο (2) περιπτώσεις (22,22%)

Γ) Μαθησιακές δυσκολίες: μια (1) περίπτωση (11,11%)

Δ) Προβλήματα λόγου και ομιλίας: μια (1) περίπτωση (11,11%)

Ε) Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: μια (1) περίπτωση (11,11%)

ΣΤ) Χρόνιο νόσημα: μια (1) περίπτωση (11,11%)

Πίνακας 14: Τα είδη της αναπηρίας στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Τάξη	Αναπηρία
A' - Β'	Μαθησιακές δυσκολίες
A' - Β'	Σωματική δυσμορφία
A' - Β'	Προβλήματα λόγου και ομιλίας
A' - Β'	Σωματική δυσμορφία
A' - Β'	Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες
A' - Β'	Σωματική δυσμορφία
Ε' - ΣΤ'	Νοητική αναπηρία
Ε' - ΣΤ'	Νοητική αναπηρία
Ε' - ΣΤ'	Χρόνιο νόσημα

4.10) Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα εγχειρίδια.

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες οι οποίες περιγράφονται στα εγχειρίδια είναι γνωστές στο ευρύ κοινό. Πρόκειται για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, δύο μειονότητες με τις οποίες οι μικροί μαθητές έχουν αποκτήσει εξοικείωση τόσο μέσα από την παρουσία διάφορων σχετικών αναφορών στα σχολικά τους αναγνώσματα, όσο και μέσα από το διάλογο ο οποίος έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική δημόσια σφαίρα, εξαιτίας της έξαρσης του μεταναστευτικού και του

προσφυγικού φαινομένου, τα οποία αμφότερα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό και την χώρα μας.

Συνάμα, άξια λόγου είναι η εμφάνιση της μοναδικής θρησκευτικής μειονότητας σε όλο το εκπαιδευτικό υλικό. Πρόκειται για την εβραϊκή θρησκευτική, η οποία αποτελεί κοινωνικά ευπαθή ομάδα και εκπροσωπείται από ένα μικρό κορίτσι. Τέλος, παρουσιάζεται και η ευπαθής κοινωνική ομάδα των Ρομά μέσα από μια (1) αναφορά.

Τα είδη κοινωνικής μειονότητας τα οποία απαντώνται στα εγχειρίδια είναι:

- A)** Μετανάστης: δεκαοκτώ (18) περιπτώσεις (45%)
- B)** Πρόσφυγας: δεκατρείς (13) περιπτώσεις (32,50%)
- Γ)** Αδιευκρίνιστη: επτά (7) περιπτώσεις (17,50%)
- Δ)** Θρησκευτική μειονότητα: μια (1) περίπτωση (2,50%)
- Ε)** Ρομά: μια (1) περίπτωση (2,50%)

Πίνακας 15: Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα εγχειρίδια.

Τάξη	Τεύχος	Μειονότητα
A´	B´	Αδιευκρίνιστη
A´	B´	Αδιευκρίνιστη
A´	B´	Αδιευκρίνιστη
A´	B´	Αδιευκρίνιστη
A´	B´	Αδιευκρίνιστη
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	A´	Μετανάστης
B´	B´	Μετανάστης
B´	Γ´	Μετανάστης
B´	Γ´	Μετανάστης
B´	Γ´	Μετανάστης
B´	Γ´	Μετανάστης
B´	Γ´	Μετανάστης
B´	Γ´	Μετανάστης
B´	Γ´	Μετανάστης

Γ΄	Α΄	Θρησκευτική μειονότητα (Εβραϊκή)
Γ΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη
Γ΄	Β΄	Αδιευκρίνιστη
Γ΄	Γ΄	Πρόσφυγας
Ε΄	Α΄	Ρομά
Ε΄	Β΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας
ΣΤ΄	Γ΄	Πρόσφυγας

4.11) Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα τετράδια εργασιών.

Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων τα οποία παρουσιάζονται στα τετράδια εργασιών είναι δυο (2) και αποτελούνται από τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, ως εξής:

Α) Μετανάστης: έντεκα (11) περιπτώσεις (78,57%)

Β) Πρόσφυγας: δύο (2) περιπτώσεις (14,29%)

Γ) Αδιευκρίνιστη: μια (1) περίπτωση (7,14%)

Πίνακας 16: Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα τετράδια εργασιών.

Τάξη	Τεύχος	Μειονότητα
Β΄	Α΄	Μετανάστης
Β΄	Α΄	Μετανάστης
Β΄	Α΄	Μετανάστης
Β΄	Α΄	Μετανάστης
Β΄	Α΄	Μετανάστης
Β΄	Β΄	Μετανάστης
Β΄	Β΄	Μετανάστης

B'	B'	Μετανάστης
B'	B'	Μετανάστης
B'	B'	Μετανάστης
B'	B'	Μετανάστης
Γ'	B'	Αδιευκρίνιστη
Ε'	Α'	Πρόσφυγας
ΣΤ'	B'	Πρόσφυγας

4.12) Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα ανθολόγια λογοτεχνίας.

Τα ανθολόγια, καταπιάνονται με την περιγραφή γνωστών κοινωνικά ευπαθών ομάδων όπως οι Ρομά και οι πρόσφυγες, ως εξής:

- Α) Ρομά: τρείς (3) περιπτώσεις (60%)
- Β) Αδιευκρίνιστη: μια (1) περίπτωση (20%)
- Γ) Πρόσφυγας: μια (1) περίπτωση (20%)

Πίνακας 16: Τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα τετράδια εργασιών.

Τάξη	Μειονότητα
A' - B'	Αδιευκρίνιστη
Ε' - ΣΤ'	Ρομά
Ε' - ΣΤ'	Ρομά
Ε' - ΣΤ'	Πρόσφυγας
Ε' - ΣΤ'	Ρομά

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

Από τις πέντε κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες παρουσιάστηκαν εν συντομία στο θεωρητικό μέρος της μελέτης μας, τρεις είναι εκείνες οι οποίες αντιπροσωπεύονται ρητά στις σελίδες των εγχειριδίων της

Νεοελληνικής Γλώσσας και των ανθολογιών της Λογοτεχνίας. Ο συγγραφικός σχεδιασμός του εν λόγω εκπαιδευτικού υλικού συμπεριέλαβε τα πορίσματα των κοινωνιολογικών ερευνών για τα κοινωνικά ζητήματα της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, με βασικό μέλημα την επιλογή εκείνων των θεωριών οι οποίες αναφέρονται στην ισότιμη και ολοκληρωτική κοινωνική ένταξη τόσο των ανάπηρων, όσο και των συμπολιτών μας οι οποίοι εντάσσονται σε κάποια κοινωνικά ευπαθή ομάδα και την παράλληλη εξάλειψη των διακρίσεων και των διαχωρισμών σε βάρος τους.

Αναλυτικότερα, οι θεωρίες **α)** της συμβολικής διάδρασης (George Herbert Mead), **β)** της συστημικής θεωρίας (Niklas Luhmann) και **γ)** η θεωρία της ελεύθερης επικοινωνίας (Juergen Habermas) είναι ευδιάκριτες στην προσπάθεια η οποία έχει καταβληθεί από τους δημιουργούς των εγχειριδίων για την απόδοση των ατόμων με αναπηρία ή όσων ανήκουν σε κάποια κοινωνικά ευπαθή ομάδα (πρόσφυγες, μετανάστες, θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες) ενώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως με τις θεωρίες αυτές διασταυρώνονται συχνά και οι διάφορες εκδοχές του Α.Π.Σ. οι οποίες εκφράζουν την ίδια λογική της ισάξιας αντιμετώπισης των προαναφερόμενων πληθυσμών.

Α) Η θεωρία της συμβολικής διάδρασης αναφέρεται στην εκμάθηση των συμβόλων και των δύο εμπλεκόμενων ομάδων (στην περίπτωση μας το δίπολο έγκειται ανάμεσα σε ανάπηρους και τους καλούμενους ως «φυσιολογικούς»), μέσω της αλληλεπίδρασης η οποία θα παρέχει και στις δύο ομάδες, την ευκαιρία να ανακαλύψει η μεν, τους κώδικες επικοινωνίας και τις ανάλογες πρακτικές, της δε. Απώτερος στόχος της εν λόγω διαδικασίας είναι ο μετριασμός ή η εξαφάνιση των όποιων συγκρούσεων ενδέχεται να δημιουργούνται μεταξύ των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, στο γενικότερο πλαίσιο της κοινωνίας.

Όπως πληροφορηθήκαμε στις προηγούμενες σελίδες, όπου παρέχονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας για την αναπηρία, αλλά και στις σελίδες του πέμπτου κεφαλαίου, η εξοικείωση των μικρών μαθητών με τον Κώδικα γραφής Μπράιγ (τύφλωση) ή την νοηματική γλώσσα (κώφωση) άπτονται της θεωρίας της συμβολικής διάδρασης, καθώς η ενημέρωση όλων των μαθητών για δύο εξειδικευμένα συστήματα επικοινωνίας τα οποία απευθύνονται κατεξοχήν σε άτομα με αναπηρία, παρέχει στους πρώτους μια αρχική, αλλά επαρκή ενημέρωση, για τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν τα άτομα τα οποία φέρουν τις αναπηρίες της τύφλωσης και της κώφωσης αντίστοιχα, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα

άτομα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται το ζητούμενο της θεωρίας αυτής, το οποίο δεν είναι άλλο από την άμβλυση των εντάσεων μεταξύ των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων με όσους φέρουν κάποια αναπηρία, κατά την διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η αναφορά στον κώδικα επικοινωνίας των ατόμων με τύφλωση ή με σοβαρά προβλήματα όρασης λαμβάνει χώρα σε κάποια κείμενα των εγχειριδίων. Ενδεικτικά είναι τα εξής κείμενα: Γ' τάξη, ενότητα 13: *Όλοι μια αγκαλιά*, κείμενο: *Του κόσμου τα παιδιά*, τχ. Γ', σ. 50. Το κείμενο μας συστήνει την Σάφια. Η μικρή μαθήτριά μας ενημερώνει πως είναι τυφλή και παρακολουθεί μαθήματα σε ειδικό σχολείο, μαθαίνοντας το σύστημα ανάγλυφης γραφής Μπράιγ. Μια εξίσου σημαντική αναφορά συναντάμε στην ΣΤ' τάξη, ενότητα 16: *Μουσειά*, κείμενο: *Μουσείο αφής*, τχ. Γ', σσ. 63-65. Το κείμενο κάνει εκτενή αναφορά στο ομώνυμο Μουσείο το οποίο λειτουργεί στην Αθήνα, ενημερώνοντας τους μικρούς μαθητές για την επιλογή που έχουν τα άτομα με προβλήματα στην όραση να θαυμάσουν μέσω της αίσθησης της αφής, τα διάφορα εκθέματα τα οποία διαθέτει στις συλλογές του.

Για την περίπτωση της κώφωσης εντοπίστηκαν μεταξύ άλλων οι αναφορές στην Β' τάξη, ενότητα 2: *Με προσκαλούν και προσκαλώ*, κείμενο: *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*, συγγραφέας: Ειρήνη Μάρρα, τχ. Β', σ. 63. Το κείμενο παρουσιάζει την Μάτα, ένα μικρό κορίτσι το οποίο είναι κωφό, καθώς επικοινωνεί με τους γονείς του για να εκφράσει την λέξη «καληνύχτα» γνέθοντας με τα χέρια του. Επίσης στην Δ' τάξη, η ενότητα 10: *Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα*, κείμενο: *Χορεύοντας με ανήκουστους ήχους*, συγγραφέας: Γκαζμέντ Καπλάνι, τχ. Β', σσ. 89-90, γίνεται εκτενής αναφορά στη χρήση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας ως το βασικό μέσο επικοινωνίας των κωφών, ενώ παράλληλα επιχειρείται και μια επιφανειακή επεξήγηση της νοηματικής γλώσσας στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα.

Β) Η συστημική θεωρία αναγνωρίζει όλα τα άτομα -συνεπώς και όσους φέρουν κάποια αναπηρία ή ανήκουν σε μια ευπαθή κοινωνική ομάδα- ως ισότιμα και εξίσου σημαντικά μέρη του κοινωνικού γίνεσθαι. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση των Κοινωνιολόγων απαντάται σε ένα μέρος της σχολικής ύλης στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και του ανθολογίου Λογοτεχνίας, με σκοπό τη διάδοση του παραπάνω μηνύματος στους κόλπους των μικρών μαθητών, οι οποίοι καλούνται να το διαφυλάξουν ως βασική αρχή για τη μελλοντική ενήλικη ζωή τους, στην οποία ο σεβασμός στη διαφορετικότητα θα πρέπει να θεωρείται δεδομένος.

Στο εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό συναντάμε αναφορές οι οποίες σχετίζονται με κάποιους τύπους αναπηρίας οι οποίοι δεν στέκονται εμπόδιο στην καθημερινή ζωή των ανάπηρων, μην εμποδίζοντας την κοινωνικοποίηση τους. Στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές με τύφλωση, κώφωση ή κινητική αναπηρία παρουσιάζονται ως πλήρως ενταγμένοι στην κοινωνική καθημερινότητα, στα πλαίσια της οποίας αποκτούν νέες γνώσεις (μάθηση μέσω νοηματικής γλώσσας ή Κώδικα Μπράιγ) και διευρύνουν τον κοινωνικό τους κύκλο (παιχνίδι στο σχολείο ή την γειτονιά, κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Παράλληλα, στον τελευταίο τόμο του ανθολογίου παρουσιάζονται η νοητική αναπηρία και το χρόνιο νόσημα, μέσα από τρεις λογοτεχνικές ιστορίες οι οποίες δείχνουν στους αναγνώστες πως οι εν λόγω ανάπηροι αποτελούν πλήρως ενταγμένα, ισότιμα και χρήσιμα μέλη της κοινωνίας, με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα μέλη της να είναι υποστηρικτικά απέναντι στους συνανθρώπους τους, χωρίς να εκδηλώνουν συμπεριφορές οι οποίες να συνιστούν οποιουδήποτε είδους διάκριση προς αυτούς.

Μερικά ενδεικτικά κείμενα στα οποία απαντώνται αναπηρίες όπως η κινητική, η νοητική ή το χρόνιο νόσημα, είναι: Δ' τάξη, ενότητα 13: *Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι*, κείμενο: *Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών*, συγγραφέας: Μαρία Μηνιάδου, τχ. Γ', σσ. 43-44, όπου ο Μπίλι, ένα παιδί το οποίο φέρει κινητική αναπηρία, αναλύει με πάθος τα δικαιώματα και τα προνόμια που πρέπει να απολαμβάνουν οι άνθρωποι με οποιαδήποτε αναπηρία, στα πλαίσια κάθε ευνομούμενης πολιτείας. Παράλληλα, στον τρίτο τόμο του ανθολογίου βρίσκουμε τα εξής κείμενα: Ενότητα 2: *Κοινωνική ζωή*, κείμενο: *Ο Θωμάς (πεζό)*, συγγραφέας: Λίτσα Ψαραύτη, τχ. Γ', σσ. 69-73, με το κείμενο να αναφέρεται στον Θωμά, ένα παιδί είκοσι ετών το οποίο παρουσιάζει νοητική αναπηρία. Στην ίδια αναπηρία αναφέρεται και το κείμενο στην Ενότητα 4: *Σχολείο και παιδί*, κείμενο: *Η Βαγγελίτσα (πεζό)*, συγγραφέας: Έλλη Αλεξίου, τχ. Γ', σσ. 105-107, στο οποίο πρωταγωνιστεί η Βαγγελίτσα. Τέλος στην ενότητα 4: *Σχολείο και παιδί*, κείμενο: *Ένα σακί μαλλιά (πεζό)*, συγγραφέας: Παντελής Κολιότσος, τχ. Γ', σσ. 112-114, το κείμενο περιγράφει την ιστορία του Φάνη, ο οποίος εξαιτίας μιας χρόνιας πάθησης έχει χάσει τα μαλλιά από το τριχωτό της κεφαλής του.

Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται στα εγχειρίδια και στα ανθολόγια και οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Πρόσφυγες, μετανάστες, θρησκευτικές και πολιτισμικές μειονότητες όπως οι Εβραίοι και οι Ρομά αντίστοιχα, περιγράφονται στα πλαίσια της σχολικής ζωής και όχι μόνο, να αποτελούν ισότιμα μέλη της κοινωνικής

πραγματικότητας, διαπαιδαγωγώντας όλους τους μικρούς μαθητές με τις αρχές της συμφιλίωσης και της αποδοχής της διαφορετικής εθνικής, θρησκευτικής ή πολιτισμικής ταυτότητας, μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κατανόησης του «άλλου» στα παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, στην Γ΄ τάξη, ενότητα 5: *Η πατρίδα μας γιορτάζει*, κείμενο: *Στον πόλεμο του 1940*, συγγραφέας: Πάρδο-Ασσέρ Ροζίνα, τχ. Α΄, σ. 79. Το κείμενο παραθέτει κάποια αποσπάσματα από μαρτυρίες για τα δύσκολα χρόνια του πολέμου, όπως τα έζησε η Ροζίνα, μια δεκάχρονη εβραιοπούλα από την Θεσσαλονίκη. Στην Ε΄ τάξη, ενότητα 6: *Οι φίλοι μας, οι φίλες μας*, κείμενο: *Ιστορίες με φίλους*, συγγραφέας: Ελένη Κατσαμά, τχ. Α΄, σσ. 77-78, συναντάμε ένα κείμενο το οποίο κάνει αναφορά στους Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, η βασική ηρωίδα της ιστορίας είναι μια *μικρή Τσιγγάνα*, η οποία χαρίζει μια φυσαρμόνικα στο φίλο της Δημήτρη.

Γ) Τέλος, η θεωρία της ελεύθερης επικοινωνίας, μεταξύ άλλων αναφέρεται στην αναγκαία μεταβολή του κοινωνικού συστήματος, ως μια βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της εξάλειψης των συγκρούσεων οι οποίες εκδηλώνονται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων τα οποία διαβιούν το ένα δίπλα στο άλλο. Είναι εύκολα αντιληπτή η σημασία της εν λόγω θεωρίας σε σχέση με την διαβίωση των ατόμων τα οποία φέρουν κάποια αναπηρία ή αποτελούν μέλη κάποιας κοινωνικά ευπαθούς ομάδας, καθώς η μεταβολή του κοινωνικού πλαισίου με στόχο την ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών, θα τα καταστήσει αυτόματα μέλη της κοινωνίας τα οποία δεν θα υπόκεινται σε διακρίσεις και υποβιβασμό, αλλά θα απολαμβάνουν τα προνόμια της πλειονότητας των συμπολιτών τους.

Η θεωρία αυτή εμφανίζεται και στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων τα οποία μελετήθηκαν. Πιο αναλυτικά, τα σχετικά κείμενα παρουσιάζουν μια κοινωνία για τους ανάπηρους συνανθρώπους μας, όπως θα έπρεπε να είναι (για να αποφεύγονται κάθε λογής συγκρούσεις), και όχι όπως είναι η υφιστάμενη κατάσταση. Αντιπροσωπευτικά είναι κάποια σημεία όπως το κείμενο της Δ΄ τάξης στην προηγούμενη σελίδα, όπου ο Μπίλι, ένας μαθητής με κινητική αναπηρία, μέσα από έναν πύρινο λόγο διεκδικεί ένα καλύτερο μέλλον για όλους τους ανάπηρους συμπολίτες του, προβάλλοντας το αυτονόητο δικαίωμα της ανεμπόδιστης συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι ως αποτέλεσμα των νέων κοινωνικών συνθηκών οι οποίες θα πρέπει να επικρατήσουν. Την ίδια κοινωνική μεταβολή επιζητεί μέσα από τα λόγια της και η Μυρτώ, ένα τυφλό κορίτσι στο κείμενο της ίδια τάξης (Τετράδιο εργασιών

Δ' τάξης, ενότητα 13: *Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι*, άσκηση 1, σ. 47, η οποία μας ενημερώνει πως μαθαίνει να διαβάζει μέσω της μηχανής Μπράιγ.

Με την επιλογή των παραπάνω ιστοριών διακρίνεται από τους συγγραφείς των εγχειριδίων μια προσπάθεια να τονίσουν τις ιδανικές κοινωνικές συνθήκες οι οποίες θα έπρεπε να επικρατούν γενικά για όλους τους τύπους αναπηρίας, υπονοώντας εμμέσως πλην σαφώς πως δεν υφίστανται στην παρούσα χρονική περίοδο.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε πως η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση συμπλέει με ένα από τα βασικά φιλοσοφικά ρεύματα της Εκπαίδευσης, το οποίο απαντάται στο Α.Π.Σ. του Δημοτικού σχολείου, όπως θα έχουμε την ευκαιρία να πληροφορηθούμε στο μέρος όπου παρατίθενται τα συμπεράσματα της ανά χείρας εργασίας. Πρόκειται για το φιλοσοφικό ρεύμα του αναδομητισμού, το οποίο οι συγγραφείς έλαβαν υπόψη για την επιλογή κειμένων για τα εγχειρίδια και τα ανθολόγια της λογοτεχνίας τα οποία σχετίζονται τόσο με την αναπηρία, όσο και με τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όπως είδαμε σε προηγούμενες σελίδες. Απώτερος στόχος του αναδομητισμού, πέρα από τη διάδοση ακαδημαϊκών και πολιτισμικών γνώσεων, είναι η επίλυση πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων τα οποία τα άτομα συναντούν στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση. Πρόκειται για ηθικά ζητήματα όπως η αναπηρία, η διαφορετική πολιτισμική, εθνική, θρησκευτική ταυτότητα και γενικά το όλο και πιο εντεινόμενο στις μέρες μας ζήτημα, της ειλικρινούς αποδοχής της διαφορετικότητας.

5) Συμπεράσματα - Συζήτηση.

Η καταγραφή των αναφορών σχετικά με την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα κείμενα των εγχειριδίων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στα τετράδια εργασιών του συγκεκριμένου μαθήματος και στα ανθολόγια λογοτεχνίας του Δημοτικού, οδήγησε στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες, αλλά και για την αναμόχλευση των συζητήσεων επί του επιστημονικού αυτού πεδίου το οποίο βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη.

Παράλληλα με τα συμπεράσματα της εργασίας μας, παρουσιάζονται και κάποιοι τύποι Α.Π. τους οποίους οι συγγραφείς του προαναφερόμενου εκπαιδευτικού υλικού, έλαβαν υπόψη κατά το σχεδιασμό του περιεχομένου των εγχειριδίων. Μέσα από τις επιλογές τους διαφαίνονται οι στόχοι και οι επιδιώξεις οι οποίες σχετίζονται με τα ζητήματα της αναπηρίας και της κοινωνικά ευπαθούς ομάδας, οι οποίοι συμυκνώνονται στην προσπάθεια των συγγραφέων για την αλλαγή της νοοτροπίας των μικρών μαθητών απέναντι στους εν λόγω συνανθρώπους τους.

Αναπηρία.

Παρατηρούμε ότι στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού δεν υπάρχει καμία αναφορά στα κείμενα του εκπαιδευτικού υλικού που εξετάσαμε, η οποία να σχετίζεται με την αναπηρία. Οι λιγοστές αναφορές είναι μέσω της αναπαράστασης της αναπηρίας (κινητικής) σε εικόνες, οι οποίες ωστόσο δεν αναλύονται περαιτέρω από κάποιο γραπτό κείμενο. Εξάιρεση, αποτελεί η ιδιαίτερα διακριτική αναφορά στην κώφωση, στο κείμενο του Β' τεύχους της Β' τάξης με πρωταγωνίστρια την Μάτα.

Στον πρώτο τόμο του ανθολογίου λογοτεχνίας ωστόσο, καταβάλλεται μια προσπάθεια να εγκαινιασθεί η γνωριμία των μικρών μαθητών με την αναπηρία, μέσα από την περιγραφή κάποιων τύπων αναπηριών, τόσο ήπιων, όσο και πιο σοβαρών. Πρόκειται για αναπηρίες οι οποίες αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τη σωματική δυσμορφία, η οποία περιγράφεται επιφανειακά και χωρίς πολλές λεπτομέρειες, γεγονός ωστόσο που δεν επηρεάζει την κατανόηση της κατάστασης από τους μαθητές. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε πως η επιλογή των συγγραφέων του εν λόγω τόμου να συστήσουν το θέμα της αναπηρίας στους μικρούς μαθητές με ήπιες μορφές αναπηρίας, πηγάζει από το γεγονός ότι η γνώση και η κατανόηση για διάφορα θέματα και συγκεκριμένα για την αναπηρία, θα πρέπει να δομείται σταδιακά και να είναι εναρμονισμένη με την ηλικία των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την *ψυχολογία της μάθησης*, η οποία εξετάζει αν οι στόχοι οι οποίοι έχουν περιληφθεί στο Α.Π.Σ. μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας και να κατακτηθούν από τους μαθητές, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί στόχοι ξεπερνούν τις δυνατότητες των μαθητών της αντίστοιχης ηλικίας, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να αποδεικνύεται ελλιπής (Φλουρής Γ. Σ., 1983: σσ.105-106). Πιο ειδικά, για ζητήματα όπως η αναπηρία και οι

πιο σοβαρές περιπτώσεις της, η γνωριμία των μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού με αυτές, θα πρέπει να συμβαδίζει με το ηλικιακό τους προφίλ.

Η εικόνα στα εγχειρίδια αλλάζει στην Γ΄ Δημοτικού, όπου μία από τις ηρωίδες του βιβλίου είναι η Αργυρώ, ένα κοριτσάκι με κινητική αναπηρία. Τονίζεται ρητά, μέσω των γλωσσικών κειμένων, η ομοιότητα της Αργυρώς με τους αναγνώστες μαθητές, χρησιμοποιώντας μέσα από το αντίστοιχο κείμενο παραδείγματα από την καθημερινή αλληλεπίδραση των μικρών μαθητών, τόσο στο σχολείο, όσο και στους χώρους της γειτονιάς και του παιχνιδιού, καθιστώντας σαφές πως η Αργυρώ, παρά την κινητική της αδυναμία δεν έχει κανένα λόγο να αισθάνεται παραγκωνισμένη. Η κοπέλα παρουσιάζεται πλήρως λειτουργική και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες των συνομηλίκων της, υποστηρίζοντας την κίνηση της για όλες τις δραστηριότητες με το ειδικό της αμαξίδιο. Αρχικά, στο εγχειρίδιο δεν παρουσιάζονται τα προβλήματα και οι πιθανές δυσκολίες που σχετίζονται με την κινητική αναπηρία, κάτι που συμβαίνει και στο κείμενο για τη Σάφια, το τυφλό κοριτσάκι από τον Νίγηρα. Και στην περίπτωση της αναπηρίας της τύφλωσης, η περιγραφή είναι επιφανειακή, εστιάζοντας στην ακούραστη προσπάθεια του μικρού κοριτσιού για μάθηση, παρά τις δυσκολίες τις οποίες επιφέρει η αναπηρία της στην καθημερινότητα της, προωθώντας στους μικρούς μαθητές το μήνυμα πως η τύφλωση (ή οποιαδήποτε άλλη αναπηρία) δεν αποτελεί εμπόδιο για την τυπική κοινωνική πορεία των ατόμων.

Ωστόσο, στο τετράδιο εργασιών οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με κινητική αναπηρία, μέσω μίας καταχώρησης στο ημερολόγιο της Αργυρώς. Εκεί, παρουσιάζεται μία δυναμική Αργυρώ, αποφασισμένη να διεκδικήσει τα δικαιώματά της και να διαβιώσει ισότιμα στην ίδια κοινωνία με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα. Στα εν λόγω πλαίσια, χρησιμοποιούνται γνώριμες διαδικασίες, οι οποίες τονίζουν την εικόνα των ατόμων με αντίστοιχα προβλήματα, τα οποία παρουσιάζονται να έχουν ενεργό ρόλο στην υπερπήδηση των όποιων εμποδίων, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να δραστηριοποιήσουν το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον τους προς την κατεύθυνση αυτή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι η συντακτική ομάδα των εγχειρίδιων και των τετραδίων εργασίας της Γ΄ Δημοτικού επέλεξαν την Αργυρώ, ως ένα κεντρικό πρόσωπο το οποίο είναι μια σταθερή ηρωίδα, που συμμετέχει σε όλα τα τεύχη των βιβλίων και των τετραδίων εργασιών και αλληλεπιδρά επιτυχώς σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις με τους υπόλοιπους φίλους της. Με την παρουσίαση αυτή, οι μαθητές γνωρίζουν αθόρυβα και με ομαλό

τρόπο ένα παιδί με αναπηρία, καθημερινά, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα παιδί, που ο χαρακτήρας του αποκτά δυναμική υπόσταση και δεν εξαφανίζεται με την παρουσία του σε ένα μεμονωμένο κείμενο.

Αρκετές αναφορές στην αναπηρία έχουμε στην Δ΄ Δημοτικού, όπου πλέον, το ζήτημα της αναπηρίας παρουσιάζεται περισσότερο ρεαλιστικά. Αρχικά, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις δύο ιστορίες με ηρωίδα την Ευγενία, ενός κωφού κοριτσιού που προσπαθεί να μάθει χορό, και το επιτυγχάνει χρησιμοποιώντας τη θέλησή της, αλλά και με τη στήριξη του πατέρα και της δασκάλας της. Το πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη κατάλληλου οικογενειακού, κοινωνικού, αλλά και νομικού πλαισίου για την αναπηρία, παρουσιάζεται εν συνεχεία και στο κείμενο για την «5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών», όπου σε μία φανταστική, παραμυθένια σκηνή, ο Μπίλι, ένα παιδί με κινητικό πρόβλημα, παρουσιάζει με έναν ιδιαίτερα δυναμικό λόγο την αντικειμενική θέση πως η κοινωνία πρέπει να σταθεί στο πλευρό όλων ανεξαιρέτως των ανάπηρων κάτι που αποτελεί μία αναγκαία συνθήκη για να απολαύσουν οι τελευταίοι μία αξιοπρεπή και ολοκληρωμένη ζωή. Ανάλογο μήνυμα εμπεριέχει και το κείμενο για την Μυρτώ, το οποίο είναι ένα τυφλό κοριτσάκι. Επιπλέον, οι μαθητές της Δ΄ Δημοτικού έρχονται σε επαφή με κάποια περισσότερο τυπικά θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία, όπως ο Κώδικας Μπράιγ, η Νοηματική Γλώσσα, σχετικά σήματα κυκλοφοριακής αγωγής, για τα οποία υπάρχουν διάσπαρτες αναφορές. Τα εγχειρίδια της Δ΄ Δημοτικού προσπαθούν να κινητοποιήσουν τη σκέψη των μαθητών απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα και να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της αντίληψης, ότι η αναπηρία δεν είναι ένα ατομικό-ιατρικό πρόβλημα, αλλά ένα κοινωνικό ζήτημα που αφορά όλους μας, αντανακλώντας θέσεις που αφορούν στην κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας. Στα τετράδια εργασιών της συγκεκριμένης τάξης δεν εντοπίστηκε ικανός αριθμός αναφορών σε σχέση με την αναπηρία, πέρα από τρεις αναφορές οι οποίες αναφέρονταν επιφανειακά στις αναπηρίες της κώφωσης και της τύφλωσης και σχετίζονται με τα αντίστοιχα κείμενα των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Ακολουθεί η τελευταία τάξη του Δημοτικού με μια αξιοσημείωτη και εκτενή αναφορά για το Μουσείο Αφής. Οι μαθητές ενημερώνονται για την ύπαρξη αυτού του διαφορετικού μουσείου και μπαίνουν στη διαδικασία να καταλάβουν τους συνανθρώπους τους οι οποίοι έχουν πρόβλημα στην όρασή τους. Οι συγγραφείς καταβάλλουν εμφανή προσπάθεια να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και ταυτόχρονα την πλήρη αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Παράλληλα, οι μικροί

μαθητές ανακαλύπτουν τρόπους για να αλληλεπιδράσουν επιτυχημένα με τυχόν τυφλούς συμμαθητές ή άλλους συμπολίτες τους, μέσα από τη συνεργασία για την επίτευξη κάποιας πολιτιστικής δραστηριότητας.

Παράλληλα, μέσω της ενημέρωσης των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών για τον κώδικα επικοινωνίας των τυφλών συμμαθητών τους, διακρίνουμε την εύγλωττη παραπομπή στην κοινωνιολογική θεωρία της συμβολικής διάδρασης η οποία αναφέρεται στην εκμάθηση των συμβόλων και των δύο εμπλεκόμενων ομάδων, μέσω της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης η οποία θα παρέχει και στις δύο ομάδες την ευκαιρία να ανακαλύψει η μεν, τους κώδικες επικοινωνίας και τις ανάλογες πρακτικές, της δε, με στόχο την επίτευξη της κοινωνικής γαλήνης και συνεννόησης.

Στα κείμενα του τρίτου τόμου του ανθολογίου λογοτεχνίας, αποτυπώνεται η εικόνα της βαριάς αναπηρίας, μέσα από την έντεχνη λογοτεχνική απόδοση της νοητικής αναπηρίας και της χρόνιας ασθένειας. Οι ιστορίες οι οποίες πραγματεύονται τα εν λόγω ευαίσθητα θέματα -παρά το γεγονός πως είναι λίγες αριθμητικά- ξεδιπλώνονται στα κείμενα με τρόπο ο οποίος ενημερώνει, αλλά συνάμα κινητοποιεί τους μικρούς μαθητές για σκέψη, μέσα από τη δημιουργία προβληματισμών αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας και τη στάση του κοινωνικού συνόλου απέναντι της.

Ανακεφαλαιώνοντας την ανάλυσή μας και για τις έξι τάξεις του Δημοτικού, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως υπάρχει μία αυξανόμενη, αλλά όχι ικανοποιητική τάση συμπερίληψης των θεμάτων της αναπηρίας από την Α΄ τάξη (μηδενική) μέχρι και την Δ΄ τάξη (περιορισμένη αριθμητικά). Η τάση αυτή δεν αφορά μόνο την αριθμητική απόδοση, αλλά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιλαμβάνουν τη γνωριμία με την αναπηρία στις μικρές τάξεις και την περισσότερο ρεαλιστική απεικόνιση στις μεγαλύτερες. Βλέπουμε πως ο στόχος των αναγνωστικών κειμένων μεταφέρεται σταδιακά από την ανάπτυξη κάποιου βαθμού οικειότητας στον πρώτο τόμο του ανθολογίου, μέχρι την προσπάθεια για τη διαμόρφωση υπεύθυνης ατομικής στάσης των μικρών μαθητών στην τελευταία τάξη του Δημοτικού. Δυστυχώς, η ενθαρρυντική αυτή προσπάθεια για την κατανόηση της έννοιας της αναπηρίας δεν συνεχίζεται στα γλωσσικά εγχειρίδια της Ε΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού, όπου οι αναφορές, όπως προαναφέρθηκε, είναι ελάχιστες και ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως η επαφή των μαθητών με την αναπηρία είναι επαρκής, και θα έπρεπε να επεκταθεί και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Η αναπηρία παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια στο μεγαλύτερο βαθμό μέσω εικονικών αναπαραστάσεων, με τις λεκτικές αναφορές και τις κειμενικές αναπαραστάσεις να είναι λιγοστές, σύμφωνα και με τα ποσοστά των πινάκων στις προηγούμενες σελίδες. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αναπηρία είναι ανεπαρκής και έχει ως συνέπεια οι μαθητές να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν την έννοια του όρου "αναπηρία", καθώς, στη διδακτική ύλη δεν υπάρχουν μαθήματα τα οποία να αναφέρονται αυτού καθ' αυτού στην αναπηρία, δε γίνονται συζητήσεις σχετικές με την αναπηρία και οι μαθητές δε μαθαίνουν σημαντικές πληροφορίες για την φύση της αναπηρίας. Οι αναφορές στα κείμενα, ενώ οδηγούν τους μικρούς αναγνώστες προς την σωστή κατεύθυνση για την κατανόηση αρκετών και σημαντικών πτυχών της αναπηρίας, δε μπορούν να το πετύχουν ουσιαστικά, καθώς τα σχετικά κείμενα είναι λίγα σε σχέση με τη συνολική διδακτέα ύλη του γλωσσικού μαθήματος.

Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε και στους αντίστοιχους πίνακες, αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο το γεγονός πως σε όλες τις τάξεις παρουσιάζονται αρκετά είδη αναπηρίας, ήπιας αλλά και σοβαρής, με τους συγγραφείς των κειμένων να στοχεύουν στη συμφιλίωση των μαθητών με την εκάστοτε αναπηρία και τα χαρακτηριστικά της, μέσα από φανταστικές περιγραφές στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, και πιο ρεαλιστικές στις τελευταίες. Πρόκειται για μια εκδοχή της συστημικής θεωρίας, η οποία αναγνωρίζει όλα τα άτομα -συνεπώς και όσα φέρουν κάποια αναπηρία- ως ισότιμα και εξίσου σημαντικά μέρη του κοινωνικού γίνεσθαι.

Σε γενικές γραμμές, τα διάφορα είδη αναπηρίας προβάλλονται με αρκετά σαφή τρόπο, και δίνεται μια αρκετά πλήρης περιγραφή των δυσκολιών που τα άτομα με ειδικές ανάγκες καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή. Αξιοσημείωτο είναι ότι η εικόνα αυτή προβάλλεται και από την οπτική των ίδιων των ατόμων με αναπηρία, μια εικόνα την οποία οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν στην πράξη. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνονται όχι μόνο να διαπιστώσουν τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρίες, αλλά και να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους, τόσο σε ατομικό επίπεδο -προσφέροντας προσωπική βοήθεια στους αναπήρους- όσο και σε συλλογικό, κινητοποιώντας την κοινή γνώμη και τα αρμόδια όργανα εξουσίας να προσφέρουν την βοήθεια και τις υπηρεσίες τους.

Στην προώθηση της παραπάνω νοοτροπίας, η οποία αποτελεί θεμελιώδη αλλαγή για το κοινωνικό σύνολο και την αλληλεπίδραση των ατόμων με αναπηρία σε αυτό,

διακρίνουμε ένα από τα βασικά ρεύματα της *φιλοσοφίας της εκπαίδευσης*.⁴ Πρόκειται για τον *αναδομητισμό*, ένα από τα φιλοσοφικά ρεύματα το οποίο τροφοδοτεί τα ανά τον κόσμο Α.Π.Σ. και σύμφωνα με τον οποίο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι απλά να μεταλαμπαδεύσει την πολιτισμική κληρονομιά ή απλώς να μελετήσει τα εκάστοτε κοινωνικά προβλήματα, αλλά να μετατραπεί σε ένα μέσο επίλυσης πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων, αλλά και μέσο ενδυνάμωσης των προσώπων, με απώτερο σκοπό τα τελευταία να έχουν λόγο στην διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Αποτελεί γεγονός πως το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης απαρτίζεται και από τα άλυτα και συχνά αντιφατικά επίκαιρα προβλήματα, όπως η ανεργία, οι ανάγκες στον τομέα της υγείας, αλλά και ηθικά ζητήματα όπως εκείνα τα οποία αφορούν την αναπηρία, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ανεξάρτητη και αξιοπρεπή διαβίωση και άλλα. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, πως όπως και στην προαναφερόμενη περίπτωση της κινητοποίησης των μαθητών για την καλύτερευση των όρων ζωής των ανάπηρων συνανθρώπων τους, η μεθοδολογία με την οποία αναζητούνται οι λύσεις των προβλημάτων σύμφωνα με τον αναδομητισμό, στηρίζεται στην συναίνεση των ομάδων (συλλογική δράση) και στην ειλικρινή συνέργεια και συμμετοχή του μανθάνοντα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 2013: σσ. 35-36).

Στην εν λόγω οπτική αντανakλάται και η θεωρία της ελεύθερης επικοινωνίας, η οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται στην αναγκαία μεταβολή του κοινωνικού συστήματος, ως μια βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της εξάλειψης των συγκρούσεων οι οποίες εκδηλώνονται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων.

Πέρα από τα παραπάνω, το κύριο θέμα το οποίο προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι το ευδιάκριτο κενό που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με τις γραπτές αναφορές για την αναπηρία. Οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν ενημερώνονται επαρκώς για την αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται σε ικανοποιητικό βαθμό η κατανόηση της διαφορετικότητας και η κινητοποίηση της ενσυναίσθησης απέναντι σε μαθητές με αναπηρία, να συντηρούνται τα κοινωνικά στερεότυπα που συνοδεύουν την αναπηρία ενώ σοβαρό είναι και το ενδεχόμενο της υποτίμησης της κατάστασης της αναπηρίας στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, με σημαντικές μελλοντικές επιπτώσεις ως προς την αντιμετώπιση των ανάπηρων

⁴ Ο συγκεκριμένος όρος εκφράζει αρχές και θέσεις για τον σκοπό της Εκπαίδευσης, την γνώση, την σχέση κοινωνίας, εκπαίδευσης και μαθητή, τον ρόλο του σχολείου, του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών υλικών.

συμπολιτών τους (Shaffer S. & Shevitz L., 2001). Συνεπώς, υπάρχει μεγάλη ανάγκη να συμπεριληφθεί εξ' ολοκλήρου η αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια με περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό και να καθιερωθούν διδακτικές ώρες αφιερωμένες αποκλειστικά και μόνο σε αυτή.

Στα ευρήματα μας για την ανεπαρκή παρουσία αναφορών οι οποίες σχετίζονται με την αναπηρία στα κείμενα συμφωνούν μερικές από τις λιγοστές εγχώριες σχετικές ερευνητικές εργασίες μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδών, αλλά και έρευνες της αλλοδαπής. Τα πορίσματα των πρώτων μελετών συγκλίνουν σε μια σειρά από επισημάνσεις οι οποίες αφορούν το ποσοστό εμφάνισης της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια και τα τετράδια εργασίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς και στα ανθολόγια λογοτεχνίας. Επιπλέον, η σύμπλευση αυτή επεκτείνεται και στα είδη της αναπηρίας τα οποία αποτυπώνονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, στα συμπεράσματα των ερευνών των Γκαντόλια κ.α. (2023), της Τσομπάνου (2018) και της Τσιμπιδάκη (2015), οι οποίες αφορούν τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και τα ανθολόγια λογοτεχνίας αντίστοιχα, επισημαίνεται το χαμηλό ποσοστό των αναφορών για την αναπηρία στα κείμενα, ενώ και οι τρεις μελέτες καταλήγουν στην αποτύπωση των ίδιων τύπων αναπηρίας σε αυτά. Τέλος, οι Goldstein, Siegel & Seaman (2009), οι οποίοι ανέλυσαν εισαγωγικά εγχειρίδια ψυχολογίας και οι Sleeter & Grant (2011) οι οποίοι εξέτασαν σχολικά βιβλία κοινωνικών σπουδών, εγχειρίδια φυσικών επιστημών και μαθηματικών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπό-εκπροσωπούνται σε αυτά τα εγχειρίδια.

Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Όπως και στην περίπτωση της αναπηρίας, η οποία αναλύθηκε στις παραπάνω σελίδες, οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στις γραπτές αναφορές παρουσιάζονται σε μικρή αριθμητικά εκπροσώπηση στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού με την εκπροσώπηση αυτή να αυξάνεται σταδιακά, αλλά όχι σε αξιόλογο βαθμό, μέχρι την τελευταία τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, η γνωριμία των μικρών μαθητών με τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες αρχίζει από το εγχειρίδιο της πρώτης τάξης, όπου συναντάμε το ξενικό όνομα

Σαμπέρ. Πρόκειται για ένα παιδί με αλλοδαπή καταγωγή, το οποίο ωστόσο δεν διευκρινίζεται αν πρόκειται για πρόσφυγα ή μετανάστη, καθώς το μοναδικό στοιχείο που μας παρέχουν οι συγγραφείς είναι η ονομασία του. Το παιδί παρουσιάζεται πλήρως ενταγμένο στο σχολικό και γενικότερα στον κοινωνικό του περίγυρο, ενώ είναι πλήρως αποδεκτό από τους συμμαθητές του με τους οποίους συναναστρέφεται διαρκώς χωρίς να παρουσιάζεται κάποια διάκριση σε βάρος του.

Στην δεύτερη τάξη, στους μαθητές συστήνεται άλλος ένας μαθητής με το ξένο όνομα Αρμπέν, για τον οποίο ωστόσο μαθαίνουμε πως είναι μετανάστης, μέσα από μια διακριτική περιγραφή, η οποία είναι εμβόλιμη από τους συγγραφείς σε μια απλή παιδική ιστορία του εγχειριδίου. Οι αναφορές οι οποίες αφορούν το παιδί είναι τριπλάσιες σε αριθμό, σε σχέση με εκείνες του Σαμπέρ στο προηγούμενο εγχειρίδιο, υποδηλώνοντας τις προθέσεις της συγγραφικής ομάδας για τη σταδιακή εξοικείωση των ντόπιων μαθητών με ξένα ονόματα τα οποία πλέον συναντούν σχεδόν παντού στην καθημερινή τους κοινωνική αλληλεπίδραση, ήδη από τα πρώτα τους σχολικά χρόνια. Στα τετράδια εργασιών της ίδιας τάξης, οι αναφορές στον Αρμπέν συνεχίζονται, αλλά σε μικρότερη συχνότητα καθώς εντάσσονται στα πλαίσια των ασκήσεων οι οποίες δεν καταλαμβάνουν μεγάλη έκταση, όπως τα κείμενα των εγχειριδίων.

Στον πρώτο τόμο του ανθολογίου οι ευπαθείς ομάδες παρουσιάζονται μέσα από το κείμενο «*Δώσε αγάπη*», στο οποίο περιγράφεται ο ερχομός δύο νέων μαθητών από την Πολωνία σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο της χώρας μας. Η απόδοση του κειμένου από τους συγγραφείς θέλει τους νέους συμμαθητές να γίνονται αμέσως πλήρως αποδεκτοί από τους ντόπιους, οι οποίοι αμέσως ασχολούνται μαζί τους και δεν τους αφήνουν να αισθανθούν παραγκωνισμένοι και μόνοι. Πρόκειται για την μοναδική αναφορά σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα για τις δύο πρώτες τάξεις στις σελίδες του ανθολογίου, πρακτική η οποία εντάσσεται στις προθέσεις των συγγραφέων για την εξασφάλιση μιας πιο ομαλής γνωριμίας των μικρών μαθητών με το κοινωνικό αυτό φαινόμενο, ακολουθώντας την ίδια τακτική της σταδιακής γνωριμίας με τους μικρούς μαθητές, όπως και στην περίπτωση της αναπηρίας η οποία αναλύθηκε στις προηγούμενες σελίδες.

Στην επόμενη τάξη συναντήσαμε την μοναδική -σε όλη την διδακτέα ύλη του μαθήματος- περιγραφή της θρησκευτικής μειονότητας/ευπαθούς κοινωνικής ομάδας των Εβραίων, μέσα από την ιστορία της Ροζίνας, ενός μικρού κοριτσιού το οποίο υπέστη διωγμό μαζί με την οικογένεια του κατά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο.

Μέσα από τα λεγόμενα του κειμένου, οι μικροί μαθητές πληροφορούνται για τις δυσκολίες των ανθρώπων οι οποίοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους εξαιτίας του πολέμου ή άλλων κακουχιών. Στα ίδια εγχειρίδια, παρουσιάζονται και μετανάστες μαθητές οι οποίοι εμφανίζονται σε πλήρη αρμονία με τα υπόλοιπα παιδιά, όπως η Νάντια, μια μικρή πρόσφυγας από την Γεωργία, χώρα από την οποία έφτασαν και στην Ελλάδα χιλιάδες πρόσφυγες κατά τη δεκαετία του 1990, μετά την πτώση του καθεστώτος του Υπαρκτού Σοσιαλισμού, με τους συγγραφείς να εστιάζουν σε μια πραγματική κατάσταση για την απόδοση του προσφυγικού φαινομένου.

Στην Ε΄ τάξη γίνεται μια (1) αναφορά στην κοινωνικά ευπαθή ομάδα των Ρομά. Η αναφορά αυτή είναι επιφανειακή, παρουσιάζοντας τον πληθυσμό αυτό εκπροσωπούμενο από μια μικρή μαθήτριά η οποία παρουσιάζεται ευχάριστη και φιλική απέναντι στον συμμαθητή της. Το όνομα του κοριτσιού δεν αναφέρεται, για λόγους που δεν μπορούμε να συμπεράνουμε. Η ιστορία του κειμένου ωστόσο, αναπαράγει κάποια στερεότυπα για την εν λόγω μειονότητα, όπως αυτό της έφεσης αυτών των πληθυσμών στην μουσική τέχνη και την απουσία μόνιμης κατοικίας. Οι αντιλήψεις αυτές της κοινής γνώμης, συνοδεύουν την μειονότητα των Ρομά εδώ και αιώνες καθώς αναπαράγονται διαρκώς και μεταφέρονται στις επόμενες γενιές με την προφορική παράδοση (Μουχελή Α. 2005: σσ. 491-523). Επίσης, στην ίδια τάξη περιγράφεται ξανά το προσφυγικό φαινόμενο, με τον τρόπο που το αντιλαμβάνεται ένα παιδί το οποίο διαμένει σε κάποιο προσφυγικό καταυλισμό, επισημαίνοντας ως βασική αιτία της προσφυγιάς τον πόλεμο, σε μια εύγλωττη προσπάθεια των συγγραφέων να διαδώσουν στους μαθητές ένα διδακτικό αντιπολεμικό μήνυμα, το οποίο στοχεύει στην δημιουργία της ανάγκης να οραματιστούν οι μικροί μαθητές μια καλύτερη μελλοντική κοινωνία, απαλλαγμένη από συγκρούσεις και αντιφάσεις.

Οι συγγραφείς, εφαρμόζουν την φιλοσοφία του Α.Π. το οποίο έχει ως βάση της *Θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης*, σύμφωνα με την οποία η θετική κοινωνική προοπτική θα έπρεπε να αποτελεί τον κύριο προσανατολισμό της Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς παρακινούνται από την πίστη πως η κοινωνία βρίσκεται σε κρίσιμη κατάσταση, με αποτέλεσμα να απειλείται ακόμα και η επιβίωση της. Αυτό συμβαίνει επειδή οι παραδοσιακοί μηχανισμοί που αναπτύχθηκαν μέσα σε αυτή για να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα, είναι πλέον απαρχαιωμένοι και αναποτελεσματικοί. Συνεπώς μέσα από την εκπαίδευση των μικρών μαθητών, η δράση όλων πρέπει να κατευθύνεται προς την αναδόμηση της κοινωνίας. Η Εκπαίδευση είναι εκείνη η οποία θα διαμορφώσει πολίτες οι οποίοι θα

καταλαβαίνουν την φύση της κοινωνίας τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να συλλάβουν το όραμα μιας καλύτερης και πιο δίκαιης κοινωνίας και να δραστηριοποιηθούν με σκοπό να κάνουν το συγκεκριμένο όραμα πραγματικότητα (Φλουρής Γ. Σ., 1983: σσ. 39-40).

Με αφορμή τα παραπάνω, πρέπει να τονίσουμε πως η εκάστοτε κοινωνική δομή έχει τις δικές τις ανάγκες, τα δικά της χαρακτηριστικά και τις ιδιομορφίες της. Αναλυτικότερα, υπάρχουν ορισμένες επιδιώξεις οι οποίες απαντώνται σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες. Η δημιουργία π.χ. ενάρετων και χρήσιμων πολιτών ή η μετάδοση της πολιτισμικής παράδοσης και της ιστορίας των παρελθόντων γενεών στις νεότερες, αποτελεί βασικό στόχο όλων των κοινωνιών. Τα αιτήματα αυτά πρέπει να μεταβάλλονται σε σκοπούς και στόχους μέσω των Α.Π.Σ., με κύριο μέλημα την ικανοποίηση τους (Φλουρής Γ. Σ., 1983: σσ. 100-101).

Ωστόσο, τα κοινωνικά αυτά χαρακτηριστικά είναι διαρκώς ευμετάβλητα στο πέρασμα του χρόνου με ότι αυτό συνεπάγεται για τα Α.Π.Σ. και το περιεχόμενό τους. Είναι συνεπώς ενδεχόμενο, οι κοινωνικές απαιτήσεις μιας ορισμένης εποχής να μην είναι πλέον οι ίδιες με τις επιταγές της αυριανής κοινωνίας για την οποία εκπαιδεύονται τα άτομα. Για τον λόγο αυτό τα Α.Π.Σ. διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να καθιστούν τους μαθητές ευαίσθητους και ικανούς να αντιλαμβάνονται έγκαιρα τέτοιου είδους αλλαγές, υποβοηθώντας τους να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες χρειάζονται κατά περίπτωση για τις μεταβολές αυτές (Φλουρής Γ. Σ., 1983: σσ. 101-102).

Ως προς την θεματική της εργασίας μας και τα δύο ερευνώμενα σκέλη της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως η σχετική νομοθεσία (και συνεπώς το ενδιαφέρον της πολιτείας/κοινωνίας να στρέψει την προσοχή της σε αυτά τα δύο βασικά κοινωνικά φαινόμενα) είναι σχετικά νέα. Αμφότερα τα δύο αυτά ζητήματα υπήρχαν ανέκαθεν σε όλους τους πολιτισμούς, όπως και στον ελληνικό, αλλά οι κοινωνική εξέλιξη η οποία μεταλλάσσει σταδιακά την εκάστοτε κοινωνική δομή είναι εκείνη η οποία διαφοροποιεί διαρκώς και την Εκπαίδευση, ως προς την αντιμετώπιση και την προβολή των ζητημάτων αυτών, προτρέποντας τους μικρούς μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα μέσα από τις σελίδες των σχολικών τους βιβλίων την διαφορετικότητα, είτε αυτή παρουσιάζεται ως κάποια αναπηρία, είτε ως η κοινωνικά ευπαθής ομάδα των προσφύγων, των μεταναστών και άλλα.

Συνεχίζοντας, στην ΣΤ΄ τάξη περιγράφονται προσφυγικές ιστορίες οι οποίες αποτελούν μέρος της ελληνικής συλλογικής μνήμης, αλλά και κάποιες ξένες, όπως οι προσφυγικές ροές στις χώρες της Αφρικής. Ο εν λόγω συνδυασμός επιχειρείται από τους συγγραφείς για να εμπεδωθεί στους μαθητές η αντίληψη, πως το προσφυγικό φαινόμενο δεν γνωρίζει σύνορα και αφορά όλους τους λαούς, με απώτερο στόχο την ευαισθητοποίηση τους για την κοινωνικά ευπαθή ομάδα των προσφύγων. Και εδώ η εμπειρία της προσφυγιάς είναι αποτυπωμένη μέσα από τα μάτια των μικρών παιδιών τα οποία υπέφεραν από τις επιπτώσεις των δύσκολων και επικινδύνων μετακινήσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι μικροί μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν ενσυναίσθηση απέναντι στις δυσκολίες των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα την ολοένα και πιο ομαλή αποδοχή, τυχόν πραγματικών προσφύγων από το σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του *ανθρωπιστικού-προοδευτικού* Α.Π.Σ., σκοπός του οποίου είναι η ανάπτυξη του μαθητή ως ιδιαίτερου και μοναδικού χαρακτήρα και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της ανεξαρτησίας της γνώμης και της κριτικής σκέψης. Στο εν λόγω πρόγραμμα επιδιώκεται η παράλληλη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του υποκειμένου, με στόχο την προσφορά προς τον μαθητή όσο το δυνατόν περισσότερων εναλλακτικών επιλογών για τη ζωή του και την αποδοχή της διαφορετικότητας όπου και σε οποιαδήποτε μορφή αυτή απαντάται (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 2013: σ. 42).

Τέλος, στο τελευταίο ανθολόγιο λογοτεχνίας παρουσιάζονται οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες των Ρομά και των προσφύγων. Η περιγραφή των πρώτων συνοδεύεται ξανά από το στερεότυπο της μόνιμης μετακίνησης, ενώ μέσα από δύο (2) ιστορίες, γίνεται σαφής προσπάθεια για την δημιουργία θετικής εικόνας για τους Ρομά, με τους συγγραφείς να τους παρουσιάζουν σε πλήρη κοινωνική αποδοχή, κυρίως μέσα από το πρίσμα της αποδοχής της διαφορετικότητας η οποία σχετίζεται με τα ενδύματα των Ρομά, αλλά και μέσα από το πρίσμα των σχέσεων μεταξύ των ελληνοπαίδων τα οποία απολαμβάνουν συνηθισμένες δραστηριότητες, όπως οι καλοκαιρινές διακοπές, παίζοντας και διασκεδάζοντας με μια παρέα τσιγγανοπαίδων.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τα κείμενα του εκπαιδευτικού υλικού που μελετήθηκε. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι συγγραφείς των εγχειριδίων, των τετραδίων εργασίας και των ανθολογίων λογοτεχνίας επιχειρούν μια πρώτη γνωριμία των

μικρών μαθητών με τις ευπαθείς ομάδες μέσα από την απλή παράθεση μερικών ξένων ονομάτων τα οποία φέρουν κάποιοι από τους ήρωες των καθημερινών ιστοριών τις οποίες μελετήσαμε. Όσο προχωράμε προς τις τελευταίες τάξεις, ωστόσο παρατηρούμε την πρόθεση για την διεύρυνση των αναφορών οι οποίες αναφέρονται στις ομάδες αυτές, με τρόπο ο οποίος ενημερώνει τον αναγνώστη για τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των πληθυσμών αυτών. Αυτή η πρακτική οδηγεί τους μικρούς μαθητές στη δημιουργία γνώμης για τους διάφορους τύπους των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, τις οποίες -ειδικά τα παιδιά τα οποία διαμένουν σε αστικά κέντρα- συναντούν καθημερινά στη σχολική και γενικότερη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Όπως επισημάνθηκε και στους αντίστοιχους πίνακες, αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο το γεγονός πως στις πιο πολλές τάξεις παρουσιάζονται αρκετά είδη κοινωνικά ευπαθών ομάδων, με τους συγγραφείς των κειμένων να στοχεύουν στην ενημέρωση των μαθητών για την εκάστοτε ομάδα και τα χαρακτηριστικά της με αξιοσημείωτο τρόπο, διότι οι περιγραφές των ιστοριών δεν είναι φανταστικές, καθώς αναφέρονται σε γνώριμες καταστάσεις της καθημερινής ζωής και πραγματικά περιστατικά. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ρεαλιστική απόδοση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και η αποτύπωση των εκπροσώπων τους, ως ατόμων τα οποία αποτελούν κομμάτι μιας ευρύτερα σχηματισμένης κοινωνίας. Συνεπώς, κινείται στα επιστημονικά κριτήρια της συστημικής θεωρίας, η οποία αναγνωρίζει όλα τα άτομα - και όσους ανήκουν σε κάποια κοινωνικά ευπαθή ομάδα- ως ισάξια και εξίσου σημαντικά μέρη κάθε σύγχρονου κοινωνικού συστήματος.

Η ρεαλιστική αυτή απόδοση, αποτελεί μια συνειδητή επιλογή των συγγραφικών ομάδων των εγχειριδίων, καθώς ανταποκρίνεται σε ένα από τα βασικά κριτήρια τα οποία λαμβάνονται υπόψη από τους επιστήμονες για την δημιουργία των σχολικών εγχειριδίων, με βάση το Α.Π.Σ. της πολιτείας. Πρόκειται, όπως είδαμε και στις παραπάνω σελίδες των συμπερασμάτων μας, για τα λεγόμενα *φιλοσοφικά* κριτήρια τα οποία συνδέουν τον κρίσιμο θεσμό της Εκπαίδευσης με την καθημερινή ζωή, την γνώση και γενικά την κοινωνία, δίνοντας σαφή έμφαση στο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 2013: σσ. 18-20).

Όπως στην περίπτωση της αναπηρίας, και το ζήτημα των κοινωνικά ευπαθών ομάδων προσεγγίζεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από το αναδομητικό Α.Π.Σ., κύριο μέλημα του οποίου είναι να φέρει τους μαθητές αντιμέτωπους με τα προβλήματα της κοινωνίας ή με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ως μέλη της κοινωνίας.

Οι μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρει έχουν το χαρακτήρα πραγματικής έρευνας και συνεργασίας με την κοινότητα και τις διάφορες κοινωνικές ομάδες που την απαρτίζουν. Σημαντική παράμετρος για την εφαρμογή του συγκεκριμένου Α.Π.Σ., είναι πως για να επιλεγούν αυτές οι εμπειρίες θα πρέπει να πληρούν τουλάχιστον τρία (3) κριτήρια: **α)** να είναι αληθινές, **β)** ενεργητικές και **γ)** ικανές να διδάξουν αξίες όπως σωστό-λάθος, δίκαιο-άδικο και άλλα. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε πως το αναδομητικό Α.Π.Σ. υποστηρίζεται από την κριτική θεωρία και τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι διατείνονται πως η γνώση στο σχολείο αναπαράγει και διαιωνίζει την επικρατούσα τάξη πραγμάτων και τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ., 2013: σ. 40).

Τέλος, τα είδη των κοινωνικά ευπαθών ομάδων τα οποία συναντήσαμε στις σελίδες του εκπαιδευτικού υλικού προβάλλονται με αρκετά σαφή τρόπο, και δίνεται μια ικανοποιητικά πλήρης περιγραφή των δυσκολιών τις οποίες τα άτομα αυτά έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή (πρόσφυγες, μετανάστες). Άξιο λόγου είναι το γεγονός πως η εικόνα για ευπαθείς ομάδες όπως οι πρόσφυγες, προβάλλεται και από την οπτική των ίδιων των ατόμων, με τις περιγραφές για την προσφυγιά και τα δεινά της, να προέρχονται από παιδιά πρόσφυγες. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εξοικειωθούν με την εν λόγω εκδοχή της κοινωνικά ευπαθούς ομάδας, καθώς καλούνται να την κατανοήσουν μέσα από ένα συνομήλικο άτομο. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνεται η κατανόηση της διαφορετικότητας και η δημιουργία της ενσυναίσθησης απέναντι σε μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.

Ωστόσο, η αποτύπωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων δεν κρίνεται ικανοποιητική αριθμητικά, σύμφωνα και με τα ποσοστά των πινάκων στις προηγούμενες σελίδες. Παρά τις κατατοπιστικές αναφορές οι οποίες αφορούν τις ομάδες αυτές, η ποσοτικά μειωμένη παρουσία τους στις σελίδες των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, αποτελεί τροχοπέδη για την πιο αποτελεσματική, εύληπτη και σύντομη κατανόηση των κοινωνικά ευπαθών εν συνόλω από τους μαθητές του Δημοτικού.

6) Ερευνητικοί περιορισμοί.

Στους περιορισμούς της έρευνας μας πρέπει να αναφέρουμε πως, τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα περιορίστηκαν στο υλικό των εγχειριδίων της γενικής αγωγής. Επίσης, δεν πραγματοποιήθηκε κάποιου είδους συνέντευξη ή η χορήγηση κάποιου ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις απόψεις τους για την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ δεν διεξήχθη δια ζώσης παρακολούθηση κάποιων διδακτικών ωρών στα Δημοτικά σχολεία για να διαπιστωθεί εάν και με ποιό τρόπο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και αναφέρουν το θέμα της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στους μαθητές τους.

Επίλογος

Κλείνοντας την ερευνητική μας εργασία, πρέπει να τονίσουμε πως το εν λόγω πεδίο αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την περαιτέρω κοινωνιολογική διερεύνηση διαφόρων πτυχών της καθημερινής ζωής, όπως η αναπηρία, η κοινωνική μειονότητα, οι σχέσεις των φύλων, το φαινόμενο του ρατσισμού και πολλά άλλα.

Η αρχική επιλογή του ζητήματος με το οποίο καταπιαστήκαμε ερευνητικά, έγινε με γνώμονα την όσο το δυνατόν καλύτερη αποτύπωση της κατάστασης η οποία επικρατεί ως προς την ύπαρξη γραπτών αναφορών για τα σημαντικά ζητήματα της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Από τα ευρήματα και τα συνακόλουθα πορίσματα της μελέτης μας ανακαλύψαμε ενδιαφέρουσες πτυχές του ζητήματος, οι οποίες αφορούν τόσο την ποσοτική εκπροσώπηση της αναπηρίας και της κοινωνικής μειονότητας, όσο και τα είδη τα οποία απαντώνται για τα δύο αυτά σκέλη στα κείμενα του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο εξετάσαμε.

Η αναπηρία και οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής μας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η μέχρι ένα βαθμό ελλιπής παρουσία τους στα αναγνωστικά εγχειρίδια του Δημοτικού και όχι μόνο, αποτελεί εν δυνάμει απειλή για την ουσιαστική αποδοχή των ανάπηρων ή των γενικότερα "διαφορετικών" συμπολιτών μας στο μέλλον, με την θέση τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι να κρίνεται με βάση στερεότυπα και ξεπερασμένες αντιλήψεις ή στάσεις οι

οποίες δεν θα έπρεπε να βρίσκουν θέση στους κόλπους των σύγχρονων δημοκρατικών πολιτών σε ευνομούμενα και προοδευμένα Δυτικά κράτη.

Μέσα από την ύπαρξη των αντίστοιχων αναφορών στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων, τόσο τα άτομα με αναπηρία, όσο και εκείνα τα οποία ανήκουν σε κάποια ευπαθή κοινωνική ομάδα, διακρίνουν την υπόσταση τους κατανοώντας πως αποτελούν μέρος των ιστοριών που περιγράφονται στα σχολικά κείμενα και κατ' επέκταση της πραγματικής κοινωνικής καθημερινότητας στην οποία συμβιώνουν με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα, με την αλληλεπίδραση αυτή να μην έχει ως γνώμονα την οποιαδήποτε αναπηρία ή τη συμμετοχή σε κάποια μειονότητα.

Πηγή έμπνευσης για το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα, αποτέλεσε άθελα του ο φίλος μου με κινητική αναπηρία, κ. Κώστας Παπαχρήστος. Αναλυτικότερα, προ δύο ετών περνώντας οι δυο μας με το αναπηρικό του αμαξίδιο έξω από το Πειραματικό Νηπιαγωγείο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, είδαμε ξαφνιασμένοι όλα τα παιδιά της αυλής να τρέχουν προς το μέρος μας, να κρεμιούνται από το φράχτη, μένοντας κατάπληκτα χωρίς να μιλάνε, δείχνοντας με τα χέρια τους το τόσο περίεργο για αυτά θέαμα ενός ανθρώπου ο οποίος κινούνταν πάνω σε μια κατασκευή με ρόδες. Η συζήτηση που ακολούθησε μεταξύ των δύο μας έφτασε και στη σχολική διαπαιδαγώγηση περί της αναπηρίας και η απόφαση ήταν πλέον μόνο ζήτημα προσωπικής επιλογής. Συνεπώς, η εργασία αυτή αφιερώνεται από καρδιάς στον φίλο Κώστα, με την ελπίδα να συμβάλει έστω και λίγο στην αλλαγή της υφιστάμενης νοοτροπίας, έτσι ώστε στο μέλλον, κανένας άλλος Κώστας να μην αποτελέσει θέαμα που θα εξάπτει την περιέργεια, αλλά την ενσυναίσθηση και την κατανόηση απέναντι σε μια φυσιολογική εκδοχή της ανθρώπινης υπόστασης.

«Αφήστε όλα τα λουλούδια ν' ανθίσουν»

Μάο Τσετούνγκ

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Ανδρούτσου, Α., (2005), *«Πως σε λένε;» - Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Αγγελοπούλου, Β. (2017), *Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, αδημ. διπλωματική εργασία, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Γιακουμόπουλος, Χ., (1997), «Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου», στο *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα*, Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης, Δημήτρης Χριστόπουλος (επίμ.), Αθήνα, Κριτική.
- Γκαντόλιας, Β., Μπέτσιου, Μ., Στεφάνου, Ε., Σούλης, Σ. Γ., (2023), «Η απεικόνιση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», στο Σ. Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (επίμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί»*, Τομ. Α΄, Ιωάννινα, Gutenberg, σσ. 401-413. ISBN: 978-960-01-2418-7
- Γκόβαρης, Χ., (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Άτραπος. Βλέπε επίσης Κάργα, Σ. (2008), *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*, Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκότοβος, Ε. Α., (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα - Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Ε. Α., (2011), «Ανιχνεύοντας την ετερότητα στην ελληνική εκπαίδευση: έρευνα, γνώση και δοξασίες γύρω από τη σχέση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και το σχολείο», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Θεωρία και Πράξη*, Γιώργος Μάρκου - Χρήστος Παρθένης (επίμ.), Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκότοβος, Ε. Α., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Αθήνα, Gutenberg.

- Δαγτόγλου, Π. Δ., (2012), *Ατομικά Δικαιώματα*, έκδοση Δ', Αθήνα, εκδ. Σάκκουλα Α.Ε.
- Δαγτόγλου, Π. Δ., (2012), *Το Σύνταγμα*, έκδοση Ζ', Αθήνα, εκδ. Σάκκουλα Α.Ε.
- Δροσίνου - Κορέα, Μ., (2022), *Εγχειρίδιο ειδικής αγωγής και αφηγήματα εκπαίδευσης*, Πάτρα, Orportuna.
- Ζωγράφου, Α., (2003), *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α., (1998), «Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προϋποθέσεις - Προοπτικές», στο *Συνεκπαίδευση με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Ε. Τάφα (επίμ.), 5η έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, Μ., (2013), *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*, Αθήνα, Πεδίο.
- Κανταρτζή, Ε., (2003), *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Καραγιάννη, Γ., (2017), *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Καρακατσάνη, Δ., (2004), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κάργα, Σ., (2008), *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία*, ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κασσωτάκης, Μ., Παπαπέτρου Σ., Φακιάλας Ν., (2005), «Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Τομ. Α', Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ., (2008) *Σχολικά Εγχειρίδια. Σχολική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα, Έκφραση.

- Κουσιάπας, Α. (2006), *Τα σχολικά βιβλία δημοτικού της Κύπρου και τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Πρακτικά 9ου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Κύπρος, σσ.726-727.
- Κυριαζή, Ν., (2002), *Η κοινωνιολογική έρευνα - κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, 5η έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ., (2000), «Βάσιμες σκέψεις περί επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο ...*Στα γράμματα*, Περιοδική Επετηρίδα Διδασκαλείου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τχ. 3, Γραφικές Τέχνες Θεοδωρίδη, Ιωάννινα, σσ. 6-9.
- Μαλαμίδου, Σ., (1987), *Η αντίληψη γύρω από τα «αποκλίνοντα» του φυσιολογικού άτομα και η σχετική αντιμετώπιση τους μέσα στα ελληνικά διδακτικά εγχειρίδια του 19ου αιώνα (1800-1880)*, Διαφορά, Αθήνα.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (2005), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων - Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, έκδοση Δ', εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η., (2006), «Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας», στο *Συγκριτική Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τομ. 7, χ.τ.ε., σσ. 60-92.
- Μιχαηλίδης, Θ. Κ., (2009), *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία - Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Παπασωτηρίου.
- Μουσταφά, Μ., (1999), «Εκπαιδευτική υποστήριξη και κοινωνική συμμετοχή: Η περίπτωση της τουρκικής μειονότητας της Θράκης», στο *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός - Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μουχελή, Α., (2015), «Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Τομ. Α', Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σσ. 491-523.
- Μπαλούρδος, Δ., Σαρρής, Ν., Τραμουντάνης, Α., Χρυσάκης, Μ., (2014), *Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπίκα, Μ. Ι., Γόγολου, Ν., Κολύδας, Γρ., Σούλης, Σ. Γ., (2023), «Υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία: αποτύπωση μιας κατάστασης - πιλοτική έρευνα», στο Σ. Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (επίμ.), Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί», Τομ. Α΄, Ιωάννινα, Gutenberg, σσ. 414-424. ISBN: 978-960-01-2418-7
- Μπονίδης, Κ. Θ., (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Νικολαΐδου, Σ. Β., (2005), «Ο αποκλεισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες από τον ελληνικό αστικό χώρο», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Τομ. Α΄, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σσ. 422-447.
- Νικολάου, Σ. Μ., (2009), *Κοινωνικοποίηση και σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ντούσας, Δ., (1997), *Rom και Φυλετικές Διακρίσεις - Στην Ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ντρούλιας Χ., (2021), *Ανάλυση περιεχομένου εγχειριδίων Φυσικής των τελευταίων 30 χρόνων: Η περίπτωση της Ενέργειας*, διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαρούση, Μ., (2013), «Κορίτσια και αγόρια στη σύγχρονη νεανική λογοτεχνία», στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Γ. Παπαδάτο & Γ. Παπαντωνάκη (επιμ.), *Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους*, Αθήνα, Παπαδόπουλος, σσ. 83-94.
- Πάσχου, Α., Γκαρνάρα, Ρ.-Σ., Τσόγλης, Κ., Μπαντούνας, Α., Παντελάκης, Γ., (2015), «Ο Ορισμός της αναπηρίας και τα μοντέλα για την επεξήγησή της», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή - 20ο Διεθνές Συνέδριο*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πρεβεζάνου, Β., (2013), «Ετερότητα και λογοτεχνία για μικρά παιδιά», στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης (επίμ.), Αθήνα, Gutenberg.
- Πριόβολου, Σ., (2002), «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

- Σακελλαρίου, Χ., (2009), *Ιστορία της παιδικής Λογοτεχνίας - Ελληνική και Παγκόσμια*, έκδοση Θ', εκδ., Αθήνα, Νόηση.
- Σαφούρη, Ν. Β., (2011), *Η εικόνα των αναπήρων στα σχολικά εγχειρίδια*, αδημ. διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Τμήμα Θεολογίας
- Σούλης, Σ. Γ., (2000), *Η Παιδαγωγική του Μακαρένκο: Πρόταση και για την Ειδική Παιδαγωγική*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. τχ. 13, Ιωάννινα, Ανάτυπο.
- Σούλης, Σ. Γ., (1996), *Κουλτούρα Αλληλεγγύης. Πρόταση για την Κοινωνική Ένταξη των Προσώπων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε., τχ. 9, Ιωάννινα, Ανάτυπο.
- Σούλης, Σ. Γ. (2006), *Παιδαγωγική της ένταξης*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ., (2002), *Παιδαγωγική της ένταξης*, Τομ. Α', Αθήνα, Gutenberg.
- Στεργίου, Λ., (2013), «Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής», στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης (επίμ.), Αθήνα, Gutenberg.
- Στρίγγα, Α., (2016), *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξιολόγηση - Διδακτικές προτάσεις για πολυπολιτισμικές τάξεις*, αδημ. διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Τσιμπιδάκη, Α., (2015), «Η απεικόνιση του χαρακτήρα με αναπηρία στα ανθολόγια δημοτικού», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή - 20ο Διεθνές Συνέδριο*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 383-396.
- Τσομπάνου, Ο., (2018), *Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Κομοτηνή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας.
- Φλουρής, Γ. Σ., (1983), *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

- X. σ., *Οδηγός του Πολίτη με Αναπηρία*, (2007), Ευαγγελία Βασιλείου (επίμ.), Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Μεταφρασμένη στα ελληνικά:

- Creswell, J. W., Creswell, J. D., (2019), *Σχεδιασμός Έρευνας*, Ηλίας Σαντουρίδης - Τζένη Παγγέ (επίμ.), 5η έκδοση, Αθήνα, Προπομπός.

Ξενόγλωσση:

- Asch, A., & Mc Carthy, H. (2003). Infusing disability issues into the psychology curriculum. In P. Bronstein & K. Quina (Eds.), *Teaching gender and multicultural awareness: Resources for the psychology classroom* (pp. 253 –269). Washington, DC: American Psychological Association.
- Besser, D., Stone, G., & Nan, L. (1999). Textbooks and teaching: A lesson from students. *Journalism and Mass Communication Educator*, 53 (4), 4-17.
- Botelho, P., Silva, P., Queiros, T., & Caetano, S. (2008). Physical education manuals: On collision course with gender, diversity and citizenship? In F. Henriques (Eds.), *Gender, diversity, and citizenship* (pp. 89-101). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Goldstein, S.B., Siegel, D., & Seaman, J. (2009). Limited access: The status of disability in introductory psychology textbooks. *Teaching of Psychology*, 37(1), 21–27.
- Hardin, B. (2007). Physical education textbooks and portrayals of disability. *PALAESTRA*, 23(4), 6–8
- Hogben, M. & Waterman, C.K., (1997). Are all of your students represented in their textbooks? A content analysis of coverage of diversity issues in introductory psychology textbooks. *Teaching of Psychology*, 24(2), 95-100.
- Olney, M. F., Kennedy, J., Brockelman, K. F., & Newsom, M. A. (2004). Do you have a disability? A population based test of acceptance, denial,

and adjustment among adults with disabilities in the U.S. *Journal of Rehabilitation*, 70, 4–9.

- Shaffer, S., & Shevitz, L. (2001). She bakes and he builds: Gender bias in the curriculum. In H. Rouse & M. Wehmeyer (Eds.), *Double jeopardy: Addressing gender in special education* (pp. 115–132). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sleeter, G. & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender & disability in current textbooks. *The politics of the textbook*, Apple, M.
- Torres, J. (2008). Cultural diversity and scholastic content. *Journal of Education*, 345, 83-110.

Σχετικά ΦΕΚ:

- Ν. 4488/2017, «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρία και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 137, τχ., Α', 13/09/2017.
- Ν. 4019/2011, «Περί Κοινωνικής Οικονομίας και Κοινωνικής Επιχειρηματικότητας», ΦΕΚ 216, τχ., Α', 30/09/2011.
- Ν. 3699/2008, «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 199, τχ. Α', 02/10/2008.
- Ν. 2817/2000, «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», ΦΕΚ 78, τχ. Α', 14.03.2000.
- Ν. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, τχ. Α', 30/09/1985.

Σχετικοί ιστότοποι:

- World Health Organization (2011). World Report on Disability. Malta. Available in: file:///C:/Users/user/Downloads/9789240685215_eng.pdf
- <https://www.synigoros-solidarity.gr/452/evalotes-efpatheis-omades>