



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ανιχνεύοντας τον (ρευστό) μισαναπηρισμό:

Η περίπτωση της τηλεοπτικής σειράς *Η Λέξη που δεν λες*

Detecting (volatile) ableism:

The case of the TV series *The Word You Don't Say*

ΙΩΑΝΝΗΣ ΓΚΑΝΗΣ (68)

Τριμελής επιτροπή

Ράνια Καραχάλιου: Επίκουρη Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης: Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ελένη Μορφίδη: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2025

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία βρίσκει την αφορμή για την εκκίνησή της στα δεδομένα και τις εξελίξεις της σημερινής κοινωνίας. Ένας κόσμος που επηρεάζεται από τη μαζική κουλτούρα είναι αναγκαίο να αναπτύξει την κριτική του σκέψη. Η έρευνα μας κινείται στα πλαίσια της τηλεοπτικής σειράς «Η λέξη που δεν λες» μελετά μισαναπηρικές και ρευστές μισαναπηρικές αντιλήψεις. Πραγματοποιήθηκε επιλογή τεσσάρων σκηνών οι οποίες εμπεριείχαν θέσεις που αφορούσαν τους ερευνητικούς μας στόχους. Παρατηρήσαμε ότι υπήρχαν μισαναπηρικές θέσεις στη σειρά, τις οποίες εντοπίσαμε και σχολιάσαμε. Στα πλαίσια της κριτικής ανάλυσης λόγου, για την εξέταση των σκηνών χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο κατασκευής ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση. Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού δημιουργήσαμε και μια διδακτική πρόταση για το πώς μπορεί να διδαχτεί και να εντοπιστεί ο ρευστός μισαναπηρισμός.

SUMMARY

The present essay takes its point of departure from the data and developments of contemporary society. In a world shaped by mass culture, the cultivation of critical thinking becomes a necessity. The study is framed within the context of the television series (“The Word You Don’t Say”) and focuses on ableist and volatile ableist representations. Four scenes were selected, each containing positions relevant to the research objectives. The analysis revealed the presence of ableist perspectives within the series, which were identified and critically examined. Within the framework of critical literacy and critical discourse analysis, the model of identity construction through interaction was employed for the examination of the scenes. In parallel, a teaching proposal was developed, aiming to demonstrate how volatile ableism may be both identified and addressed in educational practice.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
SUMMARY	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΑΝΑΠΗΡΙΑ, ΜΙΣΑΝΑΠΗΡΙΣΜΟΣ, ΡΕΥΣΤΟΣ ΜΙΣΑΝΑΠΗΡΙΣΜΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	7
1.1 Τι είναι και πώς ορίζεται η αναπηρία;	7
1.2 Τι είναι ο αυτισμός;	9
1.3 Προσδιορίζοντας τον μισαναπηρισμό	12
1.4 Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΜΑΖΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	19
2.1 Λόγος.....	19
2.2 Κείμενα μαζικής κουλτούρας	21
2.3 Κοινωνικές Ταυτότητες	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	24
3.1 Κριτική ανάλυση λόγου.....	24
3.2 Πολυγραμματισμοί	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	27
4.1 Δεδομένα, υπόθεση και χαρακτήρες.....	27
4. 2 Μεθοδολογικά εργαλεία.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ.....	30
5.1 Γλωσσική Ανάλυση	30
5.1.1 Σκηνή 1η.....	30
5.1.2 Σκηνή 2.....	34
5.1.3 Σκηνή 3.....	36
5.1.4 Σκηνή 4.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	50
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	52

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι κοινωνίες συνεχώς αλλάζουν και εξελίσσονται. Εάν λέγαμε σε κάποιο εκπαιδευτικό πριν λίγα χρόνια ότι θα μπορούσε να διδάξει στο ελληνικό σχολείο μια τηλεοπτική σειρά θα μας θεωρούσε ακατάλληλους. Στις μέρες μας οι οθόνες αποτελούν κυρίαρχο μέσα ψυχαγωγίας. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι και ειδικότερα νέοι επιλέγουν να δουν μια τηλεοπτική σειρά ή ταινία. Τα σενάρια τους συνήθως έχουν σκοπό να περάσουν ορισμένα μηνύματα στους αποδέκτες, με αποτέλεσμα να αποτελούν ένα είδος άτυπης εκπαίδευσης και γραμματισμού. Στην πορεία αυτή, η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης καθίσταται επιτακτική. Σε αυτά τα πλαίσια και στην προσπάθεια μας να προωθήσουμε συμπεριληπτικές θέσεις για τα ανάπηρα άτομα εξετάσαμε την ύπαρξη τυχόν (ρευστών) μισαναπηρικών θέσεων στην τηλεοπτική σειρά «Η λέξη που δεν λες». Πριν την ανάλυση των σκηνών που επιλέξαμε επιχειρήσαμε να προσδιορίσουμε βασικούς όρους και έννοιες.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός της αναπηρίας, με στόχο να γνωρίσουμε τι είναι και πώς ορίζεται η αναπηρία, ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να την εντοπίσουμε και να την αναλύσουμε. Σε αυτή την προσπάθεια αναδείξαμε τρία κυρίαρχα μοντέλα, τα οποία την ορίζουν: το ιατρικό, το εκπαιδευτικό και το κοινωνικό. Έπειτα επικεντρωθήκαμε στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος, με σκοπό να εντοπίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, επιδιώξαμε να προσδιορίσουμε την έννοια του μισαναπηρισμού μέσω της θυματοποίησης, η οποία αποτελεί μια πιο ευρεία έννοια. Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο προσεγγίσαμε τον ρευστό μισαναπηρισμό μέσω του αντίστοιχου παραδείγματος με το ρατσιστικό και αντιρατσιστικό λόγο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται τα μαζικά κοινωνικά πρότυπα μέσω του τηλεοπτικού λόγου. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η προσέγγιση προσεγγίσαμε την έννοια του λόγου. Ο λόγος αποτελεί το θεμέλιο της μετάδοσης μηνυμάτων. Η επιλογή της μορφής του κρίνεται καθοριστική για την αποτελεσματικότητα διάδοσης των μηνυμάτων. Διακρίνεται σε φορμαλιστικό, όσο και σε λειτουργικό. Η κριτική ανάλυση λόγου τον προσεγγίζει ως μια ιδεολογική μορφή κοινωνικής πρακτικής. Παράλληλα τονίζεται η καθοριστική σημασία του επικοινωνιακού περιβάλλοντος, το οποίο επηρεάζει και επιλέγει τον λόγο που θα χρησιμοποιήσει. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, τα οποία επηρεάζουν την κοινή γνώμη

διαμορφώνοντας αντιλήψεις και ταυτότητες, καθώς απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό ατόμων. Κλείνοντας την ενότητα προσδιορίζουμε τις κοινωνικές ταυτότητες.

Στο τρίτο κεφάλαιο, στρεφόμαστε στον κριτικό γραμματισμό. Εστιάζουμε στην κριτική ανάλυση, η οποία αποτελεί τον πυρήνα του ίδιου του λόγου. Η κριτική ανάλυση λόγου αποτελεί μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση, η οποία συνδέει τη γλωσσική ανάλυση με κοινωνικές παραμέτρους. Ακόμη στοχεύει στον εντοπισμό καλυμμένων νοημάτων και στην καλλιέργεια κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Έπειτα γίνεται μια σύντομη αναφορά στους πολυγραμματισμούς.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τα μεθοδολογικά εργαλεία και την ανάλυση των δεδομένων. Περιγράφει την υπόθεση της τηλεοπτικής σειράς «Η λέξη που δεν λες» και σκιαγραφεί τους χαρακτήρες. Παράλληλα εξηγεί τις πέντε αρχές του μοντέλου κατασκευής ταυτοτήτων (αρχή της ανάδυσης, αρχή της θεσιακότητας, αρχή ενδεικτικότητας, αρχή σχεσιακότητας, αρχή μερικότητας).

Το πέμπτο κεφάλαιο καλύπτει την έρευνα. Σχολιάζουμε τις επιλεγμένες σκηνές με βάση το μοντέλο κατασκευής ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση. Παρουσιάζουμε τις ταυτότητες των πρωταγωνιστών, τα στοιχεία ομοιότητας και διαφοράς, καθώς και τις σχέσεις αυθεντίας αλλά και απονομιμοποίησης που εντοπίζουμε σχετικά με τον μισαναπηρισμό.

Στο έκτο κεφάλαιο προτείνουμε μια διδακτική πρόταση με τίτλο «Ανακαλύπτοντας τον (ρευστό) μισαναπηρισμό» τεσσάρων διδακτικών ωρών, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την έννοια του ρευστού μισαναπηρισμού μέσα από δραστηριότητες, στη συνέχεια να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και την εφαρμογή της σε διάφορες καταστάσεις και ιδιαίτερα στην καθημερινή τους ζωή.

Στο τελευταίο και έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται σύνοψη της εργασίας με καταγραφή ορισμένων συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντικές κατευθύνσεις. Τονίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του σχολείου, ως προάγγελου της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΑΝΑΠΗΡΙΑ, ΜΙΣΑΝΑΠΗΡΙΣΜΟΣ, (ΠΡΕΥΣΤΟΣ) ΜΙΣΑΝΑΠΗΡΙΣΜΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Τι είναι και πώς ορίζεται η αναπηρία;

Είναι σχεδόν αδύνατο να δώσουμε έναν μεμονωμένο ορισμό για την αναπηρία, καθώς έχει περιγραφεί από διάφορους κλάδους. Το ιατρικό μοντέλο ορίζει την αναπηρία ως βλάβη. Το κοινωνικό ως κοινωνική κατασκευή, δηλαδή πρόβλημα που δημιούργησε το ίδιο το κοινωνικό σύνολο. Ενώ το εκπαιδευτικό μοντέλο στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των ατόμων στην κοινωνία μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η κοινωνική είναι η πιο διαδεδομένη προσέγγιση, καθώς προασπίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα με την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή όλων των ατόμων στην κοινωνική πραγματικότητα (Κιβρακίδου, 2025; Selisko, Eckert, & Perels, 2024).

Όπως γίνεται σαφές, η αναπηρία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, αφού ορίζεται ανάλογα με την οπτική γωνία και το πλαίσιο που επιλέγεται να θεαθεί. Συνήθως η έννοια της αναπηρίας χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει μια ψυχική, σωματική ή και αισθητηριακή βλάβη. Τα αίτια της είναι εγγενή ή επίκτητα και μπορεί να είναι μόνιμη ή προσωρινή. Ευρέως αποδεκτό ορισμό παρέχει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, ο οποίος την ορίζει ως «ένα γενικό όρο για τις βλάβες, οι οποίες περιορίζουν τη συμμετοχή του ατόμου στις καθημερινές του δραστηριότητες». Ακόμη προσδιορίζει τη βλάβη ως «μια απώλεια ή ανωμαλία φυσιολογικής, ψυχολογικής ή ανατομικής λειτουργείας. Οι περιορισμοί δραστηριοτήτων αναφέρονται για παράδειγμα στην ικανότητα πεζοπορίας, οδήγησης ή ακόμα και ανάγνωσης. Θεωρεί ότι η εμφάνιση της αναπηρίας επηρεάζεται και από τη συνεχή αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Οι επιστήμονες τονίζουν την ανάγκη για ολιστική προσέγγιση της αναπηρίας στη βάση ανθρωπολογικών θεωριών, με στόχο την υποστήριξη των ανάπηρων ατόμων, με την ενίσχυση της αξιοπρέπειας τους (Γιάννου, 2023; Kocaj, Cortina, Vereb, & Carlisle, 2025).

Παράλληλα η αναπηρία ταξινομείται με γνώμονα διάφορους τύπους βλάβης ή υποκειμενικών αιτιών. Συχνοί τύποι αναπηριών αποτελούν η σωματική, διανοητική, ψυχιατρική, αναπτυξιακή και αισθητηριακή αναπηρία. Η σωματική αναπηρία προσδιορίζει τις σωματικές βλάβες, οι οποίες επηρεάζουν την κινητικότητα ή και την

επιδεξιότητα ενός ατόμου. Η αισθητική αναπηρία αναφέρεται στις αισθητηριακές βλάβες, όπως είναι εκείνες στην όραση ή την ακοή. Η διανοητική αναπηρία ανήκει στις γνωστικές διαταραχές. Επηρεάζει τη διανοητική λειτουργία του ατόμου και κατ'επέκταση την ικανότητα του να μαθαίνει και να σκέφτεται. Ταυτόχρονα η αναπτυξιακή αναπηρία προσδιορίζει εκείνες τις αναπηρίες που επηρεάζουν τη γνωστική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη του ατόμου, όπως είναι το σύνδρομο Down και ο αυτισμός. Ολοκληρώνοντας η ψυχιατρική αναπηρία περιλαμβάνει καταστάσεις που σχετίζονται με την ψυχική υγεία. Τέτοιες καταστάσεις μπορεί να είναι το άγχος ή και η κατάθλιψη, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του ατόμου (Γιάννου, 2023; Kocaj, Cortina, Vereb, & Carlisle, 2025).

Διαπιστώνουμε ότι η αναπηρία είναι μια σύνθετη έννοια, η οποία απαιτεί διαφοροποιημένη κατανόηση, με σκοπό να υπάρξει αποτελεσματική υποστήριξη των ατόμων, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Με το πέρασμα των χρόνων η έννοια της αναπηρίας εξελίσσεται με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα με σκοπό να ορίσουν τη φύση και τον ρόλο της τόσο στα ίδια τα άτομα, όσο και στην κοινωνία (Γιάννου, 2023; Selisko, Eckert, & Perels, 2024).

Το ιατρικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία ως πρόβλημα του ίδιου του ατόμου. Επικεντρώνεται σε αισθητηριακούς, φυσικούς και γνωστικούς περιορισμούς, ως κύριους αιτιακούς παράγοντες εμφάνισης της αναπηρίας. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο στόχος των παρεμβάσεων είναι η θεραπεία της βλάβης με στόχο να κάνει το άτομο όσο πιο «φυσιολογικό» μπορεί. Βασική του θέση αποτελεί η άποψη ότι οι περιορισμένες ικανότητες των ατόμων είναι η κύρια αιτία των καθημερινών δυσκολιών, με αποτέλεσμα για να επιτευχθεί προσαρμογή δίνεται έμφαση στην αποκατάσταση του ατόμου. Στο ιατρικό μοντέλο έχει ασκηθεί κριτική για αυτές του τις θέσεις καθώς αγνοεί το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Σημειώνεται ότι παθολογεί την αναπηρία αγνοώντας την επιρροή κοινωνικών στάσεων, όπως είναι η προκατάληψη και οι διακρίσεις. Με τη λογική που ακολουθεί βλέπει την αναπηρία ως προσωπικό βάρος και τραγωδία οδηγώντας αναπόφευκτα σε περιθωριοποίηση και στιγματισμό του ατόμου. Η αναπηρία βρίσκεται στα ίδια τα παιδιά και για τον λόγο αυτό πραγματοποιείται και ο σχολικός διαχωρισμός τους (Γιάννου, 2023; Selisko, Eckert, & Perels, 2024).

Από την αντίθετη πλευρά το κοινωνικό μοντέλο προσδιορίζει την αναπηρία ως μια κοινωνική κατασκευή ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Βασική αρχή αποτελεί η σχέση μεταξύ της αναπηρίας και των δυσκολιών της καθημερινότητας. Το μοντέλο υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν είναι αποτέλεσμα μόνο των ατομικών περιορισμών, αλλά πηγάζει κυρίως από κοινωνικούς, φυσικούς και συμπεριφορικούς περιορισμούς που χαρακτηρίζουν την εκάστοτε κοινωνία. Με γνώμονα τις θέσεις αυτές το περιβάλλον μπορεί να εμποδίσει τη συμμετοχή των ατόμων στις κοινωνικές δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα μη προσβάσιμα κτήρια σε άτομα με κινητικές αναπηρίες. Τέτοια εμπόδια οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση και χαμηλή ποιότητα ζωής. Στο αντίποδα όλων αυτών των εμποδίων το κοινωνικό μοντέλο επιχειρεί την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών εμποδίων με τη δημιουργία μιας κοινωνίας δίχως αποκλεισμούς. Τονίζει τον τερματισμό των συμπεριφορικών, επικοινωνιακών και φυσικών εμποδίων και την παροχή ευκαιριών για όλα τα άτομα. Αντίθετα με το ιατρικό μοντέλο προωθεί την ενιαία εκπαίδευση και την αλλαγή αντιμετώπισης των ανάπηρων μαθητών. Αναγνωρίζονται ταυτόχρονα το αίτημα αναδιοργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με γνώμονα την ποικιλομορφία της σχολικής κοινότητας. Το κοινωνικό μοντέλο μας παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της αναπηρίας σε σύγκριση με το ιατρικό μοντέλο. Υποστηρικτές του μοντέλου και ακτιβιστές ζητούν στροφή προς το κοινωνικό μοντέλο διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό ισότητα, δικαιοσύνη και ένταξη των ανάπηρων ατόμων στο κοινωνικό σύνολο. Τα δύο μοντέλα παρέχουν διαφορετική οπτική για τα αίτια και τη φύση της αναπηρίας. Το ιατρικό μοντέλο στοχεύει στο να θεραπεύσει της αναπηρίες, ενώ το κοινωνικό επιδιώκει την αντιμετώπιση των κοινωνικών εμποδίων (Γιάννου, 2023; Gouzman, Soskolne, & Dekel, 2024; Selisko, Eckert, & Perels, 2024).

1.2 Τι είναι ο αυτισμός;

Με γνώμονα τα μοντέλα που εξηγήσαμε επιχειρείται να προσδιοριστεί και η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τον αυτισμό αντικρούουν την άποψη, ότι ο αυτισμός αφορά το εκάστοτε άτομο που τον φέρει. Δηλαδή δεν αποδέχονται πλήρως το ιατρικό μοντέλο, αντίθετα συμβαδίζουν με το κοινωνικό. Σημειώνουν, ότι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν επικοινωνιακές και

κοινωνικές δυσκολίες και ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα αυτών των πρακτικών. Η αντίληψη αυτή αποδέχεται την διαφορετική κατανόηση και επεξεργασία του κόσμου και παράλληλα αναγνωρίζει τις δυσκολίες των ατόμων που παράλληλα με τον αυτισμό συνυπάρχουν και γλωσσικές ή νοητικές δυσκολίες. Η ζωή των ατόμων με αυτισμό γίνεται δύσκολη εξαιτίας της συνύπαρξης με ψυχικά και σωματικά προβλήματα. Ορισμένα τέτοια προβλήματα προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως είναι ο στιγματισμός και ο εκφοβισμός (Fletcher-Watson & Happé, 2022; Turnock, Langley, & Jones, 2022).

Η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος μπορεί να εμφανιστεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Αποτελεί μια καθολική ή διάχυτη διαταραχή, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ζωή. Η διάγνωση της είναι εφικτή μέσω συμπεριφορικής παρατήρησης πριν την ηλικία των τριών ετών. Η επιστημονική έρευνα έχει εστιάσει σε συγκεκριμένα πεδία, όπως είναι το επικοινωνιακό, γνωστικό και συναισθηματικό καθώς τα πεδία αυτά αλληλεξαρτώνται και επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά και την επικοινωνία, όσο και την πρόσληψη πληροφοριών (Fletcher-Watson & Happé, 2022; Posar, & Visconti, 2023).

Στον κοινωνικό τομέα τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν τρεις βασικές δυσκολίες. Πρώτον αποτυχία στην κατανόηση του κόσμου και στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, δεύτερον καθυστέρηση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τρίτο στερεοτυπικές συμπεριφορές. Παράλληλα με αυτά τα ελλείμματα συνυπάρχουν και σχέσεις με αντικείμενα, περίεργες συμπεριφορές, άγχος και διάφορα άλλα ανομοιογενή συμπτώματα. (Fletcher-Watson & Happé, 2022).

Στο κοινωνικό μοντέλο η βλάβη, η οποία «καθιστά» το άτομο ανάπηρο δεν θεωρείται ότι σχετίζεται με την αναπηρία. Αιτία της αναπηρίας θεωρείται το κοινωνικό σύνολο, το οποίο δημιουργεί περιορισμούς στα άτομα. Επομένως ένας περιορισμός λειτουργικότητας ή σωματικής βλάβης στην πραγματικότητα δεν χαρακτηρίζει το άτομο ως ανάπηρο. Αλλά οι περιορισμοί που θέτει η κοινωνία και οι οποίοι δεν επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει στις υπηρεσίες και τα αγαθά της. Οι παράγοντες που δημιουργούν αυτές τις συνθήκες μη πρόσβασης των ατόμων σχετίζονται με διάφορα εμπόδια. Αρχικά τα σωματικά εμπόδια, τα οποία δεν επιτρέπουν στα άτομα να μετακινούνται στο κοινωνικό περιβάλλον. Τέτοια εμπόδια πολλές φορές εμπεριέχουν τη δυνατότητα βελτίωσης και προσαρμογής. Ακόμη τα κοινωνικά

εμπόδια, όπως είναι τα στερεότυπα, ο στιγματισμός και οι λανθασμένες πεποιθήσεις των ανθρώπων. Το κοινωνικό μοντέλο χαρακτηρίζει τα εμπόδια αυτά ως «εμπόδια στέρησης κοινωνικής συμμετοχής». Σημειώνει αιτιακή σχέση ανάμεσα στη βίωση του περιορισμού και την οργάνωση του κοινωνικού συνόλου. Αντίθετα με το ιατρικό μοντέλο, το οποίο ανιχνεύει τον περιορισμό των ατόμων στην παρουσία βλάβη, βλέποντας την αναπηρία ως «ασθένεια». Με τον τρόπο αυτό στο κοινωνικό μοντέλο τα εμπόδια, τόσο υλικά, όσο και μη υλικά, τα δημιουργεί η οργάνωση της κοινωνίας, με αποτέλεσμα τα «ανάπηρα» άτομα να δέχονται διάφορες μορφές καταπίεσης από τα «μη ανάπηρα άτομα». Η διάκριση γίνεται αντιληπτή τόσο στην επιστήμη, όσο και στην καθημερινότητα μας, μέσω αναφορών για βιολογικές ατέλειες και αδυναμίες. (Ζήση & Σαββάκης, 2019; Turnock, Langley, & Jones, 2022).

Το κοινωνικό μοντέλο απορρίπτει την σχέση ανάμεσα στην βλάβη με την αναπηρία, δημιουργώντας σύνδεση ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό περιβάλλον. Μετακινεί την αιτία από εσωτερική σε εξωτερική. Θέτει την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή με σκοπό την προσαρμογή της κοινωνίας στις ανάγκες των ανάπηρων ατόμων με άρση των εμποδίων υλικών και άυλων. Με τις διαδικασίες αυτές τα άτομα χαρακτηρίζονται ως θύματα της κοινωνικής δομής. Μία από τις κριτικές που ασκείται στους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου αφορά την αγνόηση του πόνου που βιώνουν τα άτομα εξαιτίας της φύσης της αναπηρίας και για τον οποίο η κοινωνία δεν μπορεί να παρέμβει με αποτέλεσμα τα κοινωνικά εμπόδια να μην είναι η εξολοκλήρου αιτία εμφάνισης της αναπηρίας. (Ζήση & Σαββάκης, 2019; Turnock, Langley, & Jones, 2022)

Πρωτοπόρος στη περιγραφή των χαρακτηριστικών του αυτισμού αποτελεί ο Kenner, ο οποίος κατέγραψε χαρακτηριστικά όπως μοναχικότητα, εμμονή για διατήρηση ομοιομορφίας, εξαιρετική μνήμη, καθυστερημένη ηχολαλία, υπεραισθησία σε ερεθίσματα, περιορισμένη αυθόρμητη δραστηριότητα, καλή γνωστική μνήμη και ευφυείς οικογενειακά περιβάλλοντα. Σημείωσε ως κύρια χαρακτηριστικά την απομόνωση και την εμμονή. Τα διαγνωστικά κριτήρια στην πράξη ποικίλουν. Το ίδιο χαρακτηριστικό είναι πιθανό να εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι εκείνο της επικοινωνίας, όπου ένα άτομο μπορεί να μη μιλάει καθόλου και ένα άλλο απλά να επαναλαμβάνει λέξεις. Στο επίπεδο της επικοινωνίας ένα άτομο ενδέχεται να είναι μοναχικό και ένα άλλο να προσπαθεί να δημιουργεί σχέσεις φιλίας. Παρόμοια και σε συμπεριφορικό επίπεδο κάποιο άτομο να

εκδηλώνει επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, κάποιο να “φτερουγίζει” τα χέρια του και κάποιο να σειροθετεί με εμμονικό τρόπο τα αντικείμενα γύρω του (Fletcher-Watson & Happé, 2022; Genovese & Butler, 2023).

1.3 Προσδιορίζοντας τον μισαναπηρισμό

Ο όρος του μισαναπηρισμού αποτελεί μια καινούργια ορολογία στην σύγχρονη πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό θα προσπαθήσουμε να τον προσεγγίσουμε μέσα από συγγενείς έννοιες, με σκοπό να αναγνωρίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αποκαλύπτοντας τη σημασία του όρου μέσω των θετικών και αρνητικών δηλώσεων. Μια παραπλήσια και οικεία έννοια που μας παραπέμπει στον μισαναπηρισμό είναι εκείνη της θυματοποίησης (Ναζίρη, 2022).

Οι διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και ο αποκλεισμός τους αποτελούν συχνό φαινόμενο. Παρά την επικράτηση του όρου ableism δεν υπάρχει έναν κοινός ορισμός. Ενίοτε αναφέρεται στις προκαταλήψεις, τις διακρίσεις, τα στερεότυπα και στην κοινωνική καταπίεση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Όπως συμβαίνει και με άλλες μορφές καταπίεσης ο όρο αναφέρεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά έναντι άλλων. Εμείς τον όρο θα το μεταφράσουμε και θα τον χρησιμοποιούμε ως «μισαναπηρισμός». Καθώς ο όρος αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία είναι απαραίτητο να τον διερευνήσουμε, εξετάζοντας τους παράγοντες που δημιουργούν και αναπαράγουν ιδέες και δράσεις. Οι έρευνες δείχνουν την ύπαρξη υψηλών επιπέδων προκατάληψης για την αναπηρία. Τέτοιες πρακτικές οδηγούν στον ατομικισμό. Με αποτέλεσμα αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρίες. Επιπτώσεις προκύπτουν και από την κατανόηση της αναπηρίας από το ευρύ κοινό, όσο και στις πολιτικές αποφάσεις. Η αναπηρία είναι σε θέση να μας προσφέρει γνώσεις. Κατανοώντας τη λειτουργία του μισαναπηρισμού με στόχο την εξάλειψη του. Η γνώση της ύπαρξης μισαναπηρικών αντιλήψεων συμβάλει στην αποδόμηση του. Μέσα από την μελέτη αποδεικνύεται, ότι πολλοί από τους επαγγελματίες δεν κατανοούν πλήρως τον μισαναπηρισμό. Πολλές φορές δημιουργούν δικές τους αντιλήψεις, οι οποίες επηρεάζονται από κοινωνικές απεικονίσεις, όπως είναι εκείνες της νοητικής αναπηρίας (Friedman, VanPuymbrouck, & Gordon, 2024). Στο όνομα της κοινωνικής συνοχής δημιουργήθηκε το δίπολο «κανονικότητα» και «απόκλιση». Με αποτέλεσμα

την επαναφορά από την απόκλιση μέσω της θεραπείας και την εξάλειψη των αναπηριών. Εάν αμφισβητήσουμε την νόρμα το να είναι κανείς ικανός δεν αρκεί για την ένταξη των ανάπηρων ατόμων στην κοινωνία. Ιδιαίτερα σε κοινωνίες που επικεντρώνονται στην οικονομία και στοχεύουν στην οικονομική ανεξαρτησία των ατόμων μέσω της μισθωτής απασχόλησης. Με αποτέλεσμα τη σύνδεση των κοινωνικών κανόνων με την άσκηση επαγγέλματος και την κοινωνική αξία του ατόμου. Παρόλα αυτά η επαγγελματική ενασχόληση καθ' αυτή δεν διαμορφώνει από μόνη της αναπηρία. Καθώς είναι απαραίτητο οι κοινωνικές δραστηριότητες να προσαρμόζονται στις ανάγκες των ατόμων. Η αναπηρία εμφανίζεται όταν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποκλείουν το άτομο και οι κοινωνικοί του εταίροι το υποβιβάζουν ως άτομο με απόκλιση. Καθίσταται αναγκαίο οι αρμόδιοι κοινωνικοί επιστήμονες να κατανοήσουν τη διάκριση ατόμου και αναπηρία, ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις. Με ταυτόχρονη αμφισβήτηση του φυσικοποιημένου κανόνα για την εργασία (Garrmayer, 2021).

Το φαινόμενο της θυματοποίησης αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, η οποία εμπεριέχει τον μισαναπηρισμό. Βρίσκεται στο επίκεντρο της σύγχρονης κοινωνίας, με σκοπό την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση μέσω της προβολής του φαινομένου και την ενεργοποίηση των πολιτών. Η ίδια η θυματοποίηση περιλαμβάνει βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές. Κοιτώντας ιστορικά την έννοια της βίας διαπιστώνουμε ότι αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, ήδη από την αρχαιότητα μέσω της δουλείας μέχρι το ανεξέλεγκτο κυνήγι μαγισσών. Στις μέρες μας η βία αλλάζει μορφή και ποικίλει. Στους κόλπους της συχνά συγκαταλέγονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις, η αλλοτρίωση του ανθρώπινου χαρακτήρα, καθώς και οι προκαταλήψεις. Η θυματοποίηση συνδέεται με τον εκφοβισμό και χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες και απρόκλητες πράξεις βίας, ανισορροπία δύναμης και ψυχική ή σωματική βλάβη. Τέτοιες καταστάσεις είναι δυνατό να εμφανιστούν σε όλα τα στάδια της ζωής ενός ανθρώπου. Για τον λόγο αυτό εμφανίστηκε ο όρος της πολύ-θυματοποίησης. Συχνά τα μεμονωμένα περιστατικά υποεκτιμούνται, σε αντίθεση όταν τα περιστατικά αφορούν μεγάλους πληθυσμούς (Ναζίρη, 2022; Hossen & Reed, 2023).

1.3 Κατανοώντας τον ρευστό μισαναπηρισμό

Ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος σε ορισμένες περιπτώσεις αλληλοκαλύπτονται. Το φαινόμενο αυτό επηρεάζει αρνητικά τον αντιρατσιστικό λόγο καθώς ο αντιρατσιστικός λόγος καλύπτεται από το πέπλο του ρατσιστικού λόγου και τον υπονομεύει. Η γλώσσα είναι αμφίσημη όπως και η νεωτερικότητα, η οποία παράγει ρευστά νοήματα. Οι αμφισημίες είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας δημιουργίας μιας οριοθετημένης τάξης. Με τον όρο ρευστή νεωτερικότητα αναφερόμαστε στη νεωτερικότητα στην οποία κυριαρχούν οι πολλές ερμηνείες. Στη νεωτερικότητα πραγματοποιείται σαφής οριοθέτηση όρων. Με αποτέλεσμα να εμφανίζονται πολλαπλές δυαδικές διακρίσεις, όπως το δίπολο οι Άλλοι και Εμείς, το οποίο αποτελεί και την κύρια βάση του ρατσισμού. Τα σύγχρονα κράτη έχουν δομηθεί πάνω σε αυτό το δίπολο. Το δίπολο έλαβε δύο βασικές μορφές. Τον ενσώματο και τον πολιτισμικό ρατσισμό. Ο ενσώματος βασίζεται στην ιδέα, ότι υπάρχει διαφορετική φύση. Ενώ ο πολιτισμικός ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί θα πρέπει να παραμένουν διακριτοί μεταξύ τους. Στη ρευστή νεωτερικότητα υπάρχουν στοιχεία και από τα δύο ρατσιστικά είδη. Παρόλο που καθίσταται δύσκολη η διάκριση λόγω της αμφισημίας τους. Παράλληλα τα όρια μεταξύ ρατσισμού και αντιρατσισμού είναι δυσδιάκριτα εξαιτίας των πολλαπλών ερμηνειών. Ο ρευστός ρατσισμός είναι δύσκολο να αναγνωριστεί, καθώς είναι ένας κρυμμένος ρατσισμός. Παρόμοια ρευστά νοήματα ενδέχεται να οδηγήσουν σε μη κριτική ανάγνωση κειμένων τα οποία προβάλλουν ρατσιστικά νοήματα. Με συνέπεια την ενδυνάμωση των ρατσιστικών απόψεων. Το γεγονός αυτό κατατάσσει τον ρευστό ρατσισμό ως πιο επικίνδυνο από τον ίδιο τον ρατσισμό, ο οποίος είναι εύκολα αναγνωρίσιμος (Αρχάκης, Καραχάλιου, & Τσάκωνα, 2023).

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο ρατσιστικός λόγος συνυπάρχει με τον αντιρατσιστικό. Μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου επιχειρείται η ανάδειξη ρατσιστικών αντιλήψεων, οι οποίες αναπαράγονται μέσα από τον αντιρατσιστικό λόγο, ο οποίος τελικά συγκαλύπτει τις κοινωνικές ανισότητες. Ο ρατσιστικός λόγος προλαμβάνει τόσο κοινωνικές πρακτικές διακρίσεων, όσο και καταχράζεται τις σχέσεις εξουσίας. Τέτοιες πρακτικές είναι συχνό φαινόμενο στα δυτικά κράτη στα οποία ο μονοπολιτισμός αποτελεί μια από τις κεντρικές αξίες. Το γεγονός αυτό οφείλεται και στην νεωτερικότητα, η οποία δεν ανεχόταν τη διαφοροποίηση. Ο αντιρατσισμός φαίνεται να αναδύεται ως αντίσταση στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παράλληλα φαίνεται ότι τόσο ο ρατσιστικός, όσο και ο αντιρατσιστικός διαμορφώνουν γλωσσικά νοήματα με παρόμοιο τρόπο. Ο αντιρατσισμός αντιτίθεται στον ρατσισμό μέσω

συγκεκριμένων ιδεολογικών θέσεων. Όπως είναι η διατήρηση της τάξης, η αποδιοργάνωση της κοινωνίας και η κοινωνική αδικία. Ταυτόχρονα ο αντιρατσιστικός λόγος αποτελεί ένα σύνολο πολυτροπικών λόγων και πρακτικών. Επομένως δεν διαφαίνεται τόσο ένας ενιαίος αντιρατσιστικός λόγος, αλλά μια ποικιλία λόγων. Ο αντιρατσισμός δείχνει να υπερασπίζεται την ποικιλομορφία. Όμως σε πολλές περιπτώσεις την αφομοιώνει και στηρίζει τον μονοπολιτισμό και τη μονογλωσσία. Με συνέπεια η διάδοση των αντιρατσιστικών μηνυμάτων και ιδεών να καταλήγει στην αρνητική αφομοίωση των αρχών και αντιλήψεων της πλειονοτικής ομάδας (Τσάκωνα, Καραχάλιου, & Αρχάκης, 2019).

Οι σύγχρονες μελέτες διαπιστώνουν, ότι ο ρατσιστικός λόγος εμφανίζεται και σε αντιρατσιστικά κείμενα. Το φαινόμενο αυτό το ονόμασαν ρευστό ρατσισμό. Χαρακτηρίζεται ως αμφίσημη μορφή ρατσισμού, καθώς εμπεριέχει τη δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων (Καραχάλιου, 2023). Στα ίδια πλαίσια και οι αντιλήψεις για την αναπηρία επηρεάζουν τόσο την ευημερία των ατόμων, όσο και την ηθική της κοινωνίας. Οι αρνητικές στάσεις οδηγούν τα άτομα στη κοινωνική απομόνωση. Αντίθετα μια υγιής κοινωνία καλλιεργεί θετικές στάσεις και προωθεί την κοινωνική ένταξη των ατόμων. Ως αναπηρία ορίζεται οποιαδήποτε βλάβη που δεν επιτρέπει στο άτομο να συμμετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες (Ζήση & Σαββάκης, 2019).

Ακολουθώντας τον Weaver (2011, 2016, βλ. επίσης Karachaliou et al. 2024) ως προς την εννοιολόγηση του ρευστού ρατσισμού, ο *ρευστός μισαναπηρισμός* (liquid ableism) συνιστά μια αμφίσημη μορφή σεξισμού που καθιστά τα κείμενα ανοιχτά σε πολλαπλές ερμηνείες και, ως εκ τούτου, συχνά απρόσβλητα στην κριτική, εξαιτίας του καλοπροαίρετου περιβλήματός τους. Ο εντοπισμός του ρευστού μισαναπηρισμού συνιστά απαιτητική διαδικασία, καθώς «περιλαμβάνει ... την ανάδειξη των μη [μισαναπηρικών] νοημάτων που μπορεί να αποκρύπτουν ή να αφαιρούν τον [μισαναπηρισμό], έμμεσα ή άμεσα, ακούσια ή εκούσια (προσαρμόζοντας τον Weaver 2011: 252–253). Με άλλα λόγια, ο ρευστός μισαναπηρισμός ευδοκιμεί στην αμφισημία μέσα από την καλυμμένη συνύπαρξη μισαναπηρικών και μη μισαναπηρικών νοημάτων ή/και τον χιουμοριστικό λόγο. Αντίστοιχα με τον ρευστό ρατσισμό, ο ρευστός μισαναπηρισμός

«δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα εξασθενημένο ή αμφισβητούμενο υπόλειμμα [μισαναπηρισμού], αλλά μάλλον ως μια αμφίσημη μορφή που

ενθαρρύνεται στις μέρες μας καθώς ελαχιστοποιεί ποικίλες άμυνες ενάντια σε [μισαναπηρικές] θέσεις» (Weaver, 2016:63-64).

Η αμφίσημη, ρευστή διάσταση του μισαναπηρισμού τον αναδεικνύει ως κάτι ‘εύλογο’ και ‘κανονικό’ ‘ή/και ‘χιουμοριστικό’. Άρα: ο ρευστός μισαναπηρισμός, ως κατηγορία του ρευστού ρατσισμού, αφορά γλωσσικές πρακτικές, όπου αναδύονται αμφισημίες με αποτέλεσμα τα μισαναπηρικά μηνύματα να δείχνουν ότι ‘αναιρούνται’ από την παρουσία των μη μισαναπηρικών νοημάτων.

1.4 Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών στα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια περίπλοκη κατάσταση. Ενώ υπάρχει μια κοινή δέσμευση απέναντι στα ανάπηρα άτομα βασισμένη σε αρχές, ένα σύνολο προκαταλήψεων και περιορισμών επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προθυμίας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν έρθει σε επαφή με άτομα με αναπηρία φαίνεται να έχουν πιο θετικές στάσεις. Αντίθετα εκπαιδευτικοί των οποίων η εκπαίδευση δεν επικεντρώθηκε σε αυτή την κατεύθυνση είναι πιο αρνητικοί. Παράλληλα διαπιστώνεται μια «παραμορφωμένη» κατανόηση της αναπηρίας. Δηλαδή, μια αποδοχή των ήδη υπάρχουσων στερεοτύπων και προκαταλήψεων (ανίκανοι, παραβάτες, αντικοινωνικοί), χωρίς έλεγχο μέσω της κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα μια άκριτη αποδοχή των κοινωνικών ανισοτήτων, η οποία διαιωνίζει την καταπίεση που υφίσταται τα ανάπηρα άτομα. Παρατηρείται, ότι τέτοιες στρεβλές αντιλήψεις σχετικές με τις κοινωνικές ανισότητες επιβιώνουν και αναπαράγονται, μέσω της ανεπιφύλακτης αποδοχής της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης, αγνοώντας τα δομικά αίτια των ανισοτήτων επιτρέποντας τον διαγωνισμό των κυρίαρχων στρεβλών κανόνων. Στο σημείο αυτό τονίζεται, ότι ο εκπαιδευτικός διαχωρισμός ενισχύει αυτές τις αντιλήψεις (Hallett & Hallett, 2025; Krämer, & Zimmermann, 2025).

Έρευνες τονίζουν, ότι η αναπηρία στα εκπαιδευτικά πλαίσια προσδιορίζεται συνήθως σε τρεις κατηγορίες. Μία οπτική τη νοεί ως έλλειμμα για το οποίο ευθύνεται το ίδιο το άτομο, δηλαδή ως μια προσωπική αποτυχία. Άλλη μια φιλελεύθερη αντίληψη προσδιορίζει την αναπηρία ως ανθρώπινη ποικιλομορφία. Παράλληλα εστιάζει στις προσωπικές διαφορές. Η τρίτη κατηγορία δίνει έμφαση στις δομικές εξηγήσεις.

Πρόκειται για μια ριζοσπαστική προσέγγιση, η οποία προσδίδει τα αίτια της αναπηρίας στις συστηματικές διακρίσεις. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος προτείνει την κατάργηση των πρακτικών αποκλεισμού, οδηγώντας σε μια συμπεριληπτική προσέγγιση των ατόμων με αναπηρία. Η παραμορφωμένη κατανόηση της αναπηρίας οδηγεί σε αναπαραγωγή των ανισοτήτων και κανονικοποίηση τους στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Υποστηρίζοντας πρακτικές που θέτουν τα άτομα με αναπηρία σε μειονεκτική θέση. Τέτοιες πρακτικές είναι τα τυποποιημένα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία δεν καλύπτουν όλες τις μαθησιακές ανάγκες. Για αυτό καθίσταται αναγκαία η εφαρμογή μιας κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι διακρίσεις και οι πρακτικές διαμόρφωσης τους. Ταυτόχρονα διαπιστώνεται ότι αίτια των παραμορφωμένων αντιλήψεων αποτελούν οι κοινωνικές στάσεις για τα άτομα με αναπηρία. Όλες αυτές οι πρακτικές διαμορφώνουν το φαινόμενο του μισαναπηρισμού (Hallett & Hallett, 2025; Hornby & Kauffman, 2024).

Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο είναι αναγκαίο να γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση. Ξεκινώντας από τα πανεπιστήμια που αποτελούν τον πυρήνα της παιδείας. Απαραίτητο κρίνεται να εξεταστούν οι δομές που έχουν κατασκευαστεί στα πανεπιστήμια. Με σκοπό να επενδύσουν στην ανίχνευση και αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι καθηγητές είναι απαραίτητο να αναθεωρήσουν τα προγράμματα σπουδών. Με στόχο να διασφαλιστεί, ότι οι φοιτητές γνωρίζουν πως να έχουν πρόσβαση και να εντοπίζουν μισαναπηριστικές πληροφορίες. Παράλληλα προτείνεται η καθιέρωση του αυτισμού ως θεσμική προτεραιότητα. Ταυτόχρονα η συνεργασία με αυτιστικούς μαθητές φέρνει πιο κοντά τους φοιτητές μαζί τους. Τεχνικές όπως η ερωτήσεις αναστοχαστικής σκέψης νικούν τις προκαταλήψεις και συνδέουν τις κοινότητες. Με αποτέλεσμα για να επιτευχθεί κοινωνική δικαιοσύνη απαιτούνται κοινωνικές αλλαγές τόσο για την κατανόηση, όσο και για την αποδοχή της αναπηρίας. Μέσα από πράξεις, όπως η δημιουργία χώρων για συνύπαρξη ανάπηρων και μη ατόμων (Nachman, 2023; Jenks, Selman, Harmens, Boon, Tran, Hobson, & Sedgewick, 2023).

Ακόμη έρευνες δείχνουν, ότι οι αυτιστικοί μαθητές αντιμετωπίζουν καταπιεστικές πρακτικές. Στο πρόβλημα αυτό μπορούν να δώσουν λύση οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Αναγνωρίζοντας την αποδοχή και τη στήριξη σε όλους. Αρκετές από τις πρακτικές που ακολουθούν στην ειδική αγωγή επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις του μισαναπηρισμού, οι οποίες δημιουργούνται από κοινωνικούς κανόνες. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν αντιλαμβάνονται τις καταπιεστικές πρακτικές

εξαιτίας της φύσης της αναπηρίας. Ευρήματα δείχνουν, ότι η αφιέρωση χρόνου στους μαθητές με αναπηρία και οι ισχυρές μαθητοκεντρικές σχέσεις συμβάλουν στην βελτίωση της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας. Η κριτική θεωρία βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν, ότι η αναπηρία αλληλοεπιδρά άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά με το σχολικό περιβάλλον. Η αποδοχή του αυτισμού βοηθάει στην αποδόμηση του και παρεμποδίζει τις κανονιστικές σκέψεις και συμπεριφορές. Για αυτό καθίσταται επιτακτική ανάγκη η αλληλεπίδραση με τους μαθητές και η εμπλοκή τους σε συζητήσεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να επικοινωνούν τακτικά με τους μαθητές, με σκοπό να κατανοούν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ακόμη θα πρέπει να διδάσκουν δεξιότητες υποστήριξης, οι οποίες ξεκινούν από το δημοτικό σχολείο (Friedman, VanPuymbrouck, & Gordon, 2024; Sweetapple, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΜΑΖΙΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1 Λόγος

Ο λόγος αναφέρεται στη χρήση μιας γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις συναντάται και σε συγκεκριμένες γλωσσικές χρήσεις, όπως στη νομική, ο νομικός λόγος, ή στον ρατσισμό, ο ρατσιστικός λόγος. Στις διάφορες μορφές του εμφανίζεται άλλοτε ως ομιλία και άλλοτε ως γραφή. Παλαιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι ο λόγος αναφερόταν στον προφορικό λόγο και το κείμενο στον γραπτό. Στις μέρες μας με τον όρο λόγος αναφερόμαστε τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό. Με αποτέλεσμα οι όροι κείμενο και γλώσσα να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Παρά τις μεταξύ τους διαφορές υπάρχουν αρκετές ομοιότητες. Σε αυτά τα πλαίσια τα κείμενα αναμιγνύονται με προφορικό και γραπτό λόγο και γίνονται υβριδικά. Με συνέπεια, η ανάλυση λόγου να ενδιαφέρεται και για τα δύο είδη κειμένων. Ο λόγος χρησιμοποιείται σε ποικίλους επιστημονικούς κλάδους. Η γλωσσολογία τον διακρίνει σε δύο κατευθύνσεις. Στη φορμαλιστική ή δομική και στη λειτουργική ή κοινωνιογλωσσική. Στις δομικές προσεγγίσεις ο λόγος συλλαμβάνεται ως γλωσσική μονάδα, η οποία υπερβαίνει την πρόταση. Στις λειτουργικές προσεγγίσεις γίνεται κατανοητός ως προφορικός ή γραπτός ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων. Στα πλαίσια της προσέγγισης της κριτικής ανάλυσης λόγου τονίζεται ότι ο λόγος δεν αποτελεί μόνο τη χρήση της γλώσσας, είτε της προφορικής, είτε της γραπτής, αλλά η χρήση της ως μορφή κοινωνικής πρακτικής (Μπουκάλα & Στάμου, 2020). Ο λόγος σύμφωνα με την κριτική ανάλυση λόγου αποτελεί ιδεολογικά φορτισμένη κοινωνική πρακτική. Οι γλωσσικές πρακτικές αποτελούν πολλές φορές την αιτία ιδεολογικών επιπτώσεων. Δηλαδή παράγουν ανισότητες και αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας. Στο πλαίσιο αυτό η κριτική ανάλυση λόγου στοχεύει στην εξέταση των σχέσεων γλώσσας και εξουσίας. Μέσω του μικροεπιπέδου ανάμεσα στους παραγωγούς των κειμένων και των κυρίαρχων αξιών και λόγων (Καραχάλιου, 2023).

Η φαινομενολογία, ως φιλοσοφικό ρεύμα και η εθνομεθοδολογία, ως κοινωνιολογικό ρεύμα ανέπτυξαν την ανάλυση της συνομιλίας, η οποία χρησιμοποιείται από την ανάλυση λόγου. Η μελέτη τους ασχολήθηκε γύρω από την οργάνωση της γλώσσας ως κοινωνικό φαινόμενο. Η συνομιλία συλλαμβάνεται ως αυτόνομη κοινωνική δραστηριότητα και μελετάται κοινωνιολογικά παρά γλωσσολογικά. Μελετάται ο προφορικός λόγος σε βάθος και πτυχές του, όπως οι

διακοπές και οι εναλλαγές του. Εστιάζει στην απουσία χαρακτηριστικών του φυσικού λόγου παραβλέποντας τον ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος. Θεωρείται, ότι τα σημαντικά στοιχεία για τους συνομιλητές εμφανίζονται μέσα στον λόγο. Ενώ και η ανάλυση λόγου και η κριτική ανάλυση λόγου στρέφουν κοινά το ενδιαφέρον τους. Παρακολουθώντας την αμφίδρομη σχέση κοινωνίας και περιβάλλοντος τη μεταφράζουν διαφορετικά. Οι αναλυτές της συνομιλίας επικεντρώνονται συστηματικά στη μικροανάλυση. Αντίθετα οι κριτικοί αναλυτές εστιάζουν στην μακροανάλυση (Μπουκάλα & Στάμου, 2020; Mlynář, Smith, Au-Yeung, Boström, & Dahl, 2025).

Επομένως η ανάλυση γλώσσας επικεντρώνεται στην ανάλυση της χρήσης της γλώσσας και όχι με μεμονωμένες προτάσεις. Κεντρική σημασία διαδραματίζει το περιβάλλον επικοινωνίας, το οποίο επηρεάζει τα όσο λέγονται, το «τι είναι» το περιβάλλον, πώς συλλαμβάνεται και τι περιέχει αποτελεί ακόμη συζήτηση. Καθώς υπάρχουν αντίθετες μεταξύ τους οπτικές. Για παράδειγμα οι αναλυτές υποστηρίζουν, ότι το περιβάλλον περιορίζεται στα στοιχεία που επηρεάζουν τον λόγο. Ενώ οι κριτικοί αναλυτές υποστηρίζουν ότι το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον είναι συνδεδεμένο με τη γλώσσα. Ο σημαντικός ρόλος του περιβάλλοντος γίνεται εμφανής σε περιπτώσεις ελλειπτικών προτάσεων. Όταν για παράδειγμα παραλείπουμε στοιχεία, τα οποία δεν τα θεωρούμε σημαντικά στην κατανόηση μιας πρότασης. Οι μελετητές χωρίζουν το περιβάλλον σε τρία μέρη στο καταστατικό, στο γλωσσικό και στο κοινωνιολογικό. Ενώ ορισμένοι προσθέτουν και το γνωστικό. Ο διαχωρισμός τους πολλές φορές δεν είναι εύκολη διαδικασία, καθώς πολλές φορές αλληλοεμπλέκονται (Μπουκάλα & Στάμου, 2020).

Η ανάλυση λόγου εδράζεται στην γλωσσική ανάλυση. Διερευνά δομές στις μονάδες που ξεπερνούν τις προτάσεις. Στόχος της είναι η προβολή των γλωσσικών μηχανισμών, οι οποίοι ερμηνεύουν και αναπαριστούν τον κόσμο. Η ανάλυση λόγου αποτελεί έναν διεπιστημονικό κλάδο, καθώς αλληλοεπιδρά με ποικίλους κλάδους. Για παράδειγμα μέσω της γλωσσολογίας ο λόγος αναφέρεται στη γλωσσική χρήση. Ενώ μέσω της κοινωνιολογίας ο λόγος αφορά ένα προκαθορισμένο θέμα, (π.χ. πολιτικό, νομικό ή οικονομικό). Σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό κάθε λόγος κατασκευάζει μια συγκεκριμένη οπτική για την κοινωνία. Η κριτική ανάλυση λόγου στοχεύει στην ανίχνευση των κρυφών νοημάτων των κειμένων και το πώς τα νοήματα αυτά αναπτύσσονται μέσω των εκάστοτε γλωσσικών επιλογών (Καραγιαννάκη, 2018).

2.2 Κείμενα μαζικής κουλτούρας

Από τους πρώτους θεωρητικούς που μίλησαν με αισιόδοξη στάση για τη λαϊκή κουλτούρα ήταν ο Harbert Gans. Απέρριψε την απαισιόδοξη στάση που είχε διαμορφώσει η Σχολή της Φρανκφούρτης. Σημείωσε ότι δεν υπάρχει διαφορά στην ουσία (ποιότητα) της «υψηλής» και «λαϊκής» κουλτούρα, παρά μόνο στον βαθμό (ποσότητα) τους. Στα πλαίσια αυτά τόνισε ότι υπάρχουν πολλαπλές κουλτούρες αντί για «υψηλές» και «χαμηλές». Παρόμοια ο Pierre Bourdieu διαπίστωσε την ύπαρξη άνισης κατανομής των πολιτιστικών προϊόντων (όπως είναι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας) και την κοινωνική και πολιτιστική ανισότητα, ως αποτέλεσμα (Mukerji & Schudson, 1986).

Κείμενα μαζικής κουλτούρας ορίζουν στάσεις, ιδέες και πρακτικές, που είναι αποδεκτά από το σύνολο της κοινωνίας. Αποτελούν προϊόν το οποίο διακινείται με παθητικό και μαζικό τρόπο προς τους αποδέκτες του. Σκοπός τους είναι η αναπαραγωγή συγκεκριμένων στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων. Τρία βασικά χαρακτηριστικά της μαζικής κουλτούρας είναι ότι αναπαράγεται κυρίως μέσω των μέσων μαζικής επικοινωνίας, ενισχύει τον καταναλωτισμό και προωθεί την παγκοσμιοποίηση. Ενδεικτικά κείμενα μαζικής κουλτούρας είναι οι τηλεοπτικές σειρές, τα περιοδικά, οι ταινίες και οι διαφημίσεις. Παράλληλα τα κείμενα αυτά αποτελούν κατάλληλο υλικό για διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και ιδεών, οι οποίες ενισχύουν τα στερεότυπα, τους κοινωνικούς αποκλεισμούς και τις πολιτισμικές διακρίσεις (Στεργίου, 2024; Saleem, Hawkins, Rains, Mastro, & Coles, 2025).

Ταυτόχρονα οι γλωσσικές επιλογές φανερώνουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ομιλητών που τις εκφωνούν. Οι ερευνητές ονομάζουν τις επιλογές αυτές γλωσσικές ιδεολογίες. Σημειώνουν ότι εκτός από τη διαμόρφωση αντιλήψεων, τις προωθούν φορείς που ασκούν εξουσία. Τέτοιοι φορείς μπορεί να είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή και το σχολείο. Η διάδοση προκαθορισμένων γλωσσικών κωδίκων είναι πιθανό να είναι φορείς ιδεολογιών και αντιλήψεων, καθώς εμπεριέχουν τη δυνατότητα κατασκευής ταυτοτήτων ενισχύοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Παράλληλα τα κείμενα μαζικής κουλτούρας χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο δομημένο λόγο, χωρίς ίχνος αυθορμητισμού, ενισχύοντας με αυτή τη στάση τη γλωσσική ομοιογένεια. Αποτέλεσμα των πρακτικών αυτών είναι η υποβάθμιση της γλωσσικής ποικιλίας είτε με την υπερπροβολή, είτε με την αφάνεια συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών,

συντηρώντας με τον τρόπο αυτό την κοινωνική και γλωσσική ανισότητα. Επιπρόσθετα υποστηρίζεται, ότι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας προβάλλουν τη γλωσσική ετερογένεια ως κάτι αρνητικό με αποτέλεσμα να προωθούν τη γλωσσική ομοιογένεια θεωρώντας τη ως αγαθό. Γλωσσική ομοιογένεια ορίζεται η καθιέρωση της μονογλωσσίας και η απόρριψη της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Ο λόγος, ο οποίος χρησιμοποιείται από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, συνήθως περιέχει ομιλιακά ενεργήματα, τα οποία φέρουν χαρακτηριστικά συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Macaryus, Wicaksono, Sudirman, & Anafiah, 2021; Στεργίου, 2024).

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας ενισχύουν την κοινωνική κατασκευή την οποία παράγει η γλώσσα και δημιουργούν κοινωνικές ταυτότητες. Σύμφωνα με την κοινωνική κατασκευή το άτομο είναι συνδεδεμένο με τη γλώσσα. Παράλληλα οι ταυτότητες αναπτύσσονται μέσα στα κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Τα άτομα όμως, δεν διαθέτουν μόνο μία κοινωνική ταυτότητα αλλά πολλές οι οποίες μεταβάλλονται και συνθέτουν την κοινωνική πραγματικότητα. Η μετάδοση αντιλήψεων και ιδεών από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες διαμορφώνουν θετικές ή και αρνητικές στάσεις απέναντι σε αυτές τις ομάδες. Τα στερεότυπα συνδέουν το εκάστοτε ομιλιακό ύφος με επικοινωνιακά χαρακτηριστικά και κοινωνικά ενεργήματα (Lipourli & Gardikiotis, 2023; Στεργίου, 2024).

2.3 Κοινωνικές Ταυτότητες

Η ταυτότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευημερία του ατόμου. Οι κοινωνικές ταυτότητες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους. Δρουν σημαντικά στις επιλογές των ατόμων, στην αυτογνωσία τους και στις δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Ταυτόχρονα αποδεικνύεται ότι οι κοινωνικές ταυτότητες επιδρούν σημαντικά στις μαθησιακές και ακαδημαϊκές επιπτώσεις των μαθητών. Η αυτοαντίληψη του ατόμου πηγάζει από την αντίληψη που έχουν τα μέλη στις ομάδες που ανήκει για το ίδιο. Ταυτόχρονα η συμμετοχή σε διάφορες ομάδες δημιουργεί πολλαπλές ταυτότητες. Με αποτέλεσμα πολλαπλά ψυχολογικά οφέλη (Chiu & So, 2025; Cui & Birnie, 2025; Osborn, Quiroga, Tang, Sherman, Reese, Verma, & Marks, 2024).

Η ένταξη των ατόμων σε ομάδες είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης φύσης. Με τη συμμετοχή σε μια ομάδα πραγματοποιούνται κατηγοριοποιήσεις, τόσο εντός, όσο και εκτός της ομάδας. Μέσω της κατηγοριοποίησης τα άτομα ταυτίζονται με την ομάδα τους, αισθάνονται την αποδοχή και διαφοροποιούνται από τις άλλες ομάδες. Πραγματοποιείται η γέννηση του «εμείς» και «αυτοί». Οι συμπεριφορές και οι στάσεις εντός της ομάδας διαφοροποιούνται με εκείνους που είναι εκτός της. Όπως για παράδειγμα οι μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία διαφοροποιούνται από τους μαθητές/τριες με αναπηρία, καθώς παρουσιάζουν διακριτές συμπεριφορές. Έχει διαπιστωθεί ότι τέτοιες διαφοροποιήσεις πολλές φορές οδηγούν σε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Παράλληλα έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι μελέτες που αφορούσαν ταυτότητες παρέλειψαν να συμπεριλάβουν την αναπηρία ως ταυτότητα. Γεγονός που πρέπει να μας ανησυχεί ιδιαίτερα (Pugach, Matewos, & Gomez-Najarro, 2021; Johnson, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ : ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

3.1 Κριτική ανάλυση λόγου

Το ενδιαφέρον της μελέτης της κριτικής ανάλυσης λόγου προέκυψε από το γεγονός ότι οι προτάσεις και τα μορφήματα δεν αποτελούν τα μοναδικά στοιχεία της γλώσσας. Συγκεκριμένες δομές επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, όπως για παράδειγμα η χρήση της παθητικής φωνής. Επομένως, σκοπός της γλωσσολογίας δεν είναι μόνο η περιγραφή της γλώσσας, αλλά και η εξήγηση της επικοινωνιακής και κοινωνικής λειτουργίας της. Οι εξηγήσεις δεν προέρχονται μόνο από τις προτάσεις, αλλά και από το γλωσσικό και εξωγλωσσικό περιβάλλον. Προάγγελο της κριτικής ανάλυσης λόγου, αποτελεί η κριτική γλωσσολογία. Παράλληλα αναπτύσσονται και άλλοι κλάδοι όπως η κοινωνιογλωσσολογία και η πραγματολογία. Οι κλάδοι αυτοί μοιράζονται με την κριτική ανάλυση λόγου την εστίαση στον αυθεντικό λόγο και τον ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον. Η κοινωνιογλωσσολογία ξεκίνησε τη μελέτη της από τη σχέση της γλώσσας με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται τόσο το κοινωνικό, όσο και το γεωγραφικό. Ακόμη μελετά θέματα γύρω από τη γλωσσική επαφή, όπως είναι η πολυγλωσσία. Αργότερα αναπτύχθηκε η διαδραστική κοινωνιογλωσσολογία, η οποία ασχολείται με τη μελέτη της καθημερινής επικοινωνίας μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον εντοπίζοντας την ποικιλία μέσα στη διάδραση. Ταυτόχρονα σε ορισμένες περιπτώσεις η γλώσσα καθορίζεται από την κοινωνία (Μπουκάλα & Στάμου, 2020).

Η κριτική ανάλυση λόγου αποτελεί τον πυρήνα των προσεγγίσεων γύρω από τον λόγο. Οι προσεγγίσεις αυτές βλέπουν το κείμενο ως μορφή κοινωνικής πράξης, φορέα ιδεολογιών και εξουσίας. Η κριτική ανάλυση λόγου είναι μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση, η οποία συνδέει την κοινωνική με την γλωσσική ανάλυση. Η παρούσα προσέγγιση ονομάζεται κριτική, γιατί στοχεύει στην ανάδειξη των βαθύτερων νοημάτων ανάμεσα στη γλώσσα, την ιδεολογία και την εξουσία. Ενώ παράλληλα τείνει να συνδέσει τις ιδιότητες του λόγου με τις κοινωνικές σχέσεις. Επίκεντρο της είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η κατάχρηση εξουσίας και η θέσπιση των ανισοτήτων μέσω του λόγου. Η γλώσσα κατανοείται ως φορέας ιδεολογίας και μέσο κυριαρχίας. Όμως την εξουσία δεν την έχει ενσώματα, αλλά την

λαμβάνει μέσω της χρήσης της από άτομα εξουσίας. Αναλύει τη γλώσσα των ατόμων εξουσίας, τα οποία ευθύνονται για τις ανισότητες (Καραγιαννάκη, 2018; Farhadytooli, 2025).

Ακόμη στοχεύει στην προβολή των σχέσεων ανάμεσα στους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα κοινωνικά φαινόμενα, με σκοπό να «ξεσκεπάσει» τις κρυμμένες ιδεολογίες και να αφυπνίσει τα άτομα. Με αποτέλεσμα ο λόγος να βρίσκεται σε διαρκεί αλληλεπίδραση με την κοινωνία, διαμορφώνοντας σχέσεις μέσω κοινωνικών πρακτικών. Για αυτό αναλύεται η λειτουργία των κειμένων στα πλαίσια των κοινωνικοπολιτισμικών αντιλήψεων. Το συστατικό στοιχείο που ενώνει το κείμενο με την κοινωνία αποτελούν οι πρακτικές λόγου. Οι πρακτικές λόγου αναδεικνύουν τη σχέση κειμένου και κοινωνικών πρακτικών. Με συνέπεια ο λόγος να επηρεάζεται και να επηρεάζει την κοινωνία. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές λόγου ως φορείς ιδεολογίας επηρεάζουν τη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η κριτική ανάλυση λόγου μέσω της αποκάλυψης της λειτουργίας του λόγου. (Καραγιαννάκη, 2018)

Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου. Στόχος του είναι η αποκάλυψη κρυμμένων νοημάτων, ώστε να αυξήσει την κριτική γλωσσική επίγνωση. Παράλληλα αναπτύσσει στους αποδέκτες του την κατανόηση των σχέσεων της εξουσίας με τις ιδεολογικές σχέσεις που αναπαράγονται άμεσα ή έμμεσα προκειμένου να είναι σε θέση να εντοπίζουν θέσεις και αξίες που πιθανώς αποκρύπτονται με την πρώτη ματιά. Η απόκρυψη τέτοιων μηνυμάτων συμβάλει στην εξάπλωση τέτοιων θέσεων (Τσάκωνα, Καραχάλιου, & Αρχάκης, 2019).

3.2 Πολυγραμματισμοί

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών ακολουθεί μια διδακτική πορεία που περιλαμβάνει τα εξής στάδια.

- Το στάδιο της *τοποθετημένης πρακτικής*, στην οποία τα κείμενα εντάσσονται στον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο των μαθητών.
- Το στάδιο της *ανοικτής διδασκαλίας*, όπου συνειδητοποιούνται οι εκάστοτε γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται.

- Το στάδιο της *κριτικής πλαισίωσης*, στην οποία οι ιδεολογίες του κειμένου συνδέονται με το κοινωνικό πλαίσιο.
- Το στάδιο της *μετασχηματισμένης πρακτικής*. Στο σημείο αυτό πραγματοποιείται αναπλαισίωση του κειμένου, δηλαδή μεταφορά του σε άλλο κοινωνικό πλαίσιο (Τσάκωνα, Καραχάλιου, & Αρχάκης, 2019).

Βιώνοντας	
Βιώνοντας το γνωστό	Σύνδεση της μάθησης με το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ταυτότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών
Βιώνοντας το νέο	Επαφή με νέες εμπειρίες
Εννοιολογώντας	
Εννοιολογώντας με ορολογία	Ομαδοποίηση πραγμάτων σε κατηγορίες, προσδιορισμός όρων, έμφαση στη μεταγλώσσα
Εννοιολογώντας με θεωρία	Διατύπωση γενικεύσεων, σύνδεση εννοιών, ανάπτυξη θεωριών
Αναλύοντας	
Αναλύοντας λειτουργικά	Εντοπισμός δομής και λειτουργίας των κειμένων
Αναλύοντας κριτικά	Αξιολόγηση και κριτική ερμηνεία των κειμένων

Εφαρμόζοντας	
Εφαρμόζοντας κατάλληλα	Εφαρμογή της γνώσης στον πραγματικό κόσμο ή σε περιβάλλοντα προσομοίωσης με προβλέψιμους τρόπους
Εφαρμόζοντας δημιουργικά	Δημιουργία νέων κειμένων, τοποθέτηση της γνώσης σε νέα πλαίσια

Πίνακας 1: Πολυγραμματισμοί (γνωσιακές διαδικασίες και τύποι δραστηριότητας)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Δεδομένα, υπόθεση και χαρακτήρες

Υπόθεση:

Τα δεδομένα της έρευνας τα αντλούμε από την τηλεοπτική σειρά «Η λέξη που δεν λες», η οποία προβλήθηκε στον τηλεοπτικό σταθμό του alpha το 2016. Η υπόθεση αφορά τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος και πως αυτή αντιμετωπίζεται από την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία. Εστιάζουμε σε τέσσερις συγκεκριμένες σκηνές στις οποίες ανιχνεύουμε μισαναπηρικά στοιχεία. Σε αυτές τις σκηνές συμμετέχουν οι γονείς του Παυλή που έχει αυτισμό και συζητούν τη λύση μπορούν να βρουν. Αποφασίζουν να μην πουν σε κανέναν για την κατάσταση του παιδιού και να το εκπαιδεύουν στο σπίτι.

Βασικοί Χαρακτήρες:

- **Παυλής:** Είναι ο βασικός πρωταγωνιστής και το μικρό παιδί της οικογένειας. Απουσιάζει η τυπική ομιλία και θεωρείται ταλαντούχος στη μουσική.
- **Γιάννης:** Είναι ο πατέρας του μικρού Παυλή και ο άντρας της Ελένης. Θεωρείται μια δυναμική προσωπικότητα και θέλει το καλό της οικογένειας του.
- **Ελένη:** Είναι η μητέρα του μικρού Παυλή. Διστάζει να αποδεχτεί την διαφορετικότητα.
- **Βασίλης:** Είναι ο αδερφός της Ελένης. Φιλικός και διαθέσιμος να βοηθήσει.
- **Ιωάννα:** Η σύζυγος του Βασίλη και γιατρός. Με δικές της πρωτοβουλίες οδηγείται ο μικρός Παυλής σε διάγνωση. Βοηθάει και συμπαραστέκεται στην οικογένεια.
- **Παύλος:** Παππού του Παυλή, καθώς είναι ο πατέρας της Ελένης. Πηγαίνει με δική του πρωτοβουλία τον Παυλή στη γιατρό. Αγαπάει και νοιάζεται για την υγεία του.

- **Νατάσα:** Είναι η αδερφή του Παυλή. Στέκεται δίπλα του και προσπαθεί να τον καταλάβει. Θέλει το καλό του και κάνει τα πάντα για αυτό.

4. 2 Μεθοδολογικά εργαλεία

Σύμφωνα με το Μοντέλο Κατασκευής Ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση, οι ταυτότητες δεν είναι στατικές, αλλά διαμορφώνονται μέσω των γλωσσικών επιλογών και της κοινωνικής επιρροής. Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε αρχές:

Πέντε αρχές

Αρχή της ανάδυσης: υπογραμμίζει τη δυναμική κατασκευή ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως «αναδυόμενο προϊόν γλωσσικής διεπίδρασης» και επομένως «ως ένα θεμελιωδώς κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο»

Αρχή Θεσιακότητας: αφορά τις πολλαπλές κοινωνικές και διεπιδραστικές θέσεις (positions) στις οποίες μπορεί να εμπλέκεται ταυτόχρονα ένα άτομο κατά τη διεπίδραση. Εδώ διαπλέονται μακρο-κοινωνικές (π.χ. ηλικία, φύλο, κοινωνική τάξη, εθνότητα, ιδεολογία) και διεπιδραστικές πτυχές ταυτότητας (αφηγητής, ακροατής, ερωτών, αποκρινόμενος κ.λπ.).

Αρχή Ενδεικτικότητας: περιλαμβάνει τη σύνδεση ανάμεσα σε γλωσσικούς μηχανισμούς/υφολογικούς πόρους και ταυτοτικές κατασκευές. Με άλλα λόγια, συνδέονται γλωσσικά στοιχεία με κοινωνικά νοήματα.

Αρχή Σχεσιακότητας: : αφορά στη διυποκειμενική κατασκευή ταυτοτήτων και περιλαμβάνει ζεύγη σχέσεων. Στην ανάλυση, εστιάζω σε δύο ζεύγη: α) ομοιότητα/διαφορά, όταν τα υποκείμενα κατασκευάζονται ως όμοια ή διαφορετικά, και β) αυθεντία/απονομιμοποίηση, όταν τα υποκείμενα επικυρώνουν ή αμφισβητούν συγκεκριμένες ταυτοτικές κατασκευές.

Αρχή Μερικότητας: αφορά τη διασύνδεση μεταξύ μικρο- και μακρο-επιπέδου. Εδώ σχολιάζεται η συσχέτιση του κειμένου με μη ή μισαναπηρικούς λόγους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1 Γλωσσική Ανάλυση

Στην παρούσα ενότητα, αναλύουμε σκηνές από ορισμένα επεισόδια από την τηλεοπτική σειρά, προκειμένου να αναδείξουμε πώς παρουσιάζονται τα άτομα με αναπηρία.

5.1.1 Σκηνή 1η

- 1) **Γιάννης:** Ξαφνικά είναι ανίκανος σε όλα;
- 2) **Ελένη:** Όχι απλώς έχει προβλήματα
- 3) **Γιάννης:** Προβλήματα; προβλήματα; δεν είναι τσάκαλος ποια; ε; δεν έχει πλάκα που τραγουδάει;
- 4) **Ελένη:** Ένα απλό ερωτηματολόγιο είναι
- 5) **Γιάννης:** Δεν θα μου βγάλετε εμένα τον γιο μου προβληματικό επειδή ο πατέρας σου πάει και κάνει βλακείες πίσω από τη πλάτη μας
- 6) **Ελένη:** Ας πάρουμε μια γνώμη
- 7) **Γιάννης:** Να σου πω.. εγώ δεν θα κάτσω να φάω αυτή τη τρέλα. Και εσύ ρε Ελένη τι κάνεις εδώ..κάθεται και βάζεις χέρι να δεις πόσο προβληματικός είναι ο γιος σου; Γνώμη θες;
- 8) **Ελένη:** Ναι
- 9) **Γιάννης:** Ωραία θα πάμε στον Μεσοκοπάκη
- 10) **Ελένη:** Πήγαμε στον Μεσοκοπάκη
- 11) **Γιάννης:** Πήγαμε στον Μεσοκοπάκη και τι μας είχε πει...ότι θα μιλήσει σιγά, σιγά.. έτσι δεν είπε; δε μίλησε;
- 12) **Ελένη:** Ναι και τώρα παρουσιάζει καινούργιο πρόβλημα
- 13) **Γιάννης:** Επειδή το λέει η βλαμμένη
- 14) **Ελένη:** Θες να κάνουμε ότι δεν ακούσαμε;
- 15) **Γιάννης:** Εμείς θα βρούμε που θα τον επάμε
- 16) **Ελένη:** Ωραία..ας τη δούμε τώρα αυτή να έχουμε δει έναν ειδικό

17) **Γιάννης:** Δε γουστάρω ο πατέρας σου να ανακατεύεται στη ζωή μας..συνεννοηθήκαμε..; θα σε τρελάνουνε..

18) **Ελένη:** Έλα μαζί μου δεν θέλω να πάω μόνη μου

19) **Γιάννης:** Όχι..

Σύνοψη σκηνής

Η Ελένη επικοινωνήσει με τη γιατρό, η οποία της έδωσε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Στην παρούσα σκηνή ο Γιάννης βλέπει την Ελένη να μελετά το ερωτηματολόγιο και εκνευρίζεται. Ξεκινάει ένας διάλογος με θέμα το κατά πόσο ο Παυλής είναι έξυπνο παιδί και ποιος γιατρός θα τον δει.

Αρχή της θεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

- Ταυτότητα μητέρας

Η Ελένη κατασκευάζεται ως μητέρα που αγωνιά να μάθει τι συμβαίνει με τον Παυλή. Αναγνωρίζει πως το παιδί της είναι ικανό σε διάφορες πτυχές της ζωής του, ωστόσο τον χαρακτηρίζει ως άτομο με προβλήματα (συνεισφορά 3 «απλώς έχει προβλήματα»). Η χρήση του πληθυντικού αριθμού ενισχύει την αντίληψη πως η κατάστασή του είναι ελλειμματική. Παράλληλα, η αναφορά στη συμπεριφορά του Παυλή ως προβληματική επικυρώνεται μέσω της επανάληψης (συνεισφορά 12, *Ναι και τώρα παρουσιάζει καινούργιο πρόβλημα*). Επιχειρεί να πείσει τον σύζυγό της για την εξέταση του Παυλή με διαλλακτικότητα πράγμα που πιστοποιείται μέσα από τη χρήση της προτρεπτικής υποτακτικής (συνεισφορά 6 «Ας πάρουμε μια γνώμη») και την ερώτηση-έμμεση διαφωνία (συνεισφορά 14 «Θες να κάνουμε ότι δεν ακούσαμε;»)

- Ταυτότητα πατέρα

Κατασκευάζεται η ταυτότητα του πατέρα ως μη μορφωμένου και μεσαίας κοινωνικής τάξης, καθώς θεωρεί την αναπηρία μια αρνητική και μη αποδεκτή κατάσταση. Ο Γιάννης κατασκευάζεται ως άτομο που θεωρεί πως μια τυχόν διάγνωση του Παυλή ως ανάπηρου ατόμου ισοδυναμεί με ανικανότητα (συνεισφορά 1, *Ξαφνικά είναι ανίκανος σε όλα;*) και προβληματική κατάσταση (συνεισφορά 3, «Προβλήματα; προβλήματα;

δεν είναι τσάκαλος ποια; ε; δεν έχει πλάκα που τραγουδάει;», συνεισφορά 5 «Δεν θα μου βγάλετε εμένα τον γιο μου προβληματικό επειδή ο πατέρας σου πάει και κάνει βλακείες πίσω από τη πλάτη μας»). Εξισώνει την επιθυμία διάγνωσης με «τρέλα» και εμφανίζεται απόλυτος, δυναμικός, ως προστάτης, που θέλει να προστατέψει την οικογένεια του από το κακό («Να σου πω.. εγώ δεν θα κάτσω να φάω αυτή τη τρέλα. Και εσύ ρε Ελένη τι κάνεις εδώ..κάθεσαι και βάζεις χέρι να δεις πόσο προβληματικός είναι ο γιος σου; Γνώμη θες;» αρ.7).

Αρχή της σχεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

Ζεύγος ομοιότητας-διαφοράς

Η ταυτότητα της μητέρας συγκρούεται με εκείνη του πατέρα. Όπως αναφέραμε παραπάνω, ο πατέρας κατασκευάζεται ως άτομο με παραδοσιακές / πατριαρχικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις, αφού εμφανίζεται να πιστεύει με απόλυτο τρόπο ότι ο Παυλής, εάν διαγνωστεί με αναπηρία θα θεωρηθεί ανίκανος σε κάθε πτυχή της ζωής του (συνεισφορά 1 «Ξαφνικά είναι ανίκανος σε όλα;»), (συνεισφορά 3 «Προβλήματα; προβλήματα; δεν είναι τσάκαλος ποια; ε; δεν έχει πλάκα που τραγουδάει;»). Πιστεύει ότι οι επισκέψεις στους γιατρούς θα οδηγήσουν στον στιγματισμό του Παυλή ως προβληματικού (συνεισφορά 7 «Να σου πω.. εγώ δεν θα κάτσω να φάω αυτή τη τρέλα. Και εσύ ρε Ελένη τι κάνεις εδώ..κάθεσαι και βάζεις χέρι να δεις πόσο προβληματικός είναι ο γιος σου; Γνώμη θες;»). Απέναντι στην απολυτότητα του πατέρα, η μητέρα κατασκευάζεται ως άτομο που δείχνει διαλλακτικότητα, κατανόηση και αποδοχή (συνεισφορά 3, «Όχι απλώς έχει προβλήματα»), επιχειρεί να μετριάσει τη σοβαρότητα που έχει αποδώσει ο Γιάννης στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (συνεισφορά 4, «Ένα απλό ερωτηματολόγιο είναι») και προσπαθεί να τον πείσει να τη συνοδεύσει για μια δεύτερη γνώμη (συνεισφορά 6 «Ας πάρουμε μια γνώμη», συνεισφορά 16 «Ωραία... ας τη δούμε τώρα αυτή να έχουμε δει έναν ειδικό»).

Ζεύγος αυθεντίας – απονομιμοποίησης

Ο πατέρας επιχειρεί να απονομιμοποιήσει την ειδική γιατρό -και την τυχόν διάγνωση- απαξιώνοντάς τη μέσα από τη χρήση υβριστικού λόγου (συνεισφορά 13 «Επειδή το λέει η βλαμμένη», αρ. 13). Παράλληλα, αποδίδει κύρος και αυθεντία στον αρχικό γιατρό (συνεισφορά 11, «Πήγαμε στον Μεσοκοπάκη και τι μας είχε πει...ότι θα μιλήσει σιγά, σιγά.. έτσι δεν είπε; δε μίλησε;»). Η σκηνή περιλαμβάνει διαρκείς

απονομιμοποιήσεις των απόψεων του πατέρα και της μητέρας, πράγμα που ενισχύει τη σύγκρουση και τη διάσταση των απόψεων. Η μητέρα απονομιμοποιεί τον Μεσοκοπάκη, ο οποίος είχε εξετάσει πρώτος τον Παυλή. Η διάγνωση του φαίνεται να μην επαληθεύεται, καθώς ο Παυλής δεν έχει μιλήσει και παρουσιάζει καινούργια προβλήματα (συνεισφορά 12, «Ναι και τώρα παρουσιάζει καινούργιο πρόβλημα»)

Αρχή της Μερικότητας

Η σκηνή συνομιλεί και στηρίζεται στη διάγνωση της αναπηρίας με βάση το ιατρικό μοντέλο. Η αναπηρία παρουσιάζεται ως ατομικό πρόβλημα, το οποίο καλούνται να εντοπίσουν σε πρώτη φάση οι γιατροί. Ο πατέρας, υιοθετώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις, αντιστέκεται στη διάγνωση της αναπηρίας του Παυλή, θεωρώντας ότι μια τέτοια κίνηση θα στιγματίσει τον γιο του. Η μητέρα φαίνεται να υιοθετεί αντιλήψεις που θα βοηθήσουν να αντιληφθεί την κατάσταση του γιου της (συνεισφορά 4 «Ένα απλό ερωτηματολόγιο είναι»), (συνεισφορά 6 «Ας πάρουμε μια γνώμη»), (συνεισφορά 16 «Ωραία.. ας τη δούμε τώρα αυτή να έχουμε δει έναν ειδικό»). Η χρήση ερωτηματολογίου ορθώς προβάλλεται ως κατάλληλη, παρόμοια και η στάση για μια δεύτερη διάγνωση από κάποιον ειδικό. Με τις θέσεις αυτές απονομιμοποιείται η διάγνωση ως πρόβλημα και ως ταμπού. Αντίθετα θεωρείται μια πρακτική, η οποία έχει σκοπό τη ευημερία του ατόμου. Παρόλο που η μητέρα φαίνεται να θέλει να διευκολύνει τη ζωή του Παυλή, και παρουσιάζεται ως αντίλογος στις στερεοτυπικές αντιλήψεις του πατέρα, υιοθετεί μισαναπηρικές θέσεις αφού χαρακτηρίζει την κατάστασή του ως πρόβλημα («Όχι απλώς έχει προβλήματα» αρ.1), («Ναι και τώρα παρουσιάζει καινούργιο πρόβλημα», αρ.12). Η συγκεκριμένη φράση ενώ φαίνεται να αποσκοπεί να δείξει αποδοχή και κατανόηση στην αναπηρία, προκρίνοντας τη διάγνωση σε ειδικό γιατρό, κατασκευάζει τα ανάπηρα άτομα ως προβληματικά και άρα ως ελλειμματικά και κατώτερα των αρτιμελών. Με βάση τα παραπάνω, η συγκεκριμένη σκηνή αποτελεί κείμενο ρευστού μισαναπηρισμού.

5.1.2 Σκηνή 2

Σύνοψη σκηνής

- 1) **Ελένη:** Κοιτάχτε το λίγο μπορεί να υπάρχει δεν μπορεί..κάποια τρύπα θα υπάρχει..καλά..θα πάμε απέξω από το γραφείο του και θα περιμένουμε μέχρι να μας δεχτεί..δεν με νοιάζει..δε θέλω να πούμε τίποτα..σε κανέναν..
- 2) **Γιάννης:** Θα το κρατήσουμε κρυφό;
- 3) **Ελένη:** Πρέπει να πάρουμε μια δεύτερη γνώμη..
- 4) **Γιάννης:** Πώς και δεν το καταλάβαμε βρε Ελένη..;

Η Ελένη μιλά στο τηλέφωνο με την γραμματέα του γιατρού για να κλείσει ραντεβού. Ο Γιάννης εμφανίζεται την ρωτά εάν θα το κρατήσουν κρυφό και αναρωτιέται γιατί δεν το κατάλαβαν πιο νωρίς.

Αρχή της θεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

- ταυτότητα Ελένης

Η Ελένη κατασκευάζεται ως στοργική μητέρα που αγωνιά να κλείσει οπωσδήποτε ένα ραντεβού για τη διάγνωση του Παυλή και ανυποχώρητη στο στόχο της (συνεισφορά 1, «Κοιτάχτε το λίγο μπορεί να υπάρχει δεν μπορεί..κάποια τρύπα θα υπάρχει..καλά..θα πάμε απέξω από το γραφείο του και θα περιμένουμε μέχρι να μας δεχτεί..») Παρόλα αυτά δείχνει να ενστερνίζεται την άποψη ότι η αναπηρία είναι στίγμα και προσπαθεί να κρατήσει κρυφή την επίσκεψη στον γιατρό («δεν με νοιάζει..δε θέλω να πούμε τίποτα..σε κανέναν...»).

Αρχή της σχεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

- ζεύγος ομοιότητας - διαφοράς

Η Ελένη θέλει να κρατήσει κρυφή την επίσκεψη στον γιατρό (βλ. συνεισφορά 1). Ο Γιάννης δείχνει να εκπλήσσεται από τη στάση της (συνεισφορά 2 «Θα το κρατήσουμε

κρυφό;»). Η πρακτική της απόκρυψης χαρακτηρίζει την αναπηρία ως κάτι κακό, το οποίο δεν πρέπει να μαθευτεί.

Αρχή της Μερικότητας

Και σε αυτή τη σκηνή η αναπηρία προσεγγίζεται με γνώμονα το ιατρικό μοντέλο («Κοιτάχτε το λίγο μπορεί να υπάρχει δεν μπορεί..κάποια τρύπα θα υπάρχει..καλά..θα πάμε απέξω από το γραφείο του και θα περιμένουμε μέχρι να μας δεχτεί..δεν με νοιάζει..δε θέλω να πούμε τίποτα..σε κανέναν..» αρ.1). Η γνώμη του γιατρού θεωρείται τόσο σημαντική που γίνονται ενέργειες για πιο άμεση και γρήγορη πρόσβαση σε αυτόν. Ταυτόχρονα εντοπίζουμε και μια μισαναπηρική θέση («...δε θέλω να πούμε τίποτα..σε κανέναν..» αρ.1). Το να κρατήσουν κρυφή την αναπηρία σημαίνει ότι ντρέπονται για αυτή, αποδίδοντάς της αρνητικά χαρακτηριστικά μέσω της δαιμονοποίησής της.

5.1.3 Σκηνή 3

Σύνοψη σκηνής

Ο Γιάννης ανακοινώνει στην Ελένη ότι έκανε αίτηση στο ειδικό σχολείο. Η Ελένη θυμώνει που το έκανε πίσω από την πλάτη της. Παράλληλα την ενημερώνει ότι ο Βασίλης με την Ιωάννα έμαθαν για την κατάσταση του Παυλή. Στη συνέχεια συζητούν το ενδεχόμενο να στείλουν τον Παυλή σε ειδικό σχολείο. Ενώ ο Γιάννης είναι θετικός η Ελένη αρνείται καταφατικά.

- 1) **Γιάννης:** Έκανα αίτηση στο ειδικό σχολείο..
- 2) **Ελένη:** Τι...;
- 3) **Γιάννης:** Δεν έχουν θέσεις..
- 4) **Ελένη:** Γιατί..;
- 5) **Γιάννης:** Για να προλάβουμε..
- 6) **Ελένη:** Πότε πήγες..;
- 7) **Γιάννης:** Σήμερα..
- 8) **Ελένη:** Δεν είπες ότι θα πας στη δουλειά;
- 9) **Γιάννης:** Αυτή ήταν η δουλειά..
- 10)) **Ελένη:** Ωραία..λες και ψέματα τώρα..;
- 11) **Γιάννης:** Εγώ λέω ψέματα..; ή εσύ που λες σε όλους ότι δεν τρέχει τίποτα...;
- 12) **Ελένη:** Εγώ θα τους το πω..όταν σιγουρευτούμε..
- 13) **Γιάννης:** Το ξέρουν..
- 14) **Ελένη:** Τι εννοείς το ξέρουν..; τους το πες;
- 15) **Γιάννης:** όχι..μόλις γύρισα η Ιωάννα με αγκάλιασε και ο Βασίλης με είπε “δικέ μου”.. πρέπει να πάμε σε μια ειδική επιτροπή να.. να επικυρώσουν τη διάγνωση και μετά να το δεχτούν στο ειδικό..
- 16) **Ελένη:** Δεν θέλω να πάει σε σχολείο για τέτοια παιδιά..
- 17) **Γιάννης:** Τι έχει το παιδί Ελένη..; Τι έχει; πες τη λέξη.. πες τη λέξη..πες τη να ξελαφρώσεις..πες τη..
- 18) **Ελένη:** Όχι δε θα τη πω..προτείνω να μη τη πεις ούτε και εσύ..
- 19) **Γιάννης:** Πες τη..
- 20) **Ελένη:** Οχι κανείς μας δε θα τη πει..
- 21) **Γιάννης:** Το παιδί είναι αυτιστικό Ελένη..
- 22) **Ελένη:** Το παιδί θα γίνει αυτιστικό εάν το πάμε σε αυτο το σχολείο.. θα το βοηθήσουμε.. θα το φροντίσουμε στο σπίτι..
- 23) **Γιάννης:** Στο σπίτι..;
- 24) **Ελένη:** Ναι..
- 25) **Γιάννης:** Ξέρεις τι σημαίνει αυτό..; Χρειάζονται λεφτά..λεφτά..λεφτά πολλά λεφτά και οργάνωση πολλή..
- 26) **Ελένη:** Θα τα βρούμε..
- 27) **Γιάννης:** Πού να τα βρούμε..εμείς..ξεχνάμε να πληρώσουμε την ασφάλεια του αυτοκινήτου..
- 28) **Ελένη:** ξέχασα και τι έγινε..θα αλλάξω..θα οργανωθώ..θα φέρω τον κόσμο τούμπα και θα γίνει..
- 29) **Γιάννης:** δεν γίνεται Ελένη..
- 30) **Ελένη:** Η Αφεντάκη μας είπε ότι έχει πολλές ικανότητες για την ηλικία του.. είναι ιδιοφυία.. με λίγη βοήθεια θα το βγάλει προς τα έξω..

31) **Γιάννης:** Εγώ ξέρω τι μπορώ να κάνω.. μπορώ να τον πηγαίνω με το αυτοκίνητο στα Χανιά κάθε μέρα μιάμιση ώρα..μπορώ να το κάνω αυτό..μπορώ να του τραγουδάω..να του μιλάω..να τον αγκαλιάζω..να γυρίσω τον κόσμο άνω κάτω δεν μπορώ..

32) **Ελένη:** Μπορείς..να προσπαθήσεις..

33) **Γιάννης:** ή εσύ να καταλάβεις τα όρια σου..

Αρχή της θεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

- ταυτότητα Γιάννη

Ο Γιάννης κατασκευάζεται ως ο άντρας του σπιτιού παίρνει πρωτοβουλίες, χωρίς την συγκατάθεση της Ελένης. και κάνει αίτηση στο ειδικό σχολείο (συνεισφορά 1, «Έκανα αίτηση στο ειδικό σχολείο..»). Θέλει να στείλουν τον Παυλή εκεί και προσπαθεί να πείσει και την Ελένη (συνεισφορά 31, «Εγώ ξέρω τι μπορώ να κάνω.. μπορώ να τον πηγαίνω με το αυτοκίνητο στα Χανιά κάθε μέρα μιάμιση ώρα..μπορώ να το κάνω αυτό..μπορώ να του τραγουδάω..να του μιλάω..να τον αγκαλιάζω..να γυρίσω τον κόσμο άνω κάτω δεν μπορώ..»). Επισημαίνει τις οικονομικές και οργανωτικές δυσκολίες που ενέχει η διδασκαλία του Παυλή στο σπίτι («Ξέρεις τι σημαίνει αυτό..; Χρειάζονται λεφτά..λεφτά..λεφτά πολλά λεφτά και οργάνωση πολλή..., Πού να τα βρούμε..εμείς..ξεχνάμε να πληρώσουμε την ασφάλεια του αυτοκινήτου..»). Προσπαθεί να συμφιλιώσει την Ελένη με την αναπηρία του Παυλή και να την αποδεχτεί (συνεισφορά 22 «Τι έχει το παιδί Ελένη..; Τι έχει; πες τη λέξη.. πες τη λέξη..πες τη να ξελαφρώσεις..πες τη..»)

- ταυτότητα Ελένης

Η Ελένη δεν θέλει να πει σε κανέναν τι έχει ο Παυλής (συνεισφορά 12, «Εγώ θα τους το πω..όταν σιγουρευτούμε..»). Αρνείται να στείλουν τον Παυλή σε ειδικό σχολείο γιατί πιστεύει ότι θα επικυρωθεί ο αυτισμός του («Το παιδί θα γίνει αυτιστικό εάν το πάμε σε αυτο το σχολείο.. θα το βοηθήσουμε.. θα το φροντίσουμε στο σπίτι..» συνεισφορά 22).

Αρχή της σχεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

- *Ζεύγος ομοιότητας – διαφοράς*

Και αυτή σκηνή αναδεικνύει τις αντιτιθέμενες απόψεις του ζευγαριού σε σχέση με την αναπηρία. Ο Γιάννης επιδιώκει να εγγραφεί ο Παυλής σε ειδικό σχολείο, ενώ η Ελένη αρνείται να αποδεχτεί την αναπηρία του.

- *Ζεύγος αυθεντίας - απονομιμοποίησης*

Η Ελένη απονομιμοποιεί το ειδικό σχολείο. Πιστεύει ότι στιγματίζει τα παιδιά και τα οδηγεί στην αναπηρία γι' αυτό επιμένει να τον εκπαιδεύσουν σπίτι (συνεισφορά 22, «Το παιδί θα γίνει αυτιστικό εάν το πάμε σε αυτο το σχολείο.. θα το βοηθήσουμε.. θα το φροντίσουμε στο σπίτι...»). Ο Γιάννης διαφοροποιείται από την Ελένη. Υπερασπίζεται το γενικό ειδικό σχολείο (συνεισφορά 1, «Έκανα αίτηση στο ειδικό σχολείο...»).

Αρχή της Μερικότητας

Σε αυτή την σκηνή γίνεται έμμεση αναφορά στο εκπαιδευτικό μοντέλο. Στο πλαίσιο αυτό θέτεται το δίλημμα της εκπαίδευσης στο σπίτι ή στο σχολείο («Δεν θέλω να πάει σε σχολείο για τέτοια παιδιά...» αρ.16). Ανεξάρτητα της επιλογής η εκπαίδευση εκτιμάται ότι θα περιορίσει την αναπηρία. Ακόμη διαιωνίζεται η ιδέα ότι τα αυτιστικά παιδιά διαθέτουν χαρισματικές δεξιότητες («Η Αφεντάκη μας είπε ότι έχει πολλές ικανότητες για την ηλικία του.. είναι ιδιοφυία.. με λίγη βοήθεια θα το βγάλει προς τα έξω...» αρ. 30). Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι πρόκειται για μια ρευστή μισαναπηρική αντίληψη. Η θέση έχει σκοπό να προωθήσει μια θετική εικόνα για τα ανάπηρα άτομα, όμως καταλήγει να τα υπονομεύει. Παράλληλα, η διάγνωση του αυτισμού οδηγεί τον περίγυρο σε κινήσεις συμπαράστασης που έμμεσα κατασκευάζουν με αναπηρία ως πρόβλημα με αποτέλεσμα να αναδύεται ρευστός μισαναπηρισμός (όχι..μόλις γύρισα η Ιωάννα με αγκάλιασε και ο Βασίλης με είπε “δικέ μου”.. πρέπει να πάμε σε μια ειδική επιτροπή να.. να επικυρώσουν τη διάγνωση και μετά να το δεχτούν στο ειδικό...)

5.1.4 Σκηνή 4

- 1) **Ελένη:** Λοιπόν..πήραμε μια απόφαση..θα τον φροντίσουμε στο σπίτι..
- 2) **Ιωάννα:** Ποιόν;;
- 3) **Ελένη:** Αλλιώς η άλλη λύση θα ήταν να τον στείλουμε σε..σε σχολείο για ειδικά παιδιά..
- 4) **Ιωάννα:** Για ποιόν..;
- 5) **Ελένη:** Ιωάννα..σταμάτα..ξέρουμε ότι ξέρετε..συνέχεια ψιθυρίζεται για αυτόν..
- 6) **Ιωάννα:** Τι ξέρουμε..όχι πραγματικά δεν καταλαβαίνω..
- 7) **Γιάννης:** Τι θα γίνει τώρα θα παίζουμε για πολλή ώρα αυτό το παιχνίδι..;
- 8) **Βασίλης:** Σταμάτα Ιωάννα ξέρουν ότι ξέρουμε.. και πώς γίνεται η θεραπεία στο σπίτι για ένα παιδί που.. που είναι αυτιστικό;
- 9) **Ελένη:** Πρώτα απόλα δεν ξαναλέμε αυτή τη λέξη..
- 10) **Νατάσα:** Γιατί;
- 11) **Ελένη:** Γιατί ο κόσμος νομίζει ότι αυτά τα παιδιά όλη μέρα βαράνε το κεφάλι τους στον τοίχο και δεν καταλαβαίνουν τίποτα..γιαυτό
- 12) **Βασίλης:** και..τι σημαίνει φροντίδα στο σπίτι; τι πρέπει να κάνουμε εμείς;
- 13) **Ελένη:** Κοίτα εγώ έψαξα μερικά πράγματα στο ίντερνετ..και βρήκα κάποια πράγματα που μπορούμε να κάνουμε εμείς πριν βρούμε γιατρό..εε εγώ προτείνω να ξεκινήσουμε για να μη χάσουμε άλλο χρόνο..πρώτον τον σταματάμε από το σχολείο..και τον φροντίζουμε εδώ στο σπίτι..όλοι μαζί..
- 14) **Νατάσα:** και στη Μαρία τι θα πεις..ότι τον σταματάς από τον παιδικό;
- 15) **Ελένη:** Ότι εκεί δεν μαθαίνει αρκετά από αυτά που πρέπει..
- 16) **Παύλος:** και τι θα λέμε στο χωριό;
- 17) **Ελένη:** Τίποτα μπαμπά..δεν τους αφορά η ζωή μας..
- 18) **Νατάσα:** και εάν δεν μπορούμε να τους αποφύγουμε τι κάνουμε;
- 19) **Ελένη:** τους λέμε την αλήθεια..ότι είναι ένα χαρισματικό παιδί και ότι το εκπαιδεύουμε σπίτι..αυτό..
- 20) **Νατάσα:** είναι χαρισματικό..;
- 21) **Ελένη:** Ναι είναι..είναι ένα παιδί πολύ υψηλής ευφυίας..εμένα μου φαίνεται λογικό..εε..;
- 22) **Παύλος:** Αμέ..ο Παυλός μας είναι άπιαστος..
- 23) **Νατάσα:** Δηλαδή, εάν τον φροντίσουμε εδώ στο σπίτι..θα βοηθήσει;
- 24) **Ελένη:** Όλα είναι πιθανά σήμερα..γιατί υπάρχει σωστή ενημέρωση..δεν είναι όπως παλιά.. Λοιπόν.. τι λέτε; συμφωνείτε; ε;
- 25) **Νατάσα:** Ναι..
- 26) **Βασίλης:** Ναι..
- 27) **Ελένη:** Μπαμπά;

- 28) **Παύλος:** Ναι κόρη μου..
29) **Ελένη:** Πες;;
30) **Παύλος:** Και τι να πω;
31) **Ελένη:** Πες τι σκέφτεσαι..
32) **Παύλος:** Λέω να πάμε το κοπέλι στην Αθήνα..να ακούσουμε και μια δεύτερη γνώμη..
33) **Ελένη:** Μπαμπά αυτό προσπαθώ..αλλά μεσ στον αύγουστο όλοι λείπουνε δεν μπορώ να κλείσω ραντεβού.. Ιωάννα..για τσέκαρε αυτή τη λίστα..δες μήπως γνωρίζεις κανένανε; Είναι τα καλύτερα ονόματα σε αυτό τον τομέα σε όλη την Ελλάδα.. τα βγάζεις τα γράμματα;
34) **Ιωάννα:** Χχμμ..
35) **Ελένη:** Ωραία..

Σύνοψη σκηνής

Η Ελένη με τον Γιάννη ανακοινώνουν στην οικογένεια τις αποφάσεις τους σχετικά με τον Παυλή. Αποφασίζουν να φροντίσουν τον Παυλή στο σπίτι. Εξακολουθούν να μην θέλουν να πουν σε κανένα τίποτα γιατί ο κόσμος έχει λάθος αντίληψη για τα αυτιστικά παιδιά. Παράλληλα αποφασίζουν να επισκεφτούν και έναν γιατρό στην Αθήνα για μια πιο επιστημονική διάγνωση και καθοδήγηση.

Αρχή της θεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

- Ταυτότητα Ελένης

Η Ελένη αποτελεί τη συντονίστρια της συζήτησης, καθώς έχει μελετήσει το θέμα και περιμένει να ακούσει και άλλες απόψεις. Η στάση αυτή είναι θετική μέχρι που σημειώνει ότι η αναζήτηση γίνεται στο ίντερνετ (συνεισφορά 13, «Κοίτα εγώ έψαξα μερικά πράγματα στο ίντερνετ..και βρήκα κάποια πράγματα που μπορούμε να κάνουμε εμείς πριν βρούμε γιατρό..εε εγώ προτείνω να ξεκινήσουμε για να μη χάσουμε άλλο χρόνο..πρώτον τον σταματάμε από το σχολείο..και τον φροντίζουμε εδώ στο σπίτι..όλοι μαζί..»). Η προώθηση της ενημέρωσης για τον αυτισμό αποτελεί θεμιτή πρακτική, όχι όμως από το διαδίκτυο ως πηγή. Παράλληλα συνεχίζει να πιστεύει ότι ο Παυλής είναι ένα χαρισματικό παιδί (συνεισφορά 19, «τους λέμε την αλήθεια.. ότι είναι ένα χαρισματικό παιδί και ότι το εκπαιδεύουμε στο σπίτι.. αυτό...»), (συνεισφορά 21, «Ναι

είναι.. είναι ένα παιδί πολύ υψηλής ευφυΐας.. εμένα μου φαίνεται λογικό..εε...;»). Η στάση της υπονομεύει για ακόμα μια φορά την ίδια την αναπηρία ντύνοντας την με ένα πέπλο.

- Η Ταυτότητα του Παύλου

Ο Παύλος είναι ο αρχηγός της οικογένειας, ο οποίος θα πάρει και την τελική απόφαση. Αναρωτιέται τι θα πουν στο χωριό («και τι θα λέμε στο χωριό;» αρ.16) και πιστεύει στις δυνατότητες του μικρού Παυλή («Αμέ..ο Παυλής μας είναι άπιαστος..»). Στάσεις που προωθούν αντιμισαναπηρικά μηνύματα.

Αρχή της σχεσιακότητας σε συνδυασμό με την αρχή της ενδεικτικότητας

- Ομοιότητα - διαφορά

Παρατηρούμε τη διαφορά ανάμεσα στην αντίληψη που θέλει να δημιουργήσει η Ελένη και στην πραγματικότητα. Η κατασκευή του Παυλή ως χαρισματικού σε αντίθεση με την κατάσταση του αυτισμού. Στην πραγματικότητα ο αυτισμός αποτελεί απλά και μόνο μια διαταραχή. Η νοητικότητα των αυτιστικών ατόμων δεν διαφέρει από εκείνη των τυπικών αναπτυσσόμενων. Παρόλα αυτά η χαρισματικότητα σκοπεύει να υπερκαλύψει στρεβλές αντιλήψεις για την αναπηρία (συνεισφορά 19 «τους λέμε την αλήθεια..ότι είναι ένα χαρισματικό παιδί και ότι το εκπαιδεύουμε σπίτι..αυτό..» αρ.19).

- Ζεύγος αυθεντίας - απονομιμοποίησης

Για ακόμη μια φορά η Ελένη απονομιμοποιεί το ειδικό σχολείο (συνεισφορά 3, «Αλλιώς η άλλη λύση είναι να το στείλουμε σε.. σε σχολείο για ειδικά παιδιά..»). Προβάλλει το ειδικό σχολείο ως μια έσχατη λύση. Υπονοώντας ότι αυτή η επιλογή θα έχει και αρνητικές συνέπειες. Το ίδιο ισχύει και για τον παιδικό σταθμό, καθώς αποφασίζουν να σταματήσουν να τον στέλνουν και εκεί (συνεισφορά 14, «και στη Μαρία τι θα πεις.. ότι τον σταματάς από τον παιδικό;»), (συνεισφορά 15, «Οτι εκεί δεν μαθαίνει αρκετά από αυτά που πρέπει»). Παράλληλα με το ειδικό σχολείο απονομιμοποιεί και το δημόσιο. Θεωρώντας το ως ακατάλληλο για την εκπαίδευση του Παυλή.

Αρχή της Μερικότητας

Ξανα εμφανίζονται θέσεις που στηρίζονται στο ιατρικό μοντέλο («Σταμάτα Ιωάννα ξέρουν ότι ξέρουμε.. και πώς γίνεται η θεραπεία στο σπίτι για ένα παιδί που.. που είναι αυτιστικό;» αρ.8), («Κοίτα εγώ έψαξα μερικά πράγματα στο ίντερνετ..και βρήκα κάποια πράγματα που μπορούμε να κάνουμε εμείς πριν βρούμε γιατρό..» αρ.13). Ο αυτισμός στο σημείο αυτό νοείται ως πρόβλημα του ατόμου που καλούμαστε μέσω της ιατρικής να θεραπεύσουμε. Η παρούσα θέση αποτελεί μισαναπηρισμό, καθώς στην προσπάθεια εύρεσης λύσης καλλιεργούνται αντιλήψεις που θεωρούν τα ανάπηρα άτομα άρρωστα. Ταυτόχρονα παρατηρούμε την κατάρρευση του εκπαιδευτικού μοντέλου, όσο αφορά την συστηματική και οργανωμένη εκπαίδευση. Τόσο με την απαξίωση του ειδικού σχολείου (συνεισφορά 3, «Αλλιώς η άλλη λύση είναι να το στείλουμε σε.. σε σχολείο για ειδικά παιδιά..»), όσο και του δημόσιου (συνεισφορά 14, «και στη Μαρία τι θα πεις.. ότι τον σταματάς από τον παιδικό;»), (συνεισφορά 15, «Ότι εκεί δεν μαθαίνει αρκετά από αυτά που πρέπει»).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

«Ανακαλύπτοντας τον ρευστό μισαναπηρισμό»

ΤΑΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

ΣΤ' τάξη Δημοτικού Σχολείου

ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ

Τέσσερις (4) διδακτικές ώρες

ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΑΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Γλώσσα, ΤΠΕ, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ

Παρατήρηση συμπεριφοράς (π.χ. απαντήσεις, συμμετοχή, ενδιαφέρον)

Καταγραφή Ιδεών

Ερωτοαπαντήσεις/Συζήτηση

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΥΠΟΔΟΜΕΣ

Ηλεκτρονικός υπολογιστής

Διαδραστικός πίνακας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Μοντέλο Πολυγραμματισμών

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

ΤΟΠΟΘΕΤΗΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΓΝΩΣΤΟ

Τίτλος

«Εντοπίζω άτομα με αναπηρία»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να συναντήσουν στην καθημερινότητα του άτομα με αναπηρία

Δραστηριότητα

Τα παιδιά καταγράφουν το σαββατοκύριακο την εμφάνιση και την συμπεριφορά ανάπηρων ατόμων που συναντούν στις καθημερινές τους δραστηριότητες (π.χ. στο γήπεδο, στο θέατρο, στις ταινίες). Με την ολοκλήρωση συζητούν τις καταγραφές τους μέσα στην τάξη.

Ερωτήσεις προς τους Μαθητές/τριες

- Έχετε ξανα δει άτομα με αναπηρία;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;
- Σε τι διαφέρουν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα;

Χρονική διάρκεια

Δύο μέρες εξωσχολική παρατήρηση

10 λεπτά συζήτηση στην τάξη

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΝΕΟ

Τίτλος

«Εξερευνώντας τον μισαναπηρισμό»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να κατανοήσουν τι είναι ο μισαναπηρισμός

Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές μισαναπηρικές αντιλήψεις από την τηλεόραση μέσω του διαδραστικού πίνακα. Έπειτα συζητά μαζί τους τι τους έκανε εντύπωση και γιατί πιστεύουν ότι δημιουργήθηκαν αυτές οι αντιλήψεις.

Ερωτήσεις προς του Μαθητές/τριες

- Είχατε ξανα ακούσει τον όρο «μισαναπηρισμός»; Τώρα που τον μάθατε τι πιστεύεται ότι σημαίνει;
- Τι παρατηρήσατε σε αυτές τις προτάσεις; Τι σας έκανε εντύπωση;

Χρονική Διάρκεια

15 λεπτά

ΑΝΟΙΧΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΜΕΣΩ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ

Τίτλος

«Κυνηγώντας τον ρευστό μισαναπηρισμό»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να κατανοήσουν τον «ρευστό μισαναπηρισμό» και τα βασικά χαρακτηριστικά του.
- Να αναγνωρίζουν παραδείγματα ρευστού μισαναπηρισμού μέσα στον λόγο.

Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει μέσα σε ένα κουτί διάφορες φράσεις (μισαναπηρισμού και ρευστού μισαναπηρισμού). Κάθε μαθητής επιλέγει τυχαία ένα χαρτάκι το διαβάζουν φωναχτά στην τάξη και λένε σε ποια κατηγορία πιστεύουν ότι ανήκει. Μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδικασία για όλους τους μαθητές. Έπειτα ακολουθεί συζήτηση και ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις σωστές απαντήσεις.

Ερωτήσεις προς του Μαθητές/τριες

- Σε τι διαφέρουν οι μισαναπηρικές από τις ρευστές μισαναπηρικές αντιλήψεις;
- Γιατί είναι σωστό να μην υπάρχουν αυτές οι αντιλήψεις;

Χρονική Διάρκεια

20-25 λεπτά

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΜΕΣΩ ΘΕΩΡΙΑΣ

Τίτλος

«Σύνδεση εννοιών»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να αναγνωρίζουν το φαινόμενο του (ρευστού) μισαναπηρισμού

- Να συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τις θεωρητικές έννοιες του μισαναπηρισμού και ρευστού μισαναπηρισμού.

Δραστηριότητα

Οι μαθητές/τριες συζητούν τις έννοιες του μισαναπηρισμού και του ρευστού μισαναπηρισμού. Στη συνέχεια τις συζητούν στην τάξη. Στο επόμενο στάδιο σκέφτονται δικά τους παραδείγματα από την καθημερινότητα τους που συνδέονται με τη θεωρία και δημιουργούν έναν ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη.

Ερωτήσεις προς του Μαθητές/τριες

- Από πού πιστεύετε προκύπτουν αυτές οι έννοιες;
- Μπορούμε να τις αντιστρέψουμε;
-

Τίτλος

«Σχεδιάζω την αναπηρία»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να αποτυπώσουν σε σκίτσα τον μισαναπηρισμό
- Να μπορούν να συνδέσουν τα σκίτσα με τη θεωρία

Δραστηριότητα

Με γνώμονα τις προηγούμενες δραστηριότητες οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν σε χαρτί με μολύβι και ξυλομπογιές τον μισαναπηρισμό όπως τον φαντάζονται. Έπειτα ανταλλάζουν τα σκίτσα μεταξύ τους. Κάθε μαθητής/τρια σημειώνει κάτω από το σκίτσο που έχει την θεωρία που πιστεύει ότι του αντιστοιχεί. Στο τέλος πραγματοποιείται συζήτηση στην τάξη.

Ερωτήσεις προς του Μαθητές/τριες

- Σε ποιο βαθμό πιστεύεται ότι τα σκίτσα ανταποκρίνονται στην θεωρία;
- Πως θα περιγράφατε την αναπηρία μετά από αυτή τη δραστηριότητα;

Χρονική διάρκεια

25 λεπτά

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ - ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΚΡΙΤΙΚΑ

Τίτλος

«Η πραγματική κατάσταση»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να κρίνουν γιατί ορισμένες φράσεις κρύβουν μίσος για τα άτομα με αναπηρία
- Να μπορούν να ξεχωρίζουν ποιες είναι ρευστές μισαναπηρικές φράσεις

Δραστηριότητα

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει διάφορες σκηνές από την τηλεοπτική σειρά. Οι μαθητές/τριες σημειώνουν τις μισαναπηρικές φράσεις που εντοπίζουν. Συζητούν στην τάξη τι εντόπισαν και προσπαθούν να εξηγήσουν γιατί πιστεύουν ότι αυτές οι φράσεις κρύβουν μίσος. Τέλος ξεχωρίζουν τις μισαναπηρικές από τις ρευστές μισαναπηρικές και τις ομαδοποιούν.

Ερωτήσεις προς του Μαθητές/τριες

- Μπορείτε να εντοπίσετε διαφορές από τις μισαναπηρικές και από τις ρευστές μισαναπηρικές φράσεις;
- Τι πιστεύετε ότι οδηγεί κάποιον στο να μισεί ή να υποτιμά τα άτομα με αναπηρία;

Χρονική Διάρκεια

20-25 λεπτά

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΕΝΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ

Τίτλος

«Αλλαγή σεναρίου»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να εφαρμόσουν την γνώση που απέκτησαν
- Να εκφράσουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες

Δραστηριότητες

Οι μαθητές/τριες θεατροποιούν σκηνές από την τηλεοπτική σειρά, αφού έχουν ξαναγράψει το σενάριο σωστά. Χωρίζονται σε ομάδες και κάθε μέλος αναλαμβάνει έναν ρόλο. Το κάθε παιδί καλείται να ερμηνεύσει τον χαρακτήρα του καταρρίπτοντας μισαναπηρικές αντιλήψεις και θέσεις. Στο τέλος κάθε ερμηνείας οι άλλες ομάδες αξιολογούν την απόδοση.

Ερωτήσεις προς του Μαθητές/τριες

- Θα μπορούσατε να προτείνετε αλλαγές και σε άλλα πλαίσια;
- Μπορείτε να σκεφτείτε τρόπους για την καταπολέμηση του μισαναπηρισμού;

Χρονική Διάρκεια

20-25 λεπτά

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΑ

Τίτλος

«Μια κοινωνία για όλους»

Στόχος

Οι μαθητές/τριες:

- Να εφαρμόσουν την αποκτηθείσα θεωρία σε άλλα πλαίσια
- Να δημιουργήσουν έναν κόσμο για όλους

Δραστηριότητα

Οι μαθητές/τριες οραματίζονται μια κοινωνία χωρίς μίσος για τα ανάπηρα άτομα. Παράλληλα σχεδιάζουν καμπάνιες υπέρ της αναπηρίας σε κολλάζ. Στο τέλος, τις εκθέτουν σε όλο το σχολείο.

Ερωτήσεις προς του Μαθητές/τριες

- Ποιοι πιστεύετε μπορούν να δημιουργήσουν αντιμισαναπηρικές καμπάνιες;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τέτοιων ανθρώπων;

Χρονική Διάρκεια

30-35 λεπτά

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση προτείνεται να είναι διαμορφωτική και τελική. Η διαμορφωτική πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της συζήτησης. Ενώ η τελική αξιολόγηση και εξέταση των αποκτηθείσων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων υλοποιείται από τις προτεινόμενες δραστηριότητες με το παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργία κολλάζ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα προσπάθεια είμαστε σε θέση να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Από την αρχή η δυσκολία της έρευνα ήταν εμφανής, καθώς στοχεύσαμε να προσεγγίσουμε μια νέα πτυχή του «μισαναπηρισμού», η οποία χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, τον «ρευστό μισαναπηρισμό». Με βάση τον ρευστό ρατσισμό, καταφέραμε να τον ορίσουμε. Είναι ρευστός γιατί είναι υπόρρητος, κρύβεται δηλαδή, πίσω από αμφίσημα νοήματα. Στην συνέχεια επιχειρήσαμε να τον εντοπίσουμε σε κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην κοινωνία. Στην δική μας περίπτωση η τηλεοπτική σειρά «Η λέξη που δεν λες» είχε στόχο να προωθήσει αντιμισαναπηρικά μηνύματα. Σε μεγάλο βαθμό το πέτυχε, όμως σε κάποια σημεία τα μηνύματα ήταν ρευστά. Εντοπίσαμε τα συγκεκριμένα σημεία και απομονώσαμε τις σκηνές. Όσο αφορά την αναπηρία διακρίναμε τρία μοντέλα προσδιορισμού το κοινωνικό το ιατρικό και το εκπαιδευτικό.

Στο πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, διαπιστώσαμε την βαρύτητα του Λόγου, ο οποίος κατασκευάζει την πραγματικότητα μέσα από συγκεκριμένες οπτικές γωνίες. Οι γλωσσικές πρακτικές του φορτισμένες με ιδεολογίες, οι οποίες αναπαράγονται και καλλιεργούνται στην κοινωνία. Η διάδοση αυτών των πρακτικών λόγων επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό και μαζικά μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα. Διαμεσολαβητή των μηνυμάτων αποτελούν τα προϊόντα των μέσων μαζικής ενημέρωσης όπως είναι οι διαφημίσεις, οι τηλεοπτικές σειρές και οι ταινίες μέσα από την κατασκευή ταυτοτήτων για τα άτομα. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν οι ταυτότητες των μεταναστών, των γυναικών, αλλά και των ανάπηρων ατόμων. Στην ανάλυση των σκηνών χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο κατασκευής ταυτοτήτων κατά τη διεπίδραση. Διαπιστώσαμε ότι τόσο οι ταυτότητες των πρωταγωνιστών, οι σχέσεις ομοιότητας-διαφοράς, όσο και τα ζεύγη αυθεντίας-απονομιμοποίησης εμπεριείχαν στοιχεία μισαναπηρισμού και ρευστού μισαναπηρισμού. Το κοινό στοιχείο μισαναπηρισμού στην ανάλυση των σκηνών αποτέλεσε η θέαση της αναπηρίας ως προβλήματος, η οποία βρίσκει τις ρίζες της στο ιατρικό μοντέλο. Τέτοιες θέσεις ενδέχεται να έχουν καλές προθέσεις για τα άτομα με αναπηρία, όμως καταλήγουν να καλλιεργούν αισθήματα λύπης και συμπόνιας, και ως εκ τούτου υποτίμησης. Ταυτόχρονα διαπιστώσαμε μισαναπηρικές θέσεις ως προς την

εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, ιδιαίτερα μέσω της απονομιμοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης και ειδικότερα του ειδικού σχολείου.

Μέσα στην προαναφερθείσα ατμόσφαιρα οι κοινωνίες και ιδιαίτερα η εκπαίδευση καλείται να λάβει ορισμένα πιο αποτελεσματικά αντισταθμιστικά μέτρα. Για τον λόγο αυτό στο έκτο κεφάλαιο προτείνουμε ένα σχέδιο διδασκαλίας, στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού, και συγκεκριμένα υιοθετώντας το μοντέλο των Πολυγραμματισμών, με σκοπό την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη κι άλλων αντισταθμιστικών μέτρων. Εάν και η κριτική σκέψη προβλέπεται να καλλιεργείται στα σχολεία θα πρέπει να διδάσκεται με πιο ευρεία αντίληψη. Ταυτόχρονα τα παραδείγματα διδασκαλίας είναι αναγκαίο να πηγάζουν από την ζωή των μαθητών και να βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινότητά τους. Οι νέοι στις μέρες μας έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με την μαζική κουλτούρα. Οι ταινίες και η τηλεόραση έχουν γίνει μέρος της καθημερινότητάς τους. Για τους λόγους αυτούς αποτελεί χρέος της εκπαίδευσης και της πολιτείας να ασχοληθεί με τους συγκεκριμένους τομείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexopoulos, C., Stamou, A. G., & Papadopoulou, P. (2022). Gender representations in the Greek primary school language textbooks: Synthesizing content with critical discourse analysis. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 4(2), 257–274.
- Chiu, S. W. K., & So, W. W. M. (2025). STEM career aspiration: Does students' social identity matter?. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(1), 278–295.
- Cui, S., He, Y., & Birnie, I. (2025). Investigation of the novice TCSOL teacher identity construction via dynamic systems model of role identity. *International Journal of Modern Education Studies*, 9(1).
- Fletcher-Watson, S., & Happé, F. (2022). *Αντισμός: Μια νέα εισαγωγή στην ψυχολογική θεωρία και σύγχρονες απόψεις* (Δ. Στασινός, Μετάφρ.). Εκδόσεις Gutenberg.
- Friedman, C., VanPuymbrouck, L., & Gordon, Z. (2024). “Not seeing people as capable”: Disability professionals' mis/understandings of ableism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(3), e13218.
- Friedman, C., VanPuymbrouck, L., & Gordon, Z. (2024). “We don't consider people as capable”: Disability professionals' misconceptions about ableism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(3), e13218.
- Gappmayer, G. (2021). Disentangling disablism and ableism: The social norm of being able and its influence on social interactions with people with intellectual disabilities. *Journal of Occupational Science*, 28(1), 102–113.
- Genovese, A., & Butler, M. G. (2023). The autism spectrum: Behavioral, psychiatric and genetic associations. *Genes*, 14(3), 677.
- Gouzman, J., Soskolne, V., & Dekel, R. (2024). COVID-19 pandemic among adults with intellectual disabilities: Implementing a social model of disability in crisis and trauma situations. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(1), 275–284.
- Hallett, F., & Hallett, G. (2025). Attitudes towards special education needs: Dysconscious ableism? *British Journal of Special Education*, 52(2), 197–201.

- Hossen, M. M., & Reed, B. J. (2023). Disability, stigma, and the pursuit of social justice: Future research directions.
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20.
- Jenks, E., Selman, F., Harmens, M., Boon, S., Tran, T., Hobson, H., & Sedgewick, F. (2023). Teaching higher education staff to understand and support autistic students: Evaluation of a novel training program. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1264895.
- Johnson, K. P. (2022). *Be who you are: Social identity and social disability as experienced by 6th grade students with learning disabilities educated in the least restrictive environment: A phenomenological study*. Liberty University.
- Kocaj, A., Cortina, K. S., Vereb, A. F., & Carlisle, J. F. (2025). Exploring individual changes in disability status and their relations to reading comprehension development. *Remedial and Special Education*, 46(1), 3–17.
- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2025). Teachers' perceptions of students with different disabilities through the lens of the stereotype content model. *Social Psychology of Education*, 28(1), 1–19.
- Lipourli, E., & Gardikiotis, A. (2023). Representations of refugees: Linguistic abstractness and social perceptions. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 28(2), 195–204.
- Macaryus, S., Wicaksono, Y. P., Sudirman, A., & Anafiah, S. (2021). The power of language ideologies in advertisements: Critical reflections. *Hong Kong Journal of Social Sciences*, 58(Autumn/Winter), 425–430.
- Manyukhina, Y. (2022). Children's agency in the National Curriculum for England: A critical discourse analysis. *Education 3-13*, 50(4), 506–520.
- Mlynář, J., Smith, R. J., Au-Yeung, T. S., Boström, E., & Dahl, P. (2025). "What the world is made up of": The Chicago School's alternates and laterals in ethnomethodology and conversation analysis. *The American Sociologist*, 1–37.
- Mukerji, C., & Schudson, M. (1986). Popular culture. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 47–66.

- Nachman, B. R. (2023). "The beacon on campus": How an autism-specific community college support program addresses ableism and autism acceptance. *College Student Affairs Journal*, 41(1), 31–45.
- Osborn, D. S., Quiroga, S. N., Tang, E., Sherman, L. J., Reese, N. H., Verma, K., & Marks, L. R. (2024). Social identities and cognitive information processing theory: A qualitative analysis. *Journal of Career Development*, 51(3), 349–369.
- Posar, A., & Visconti, P. (2023). Autism spectrum disorder in 2023: A challenge still open. *Turkish Archives of Pediatrics*, 58(6), 566.
- Pugach, M. C., Matewos, A. M., & Gomez-Najarro, J. (2021). Disability and the meaning of social justice in teacher education research: A precarious guest at the table? *Journal of Teacher Education*, 72(2), 237–250.
- Saleem, M., Hawkins, I., Rains, S. A., Mastro, D., & Coles, S. (2025). Media depictions of minority groups: A meta-analytic review examining the effects of positive and negative portrayals on outgroup evaluations. *Media Psychology*, 1–31.
- Selisko, T. J., Eckert, C., & Perels, F. (2024). Models of disability as distinguishing factor: A theoretical framework of inclusive education and the application to a literature review. *Cogent Education*, 11(1), 2379681.
- Sitio, I. T., Sinar, T. S., & Rangkuti, R. (2023). Textbooks as value-laden: A critical discourse analysis of moral values representation in primary school EFL textbooks. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 8(2), 95–115.
- Strauss, A. M., Tolmen, P. S., & Bipath, K. (2023). A critical multimodal discourse analysis of drawings to ascertain identity and self-concept. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), 1240.
- Sweetapple, C. (2022). 'Let them be who they are': Discovering special education teachers' perceptions of oppressive normativity and their practice of celebrating neurodiversity (Doctoral dissertation, Molloy University).
- Turnock, A., Langley, K., & Jones, C. R. (2022). Understanding stigma in autism: A narrative review and theoretical model. *Autism in Adulthood*, 4(1), 76–91.

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., & Τσάκωνα, Β. (Επιμ.). (2023). *Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο: Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό*. Εκδόσεις Πεδίο.

Βαγινδρούκος, Ε., Φρανσίς, Α., & Καραντάνος, Ν. (2022). *Διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις ΑΕ.

Γιάννου, Κ. Ε. (2023). *Η εκπαίδευση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία στην Ελλάδα* \[Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

Ζήση, Α., & Σαββάκης, Μ. (Επιμ.). (2019). *Αναπηρία και κοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές*. Εκδόσεις Τζιόλα.

Καραγιαννάκη, Ε. (2018). Κριτικός γραμματισμός και παραμύθι στην πρωτοσχολική ηλικία: Μία πρόταση γλωσσικής διδασκαλίας και η εφαρμογή της, δομημένη στις αρχές της κριτικής ανάλυσης λόγου. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Καραχάλιου, Ρ. (2023). Η αναφορά στη χρησιμότητα των μεταναστών/τριών ως πτυχή ρευστού ρατσισμού: Από την πολυτροπική κριτική ανάλυση σε μια πρόταση κριτικού γραμματισμού. Στην 43η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κιβρακίδου, Κ. (2025). Σύγχρονες πολιτικές για άτομα με αναπηρία: Απασχόληση, κοινωνικές υποθέσεις και κοινωνική ένταξη \[Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].

Μπουκάλα, Σ., & Στάμου, Α. Γ. (Επιμ.). (2020). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Νήσος.

Ναζίρη, Μ. Μ. (2022). Θυματοποίηση και κακοποίηση των ατόμων με νοητική αναπηρία: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση \[Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας].

Στεργίου, Κ. (2024). Αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας (γεωγραφικής και κοινωνικής) στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και διδακτική αξιοποίησή τους στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού \[Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας].

Τσάκωνα, Β., Καραχάλιου, Ρ., & Αρχάκης, Α. (2019). Μετανάστευση και κριτικός γραμματισμός: Η περίπτωση του ρευστού ρατσισμού. Στο Σ. Σοφοκλέους (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου: Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία – Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί (σσ. 525–537). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.