



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αναπαραστάσεις ατόμων με διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας  
σε εικονογραφημένα βιβλία ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας»

ΑΥΓΟΥΣΤΗ ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΜΠΙΚΑ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2024

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΑΥΓΟΥΣΤΗ ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΜΠΙΚΑ

Α.Μ.: 4152022002

«Οι αναπαραστάσεις ατόμων με διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα  
σε εικονογραφημένα βιβλία ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας»

“The Representations of Characters with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in  
illustrated books of Greek and translated Children's Literature”

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΟΚΚΙΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΕΛΟΣ Ε.ΔΙ.Π. ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ  
ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2024



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Οι αναπαραστάσεις ατόμων με διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας σε εικονογραφημένα βιβλία ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας**

ο

**The Representations of Characters with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in illustrated books of Greek and translated Children's Literature**

**ΑΥΓΟΥΣΤΗ ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΜΠΚΑ**

Επιβλέπων: Κόκκινος Δημήτριος

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 17 Ιουνίου 2024

Κόκκινος Δημήτριος

Σοφός Αλιβίζος

Καραμούζης Πολύκαρπος

Ρόδος, Ιούνιος 2024

*Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι η συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το Π.Μ.Σ.*

Αυγουστή Σοφία Τσαμπίκα

## **Ευχαριστίες**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κόκκινο, για την πολύτιμη επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους γονείς μου και τον σύζυγο μου που χάρη στην άμετρη συμπαράσταση και υποστήριξη τους έκαναν εφικτή την προσπάθεια μου και τέλος, τον γιο μου για την υπομονή του καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και την κόρη μου που γεννήθηκε και μεγάλωσε παράλληλα με αυτές, αποτελώντας πηγή δύναμης για εμένα.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.) .....	16
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, αιτιολογία και συννοσηρότητα .....	16
1.2 Συμπτωματολογία.....	19
1.3 Διαγνωστικά κριτήρια .....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παιδική λογοτεχνία.....	28
2.1 Προώθηση ιδεολογικών σχημάτων και παιδική λογοτεχνία .....	29
2.2 Η έννοια της ετερότητας στην παιδική λογοτεχνία.....	31
2.3 Η αναπηρία ως θεματική της παιδικής λογοτεχνίας.....	32
2.4 Εικονογράφηση και παιδική λογοτεχνία .....	33
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	38
Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητική μεθοδολογία .....	50
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	50
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	51
4.3 Ερευνητική μεθοδολογία.....	52
4.3.1 Στάδια ερευνητικής διαδικασίας .....	54
4.4 Δείγμα της έρευνας.....	54
4.5 Κατηγορίες ανάλυσης ερευνητικού υλικού.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα έρευνας .....	58
5.1 Χαρακτηριστικά λογοτεχνικού χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. ....	58
5.2 Λογοτεχνικός χαρακτήρας και συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. ....	59
5.2.1 Πυρηνικά συμπτώματα.....	60
5.2.2 Τυπικά χαρακτηριστικά.....	63
5.2.3 Συννοσηρότητα .....	66
5.2.4 Διαγνωστική διαδικασία.....	68
5.2.5 Φαρμακευτική Αγωγή .....	69
5.3 Βαθμός ρεαλισμού απεικόνισης της Δ.Ε.Π.Υ. ....	70
5.4 Στάσεις και αντιλήψεις κοινωνικού περίγυρου .....	73
5.4.1 Οικογένεια.....	74
5.4.2 Συνομήλικοι .....	77

5.4.3 Εκπαιδευτικό σύστημα.....	79
5.5 Αυτοεικόνα του λογοτεχνικού χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. ....	85
5.6 Στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα και προτάσεις.....	107
7.1 Συμπεράσματα.....	107
7.2 Περιορισμοί έρευνας.....	109
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	110
7.4 Διδακτική αξιοποίηση.....	111
Βιβλιογραφία.....	114
Παράρτημα.....	119

## **Συντομογραφίες**

Δ.Α.Φ.	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Δ.Ε.Π.Υ.	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
Μ.Δ.	Μαθησιακές Δυσκολίες
ICD	International Classification of Disease
DSM	Diagnostic and Statistical Manual



## Περίληψη

Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου, εκπονήθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία. Το θέμα της πραγματεύεται τις αναπαραστάσεις ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.) μέσα από εικονογραφημένα κείμενα ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας. Η επιλογή του θέματος βασίστηκε σε προσωπικά ερευνητικά ενδιαφέροντα που αφορούν τόσο το πεδίο της Δ.Ε.Π.Υ., όσο και της εικονογραφημένης παιδικής λογοτεχνίας.

Ως κύριος σκοπός της έρευνας ορίστηκε η διερεύνηση και η ανάλυση των αναπαραστάσεων της Δ.Ε.Π.Υ. μέσα από το κείμενο αλλά και την εικονογράφηση ελληνικών και μεταφρασμένων παιδικών βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της εργασίας περιλαμβάνουν τη διερεύνηση της αναπαράστασης του χαρακτήρα σε επίπεδο χαρακτηριστικών και συμπτωματολογίας, της αλληλεπίδρασης του χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ., τόσο με το άμεσο αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον και των χαρακτηριστικών που του αποδίδονται με βάση τη διαταραχή του. Επίσης, επιδιώχθηκε να εξεταστεί εάν η λογοτεχνική απεικόνιση του χαρακτήρα με τη συγκεκριμένη διαταραχή συνάδει με την πραγματικότητα, κατά πόσο, δηλαδή, παρουσιάζεται ρεαλιστικά η Δ.Ε.Π.Υ. και τα επιμέρους στοιχεία που την πλαισιώνουν, με βάση πάντα τη διεθνή βιβλιογραφία.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 13 βιβλία ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας, τα οποία μελετήθηκαν ακολουθώντας όλα τα κριτήρια ποιοτικής έρευνας και χρησιμοποιώντας την ερευνητική μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, με στόχο την ενδελεχή ανάλυση τόσο του λεκτικού, όσο και του εικονικού στοιχείου των βιβλίων.

Μέσα από την έρευνα της παρούσας εργασίας προκύπτει ότι οι αναπαραστάσεις της Δ.Ε.Π.Υ. στα βιβλία εικονογραφημένης παιδικής λογοτεχνίας του δείγματος παρουσιάζονται σε μεγάλο βαθμό ρεαλιστικά. Οι συγγραφείς αποτυπώνουν με εύληπτο τρόπο τα πυρηνικά συμπτώματα και τα τυπικά χαρακτηριστικά της διαταραχής, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του χαρακτήρα με τον κοινωνικό του περίγυρο και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπάρχουν για τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή, δημιουργώντας σημεία ταύτισης ανάμεσα στους χαρακτήρες των βιβλίων και τους αναγνώστες.

## **Abstract**

This thesis was conducted within the framework of the Master's Program "Intervention Models in Special Education" of the Pedagogical Department of the University of the Aegean. The topic of the thesis deals with the representations of people with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (A.D.H.D.) through illustrated texts of Greek and translated children's literature. The choice of the subject was based on personal research interests concerning both fields of A.D.H.D. and illustrated children's literature.

The main purpose of the research was the investigation and analysis of the representations of A.D.H.D. through the text, but also the illustration of Greek and translated children's books. More specifically, the objectives of the thesis include the research of the representation of the character at the level of characteristics and symptomology, the interaction of the character with A.D.H.D., both with his immediate and also his wider social environment and the characteristics that are attributed to him on the basis of his disorder. This thesis was also sought to examine whether the literary portrayal of the character with this specific disorder is consistent with reality, i.e. whether the specific disorder and the individual elements that frame it are presented realistically, based on the international literature.

The sample of the research consisted of 13 books of Greek and translated children's literature, which were studied following all the criteria of qualitative research and using the research method of content analysis with the aim of thoroughly analyzing both the verbal and the visual elements of the books.

Through the research of the present paper it emerges that the representations of A.D.H.D in the sampled children's illustrated books are mostly presented realistically. The authors clearly capture the core symptoms and typical features of the disorder, the quality of the character's interpersonal relationships with his social environment and the stereotypes that exist about people with this disorder, creating points of identification between the characters of the books and the readers.

## Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.) αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με οργανική αιτιολογία, η οποία τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει υψηλή συχνότητα επιπολασμού στον γενικό πληθυσμό και επηρεάζει το άτομο που τη φέρει σε όλους τους τομείς της λειτουργικότητας του, προκαλώντας σημαντικές δυσκολίες στην καθημερινή του ζωή. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στην αδυναμία των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή να παραμείνουν συγκεντρωμένα σε δραστηριότητες που εκτελούν, να ρυθμίσουν την παρορμητικότητα τους και σε αρκετές περιπτώσεις να περιορίσουν την κινητικότητα τους. Οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο, αποδεικνύουν πως η Δ.Ε.Π.Υ. επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη και στην επαγγελματική ανέλιξη του ατόμου (Kieling & Rohde, 2010).

Η πρόωμη διάγνωση και παρέμβαση είναι μείζονος σημασίας για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ. Συγχρόνως, η συστηματική θεραπεία οποιασδήποτε μορφής και η ψυχοεκπαίδευση κρίνονται απαραίτητες για τη διαχείριση του συναισθηματικού φορτίου που αντιμετωπίζει τόσο το ίδιο το παιδί, όσο και η οικογένεια του, με στόχο την ολόπλευρη ανέλιξη του παιδιού αλλά και τη μείωση του κοινωνικού κόστους που επιφέρει η συγκεκριμένη διαταραχή και αφορά θέματα παραβατικής συμπεριφοράς, κατάχρησης ουσιών, ατυχημάτων οδήγησης, κ.α. (Stanford & Tannock, 2012).

Παράλληλα, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων για επίμαχα θέματα. Τα μηνύματα και οι εικόνες που προωθούνται μέσα από τις σελίδες των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας έχουν τη δύναμη να συμβάλλουν δυναμικά στην ενημέρωση, στην αμφισβήτηση και στην ευαισθητοποίηση του αναγνωστικού κοινού, αναπτύσσοντας την κριτική του σκέψη και ενσυναίσθηση. Οι συγγραφείς των βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των παιδιών αλλά και την έντονα συναισθηματική και ευαίσθητη ψυχική φύση τους (Βαλάση, 2001).

Η παιδική λογοτεχνία έχει τη δύναμη να δημιουργεί πλαίσια μίμησης και ταύτισης για το αναγνωστικό της κοινό, καθώς και ασφαλούς εξερεύνησης θεμάτων με τα οποία τα παιδιά δεν έχουν έρθει σε επαφή στην πραγματική ζωή ή ακόμα και αν έχουν έρθει δεν είχαν την ευκαιρία να τα επεξεργαστούν. (Χριστοφιδέλλη, 2015).

Υπό το συμπεριληπτικό πνεύμα της σύγχρονης εποχής, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην προσέγγιση ευαίσθητων θεμάτων, όπως αυτό της ετερότητας και πιο συγκεκριμένα της αναπηρίας, βοηθώντας τα παιδιά να εκτιμήσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών που διαφέρουν από τα δικά τους και να βρουν σημεία σύγκλισης μαζί τους. Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ., έχουν την ανάγκη να βλέπουν τον εαυτό τους στις σελίδες των βιβλίων που διαβάζουν, με σκοπό να αντιληφθούν τον εαυτό τους, ότι δεν είναι μόνοι τους και να νιώσουν μέρος της κοινωνίας που ζουν. Αυτή η παραδοχή αποτέλεσε το έναυσμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Για την ορθότερη προσέγγιση του θέματος της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών και αντίστοιχων ερευνών, οι οποίες καταγράφονται στο αντίστοιχο χωρίο της εργασίας σε χρονολογική σειρά, ώστε να γίνουν ευδιάκριτες οι εξελίξεις στις αναπαραστάσεις της αναπηρίας και συγκεκριμένα της Δ.Ε.Π.Υ. στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας. Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συγκρίθηκαν με τα ευρήματα που προέκυψαν από το δείγμα της παρούσας εργασίας, το οποίο συνιστάται από 13 εικονογραφημένα βιβλία ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας, με χρονολογία έκδοσης από το 2003 έως 2023.

Καθώς η Δ.Ε.Π.Υ. αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξημένη συχνότητα επιπολασμού στον γενικό πληθυσμό, συνεπώς ως πεδίο έρευνας βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο αναλυτικής διερεύνησης. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα μείζονος σημασίας μέσο για την ολόπλευρη ανέλιξη των παιδιών και αρωγό στη δημιουργία της ταυτότητας τους. Συγχρόνως, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και κατ' επέκταση την αποδοχή της ετερότητας, και πιο συγκεκριμένα της αναπηρίας, αποτυπώνοντας της μέσα στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Μονογιου & Symeonidou, 2016). Στο σημείο που συγκλίνουν τα δύο αυτά επιστημονικά πεδία έγκειται ο βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Ως κύριος σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ορίζεται η διερεύνηση και η ανάλυση των αναπαραστάσεων της Δ.Ε.Π.Υ. μέσα από το κείμενο αλλά και την εικονογράφηση ελληνικών και μεταφρασμένων παιδικών βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της εργασίας περιλαμβάνουν τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης του χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ., τόσο με το άμεσο, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον και των χαρακτηριστικών που του αποδίδονται με βάση τη διαταραχή του. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αφορούν τον

εντοπισμό των στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στους χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ. στα υπό διερεύνηση βιβλία, καθώς όμως και το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο χαρακτήρας τον εαυτό του, αλλά και οι υπόλοιποι γύρω του εκείνον. Επίσης, επιδιώκεται να εξεταστεί εάν η λογοτεχνική απεικόνιση του χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. προσεγγίζεται υπό ρεαλιστικό πρίσμα, παρουσιάζοντας με εύληπτο τρόπο την πραγματικότητα της διαταραχής και τον τρόπο που επηρεάζει το άτομο που τη φέρει, με βάση πάντα τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα ανέδειξε ένα κενό ως προς το πλήθος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για τη μελέτη αναπαραστάσεων χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας. Ταυτόχρονα, ωστόσο, υπάρχει μια αύξηση ερευνών σχετικά με τον τρόπο που απεικονίζεται η ετερότητα στην παιδική λογοτεχνία, κάτι το οποίο καταδεικνύει τη σημαντικότητα της παρούσας μελέτης. Συνεπώς, μέσα από τη σύγκλιση δύο επιστημονικών πεδίων, της ειδικής αγωγής και της λογοτεχνίας, πραγματοποιείται η μελέτη ενός θέματος το οποίο βρίσκεται ακόμα σε πρώιμα στάδια διερεύνησης, παρουσιάζοντας ευρύ πεδίο για περαιτέρω έρευνα.

Για τη διερεύνηση και αναλυτική μελέτη του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, και συγκεκριμένα, ανάλυση περιεχομένου. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει τόσο στον γραπτό, όσο και στον εικονικό κώδικα των βιβλίων. Μέσα από τη συγκεκριμένη μέθοδο αναδιοργανώθηκε η πληροφορία (γραπτή και εικονική) των βιβλίων του δείγματος και τα δεδομένα της ανάλυσης περιεχομένου κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Απώτερος σκοπός ήταν τόσο η ανάλυση, αλλά και η συσχέτιση των ερευνητικών δεδομένων για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθούν μέσω της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι τα παρακάτω:

1. Πώς παρουσιάζεται ο λογοτεχνικός χαρακτήρας με Δ.Ε.Π.Υ.; (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, ρεαλιστική ή φαντασιακή απεικόνιση)
2. Ποια στοιχεία της συμπτωματολογίας της συγκεκριμένης διαταραχής παρουσιάζει ο λογοτεχνικός χαρακτήρας και πώς παρουσιάζεται η διαγνωστική διαδικασία;
3. Σε ποιο βαθμό είναι ρεαλιστική η απεικόνιση της Δ.Ε.Π.Υ. μέσω των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, τόσο σε επίπεδο κειμένου, όσο και σε επίπεδο εικονογράφησης;

4. Πώς παρουσιάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις του κοινωνικού περίγυρου απέναντι στον λογοτεχνικό χαρακτήρα και ποιος ο ρόλος του στη ζωή του; (οικογένεια, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, ειδικοί επαγγελματίες, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, βασικά υποστηρικτικά δίκτυα)
5. Πώς παρουσιάζεται η στάση του ίδιου του λογοτεχνικού χαρακτήρα απέναντι στη διαταραχή του και πώς επηρεάζεται η αυτοεικόνα του;
6. Πώς παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες της έρευνας σε σχέση με τον λεκτικό και τον εικονικό κώδικα;
7. Με ποιον τρόπο διαφαίνεται η ύπαρξη στερεοτυπικών χαρακτηρισμών που αφορούν τη συγκεκριμένη διαταραχή;

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμα για την ποιοτική διαμόρφωση του περιεχομένου μελλοντικών βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας με χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ.

Αναφορικά με τη δομή της παρούσας εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης της Δ.Ε.Π.Υ., αναφοράς των αιτιολογικών παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση της και της συννοσηρότητας που παρουσιάζει με ψυχιατρικές διαταραχές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, αλλά και με άλλες δυσμενείς καταστάσεις. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται η συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ., αναλύοντας τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής, τα τυπικά χαρακτηριστικά της αλλά τον τρόπο που αυτή επηρεάζει το άτομο που τη φέρει σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια της ζωής του. Συγχρόνως παρουσιάζεται η επίδραση που έχει η συγκεκριμένη διαταραχή στη λειτουργία του οικογενειακού συστήματος και αναλύεται η σημασία του ρόλου της οικογένειας στη διαχείριση και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας της. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την ορθή διάγνωση ενός ατόμου με Δ.Ε.Π.Υ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του όρου της παιδικής λογοτεχνίας και της διαδικασίας προώθησης ιδεολογικών σχημάτων στο αναγνωστικό κοινό μέσω των λογοτεχνικών κειμένων. Επίσης, αποσαφηνίζεται η έννοια της ετερότητας στην παιδική λογοτεχνία, αναλύεται ο ρόλος του παιδικού βιβλίου στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στην αναπηρία, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η εικονογράφηση συμβάλλει ή επηρεάζει την ιστορία ενός βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών από διεθνή επιστημονικά άρθρα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεκπεραίωση της έρευνας της παρούσας εργασίας, ο σκοπός της έρευνας, γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν για την εκμαίευση ασφαλών συμπερασμάτων. Το πέμπτο κεφάλαιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, κατά το οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και στις υποενότητες του συγκεκριμένου κεφαλαίου αναλύονται όλα τα δεδομένα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση, κατά την οποία πραγματοποιείται μια κριτική των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε συσχέτισμό με αυτά αντίστοιχων ερευνών. Στο έβδομο κεφάλαιο, διατυπώνονται συνοπτικά τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα της συγκεκριμένης θεματικής.

## **Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.)**

#### **1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, αιτιολογία και συννοσηρότητα**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.) ή Attention Deficit Hyperactivity Disorder (A.D.H.D.), όπως είναι παγκοσμίως γνωστή, αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα επιπολασμού στον γενικό πληθυσμό και ειδικά τα τελευταία χρόνια έχει συγκεντρώσει μεγάλο ενδιαφέρον για μελέτη από τους ερευνητές διαφορετικών ειδικοτήτων σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Εκτιμάται ότι επηρεάζει το 5% με 7% των παιδιών παγκοσμίως (Furman, 2005).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, υποστηρίζεται ότι η προέλευση της είναι οργανικής φύσεως, ωστόσο για την εμφάνιση της συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό γενετικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Η Δ.Ε.Π.Υ. θεωρείται ως μια από τις πιο συχνά διαγνωσμένες διαταραχές νευροψυχιατρικής φύσεως, η οποία τείνει να εμφανίζεται κατά τη παιδική ηλικία και συνεχίζει να επηρεάζει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Stanford & Tannock, 2012). Χαρακτηρίζεται κυρίως από νοητικές και νευροψυχολογικές δυσλειτουργίες και φαίνεται πως η αδυναμία στις νοητικές διεργασίες, στον κινητικό έλεγχο, στη γλωσσική ανάπτυξη και στην παρεμπόδιση ανταπόκρισης οφείλεται στις δυσλειτουργίες αυτές. Ωστόσο, υπάρχει ακόμα ευρύ πεδίο έρευνας αναφορικά με τη φύση των εμπλεκόμενων νευροβιολογικών δυσλειτουργιών και γενετικών μηχανισμών (Λιβανίου, 2004).

Είναι ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ότι αν και δεν υπάρχει μια ακριβής αιτιολογία για την εμφάνιση της Δ.Ε.Π.Υ, ωστόσο υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες κινδύνου που φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά. Κάποιοι από αυτούς είναι το ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό της μητέρας, οι καταχρήσεις (κάπνισμα, αλκοόλ, χρήση ουσιών) που ενδέχεται να έκανε η μητέρα κατά τη διάρκεια της κύησης, καθώς και οι έντονες ψυχοκοινωνικές καταστάσεις που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τον συναισθηματικό κόσμο της μητέρας, τόσο κατά τη διάρκεια της κύησης όσο και των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού τα οποία κρίνονται σημαντικά για την ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του (Perera et al., 2014).



Επίσης, εκτός από τους εγγενείς παράγοντες (νευρολογικούς και βιοχημικούς) που συντελούν στη δημιουργία της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ., υπάρχουν και κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι είναι πιθανό να ευθύνονται για τη εμφάνιση αντίστοιχων συμπτωμάτων, όπως οι απώλειες σημαντικών άλλων του ατόμου, η ύπαρξη χαοτικών ή συγκρουσιακών οικογενειακών περιβαλλόντων, οι τραυματικές εμπειρίες, κ.α.. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα συμπτώματα ενδέχεται να είναι απόρροια των καταστάσεων αυτών που βιώνει το άτομο και να εκλείψουν με το πέρασμα του χρόνου (Λιβανίου, 2004).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σημειωθεί πως η Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζει συννοσηρότητα με ψυχιατρικές διαταραχές, όπως οι αγχώδεις διαταραχές, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, η διαταραχή διαγωγής, κ.α., με διάχυτα προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες εστίασης προσοχής, υπερκινητικότητα, δυσκολία στον έλεγχο της παρορμητικότητας, καθώς και με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή παρουσιάζουν σημαντική δυσκολία στην αυτορρύθμιση τους αλλά και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Επίσης, τείνουν να εμφανίζουν θέματα συναισθηματικής φύσεως, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και δυσκολίες που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες (Kieling & Rohde, 2010).

Η συνήθης συνύπαρξη της Δ.Ε.Π.Υ με Μαθησιακές Δυσκολίες ευρέως φάσματος, δυσλεξία, ειδική γλωσσική διαταραχή και άλλες δυσκολίες που αφορούν τη μάθηση έχει ως συνέπεια, σε βάθος χρόνου, να μεγαλώνουν τα μαθησιακά κενά αυτών των παιδιών κι έτσι η σχολική τους επίδοση να υπολείπεται των προσπαθειών που καταβάλλουν αλλά και των νοητικών τους ικανοτήτων (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2017).

Η πρώτη απόπειρα ορισμού πραγματοποιήθηκε από τον παιδίατρο Frederick Still, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Δημοσιεύτηκε ένα άρθρο του στην ιατρική επιθεώρηση Lancet, στο οποίο περιέγραψε τη Δ.Ε.Π.Υ. ως «αξιοσημείωτη ανικανότητα συγκέντρωσης και διατήρησης προσοχής» και «οργανικές ατέλειες ηθικού ελέγχου». Τη δεκαετία του 1960, ο παραπάνω ορισμός αναθεωρήθηκε και η διαταραχή αυτή ξεκίνησε να περιγράφεται ως «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ωστόσο ο όρος αυτός αμφισβητήθηκε από την επιστημονική κοινότητα και διάφορους ερευνητές του πεδίου, μετατοπίζοντας τη διαγνωστική εκτίμηση από την αιτιολογία στη συμπεριφορική έκφραση. Έτσι, άρχισε να δίνεται περισσότερη έμφαση στις παρατηρήσιμες συμπεριφορές, και όχι τόσο σε μη παρατηρήσιμες συμπεριφορικές διαδικασίες και εγκεφαλικές λειτουργίες (Λιβανίου 2004).

Υπάρχουν ποικίλες και διαφορετικές επιπτώσεις που απορρέουν από τη Δ.Ε.Π.Υ., οι οποίες ενδέχεται να εμφανίζονται στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου που τη φέρει. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τείνουν να παρουσιάζουν έντονη διάσπαση προσοχής, ιδιαίτερη κινητική ανησυχία και συναφείς δυσκολίες που ενδεχομένως να περιλαμβάνουν καθυστέρηση στην επίτευξη των αναπτυξιακών ορόσημων, ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες και στοιχεία εναντιωματικής συμπεριφοράς. Κατά τη σχολική ηλικία παρουσιάζονται δυσκολίες στην ανάπτυξη των απαραίτητων μαθησιακών δεξιοτήτων που χρειάζονται για την αφομοίωση των πληροφοριών που δέχονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της τάξης, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τον κίνδυνο χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, σχολικής διαρροής, ανάπτυξης αρνητικής αυτοεικόνας, αποβολών από το σχολικό πλαίσιο, κ.α.. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι ορισμένα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ., όπως για παράδειγμα η υπερδραστηριότητα, ενδέχεται να μειωθούν σε ένταση καθώς το παιδί αναπτύσσεται και ξεκινά να μπαίνει στην εφηβεία. Ωστόσο, συμπτώματα όπως η παρορμητικότητα, η απροσεξία και εσωτερική αποδιοργάνωση τείνουν να συνεχίζουν να υπάρχουν και να δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες στην καθημερινή ζωή του ατόμου με τη διαταραχή αυτή. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι έφηβοι ενδέχεται να δημιουργήσουν διαστρεβλωμένη αίσθηση εαυτού, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη στοιχείων αντικοινωνικής συμπεριφοράς και έντονης επιθετικότητας (Bai et al., 2015). Επίσης, στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. δυσκολεύονται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους, αλλά και με τα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, επίσης τείνουν να εμφανίζουν θέματα συμπεριφοράς και παραβατικότητας, χρόνια σχολική υποεπίδοση, η οποία έχει ως επακόλουθο σε πολλές περιπτώσεις μειωμένη σχολική φοίτηση και πιθανή σχολική διαρροή, αυξημένη πιθανότητα πειραματισμού με την χρήση ουσιών, κ.α.. Όλα τα παραπάνω αποτελούν εμπόδια στην ακαδημαϊκή τους ανέλιξη και ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες τους να συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Παπαδάτος, 2010).

Κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. έχουν στατιστικά περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε τροχαία ατυχήματα και παραβάσεις που αφορούν τον νόμο (π.χ. υπέρβαση ταχύτητας), καθώς συνεχίζουν να δυσκολεύονται στην κοινωνική συναλλαγή, κάτι το οποίο έχει αρνητικές επιπτώσεις και στον επαγγελματικό τομέα (Biederman et al., 2010).

## 1.2 Συμπτωματολογία

Στις περισσότερες περιπτώσεις, παρατηρείται ότι η αναγνώριση ύπαρξης της Δ.Ε.Π.Υ. από τους γονείς, καθώς και η διάγνωση αυτής από τις αρμόδιες ειδικές υπηρεσίες συμπίπτουν με την ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει λόγω των αυξημένων απαιτήσεων για οργάνωση, συγκέντρωση της προσοχής και συμμόρφωση σε κανόνες. Τα πυρηνικά συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ, τα οποία είναι η διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, θεωρούνται τόσο συνηθισμένα στην παιδική ηλικία, που συχνά η διάγνωση παραβλέπεται ή καθυστερεί να πραγματοποιηθεί. Επίσης, συχνά, τα θέματα συμπεριφοράς, κοινωνικής προσαρμογής ή σχολικής επίδοσης που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή, αποδίδονται σε άλλες καταστάσεις που μπορεί να συνυπάρχουν. Έτσι, η Δ.Ε.Π.Υ. ενδέχεται να παραμείνει αδιάγνωστη ή εσφαλμένα διαγνωσμένη, ενώ ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει ορθή διάγνωση, δεν εφαρμόζεται πάντα ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης και θεραπευτικών προσεγγίσεων που απαιτείται για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εμφάνιση μεμονωμένων συμπτωμάτων που συνδέονται με τη Δ.Ε.Π.Υ. (απροσεξία, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα) ή η παρουσία αυτών μόνο σε ένα συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο (π.χ. μόνο στο σπίτι ή μόνο στο σχολείο) είναι πιθανό να είναι αποτέλεσμα μη ποιοτικών οικογενειακών σχέσεων, συνήθως μεταξύ γονέων και παιδιού, μη οριοθετημένου οικογενειακού περιβάλλοντος, χαοτικού οικογενειακού συστήματος, ακατάλληλου εκπαιδευτικού συστήματος ή δυσλειτουργικού εργασιακού περιβάλλοντος (Wahlstedt et al., 2008).

Συνεπώς, σε περίπτωση που τα συμπτώματα αυτά εμφανίζονται σε βαθμό που δεν επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του ατόμου στην καθημερινότητα, παρουσιάζονται ξαφνικά, έχουν περιορισμένη χρονική διάρκεια ή εμφανίζονται αποκλειστικά σε κάποια συγκεκριμένη κατάσταση είναι πιθανό να απορρέουν από την προσωπική ιδιοσυγκρασία του ατόμου, καθώς και των περιβαλλοντικών συνθηκών που αναφέρθηκαν παραπάνω και όχι σε κάποιου είδους νευροαναπτυξιακή διαταραχή (Kieling & Rohde, 2010).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα κύρια συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ. είναι η ελλειμματική προσοχή, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα (Wahlstedt et al, 2008). Όσον αφορά την ελλειμματική προσοχή, έχει παρατηρηθεί ότι το άτομο ενδέχεται να παρουσιάζει επιλεκτική προσοχή, να δείχνει δηλαδή ενδιαφέρον και συγκέντρωση μόνο σε συγκεκριμένα

θέματα που του εγείρουν το ενδιαφέρον, πολύ-εστιακή προσοχή, όπου προσπαθεί να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ταυτόχρονα και μονο-εστιακή προσοχή, όπου το άτομο είναι σε θέση να εστιάζει μόνο σε μια δραστηριότητα τη φορά. Επιπρόσθετα, η ελλειμματική προσοχή ενδέχεται να προκαλέσει δυσκολίες στο άτομο, οι οποίες αφορούν την οργάνωση των πραγμάτων του και την ορθή εκτέλεση καθηκόντων που του έχουν ανατεθεί καθώς μπορεί να ξεχάσει τα βήματα, κ.α.. Ένα κοινό γνώρισμα των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. είναι ότι προτιμούν να βρίσκονται είτε σε χώρους που να επικρατεί ησυχία, είτε σε χώρους με αρκετό θόρυβο και διάφορα οπτικο-ακουστικά ερεθίσματα. Ο όρος παρορμητικότητα χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, στην κινητική, όπου το άτομο τείνει να κινείται ανεξέλεγκτα βάζοντας συχνά σε κίνδυνο τόσο τον ίδιο του τον εαυτό όσο και τρίτους και στη λεκτική, όπου μιλάει χωρίς να έχει σκεφτεί πριν αυτό που θα πει, μετανιώνοντας συχνά πριν καν ολοκληρώσει τα λεγόμενα του. Τέλος, ο όρος υπερκινητικότητα αναφέρεται στην συνεχή κινητικότητα και υπερδραστηριότητα του ατόμου, το οποίο παρουσιάζει δυσκολία στο να παραμείνει σε ένα συγκεκριμένο μέρος για αρκετή χρονική διάρκεια, παίζει με διάφορα μικρά αντικείμενα, κινείται αδιάκοπα, αδυνατεί να απασχοληθεί ήρεμα κατά τη διάρκεια ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, διακόπτει συζητήσεις, κ.α. (Λιβανίου, 2004).

Με βάση τα πυρηνικά χαρακτηριστικά συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. που αναφέρθηκαν παραπάνω υπάρχουν τρεις κύριες κατηγορίες κατάταξης των ατόμων που τη φέρουν. Η πρώτη κατηγορία αφορά την ελλειμματική προσοχή, η δεύτερη την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα και η τρίτη είναι η κατηγορία μεικτού τύπου, η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα και αφορά τον συνδυασμό των δύο πρώτων τύπων Δ.Ε.Π.Υ. (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2017).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία έχει παρατηρηθεί πως τα υψηλά επίπεδα πρώιμης συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. δείχνουν πως είναι πιθανή η ύπαρξη προβληματικών συμπεριφορών ευρέος φάσματος και στην μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού, για τον λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η πρώιμη διάγνωση και η έγκαιρη παρέμβαση. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές που απορρέουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή ενδέχεται να χαρακτηριστούν ως «αποκλίνουσες» ή ακόμα και παραβατικής φύσεως ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικές κατασκευές που ισχύουν σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και όχι τόσο από αυτό που ορίζεται από κάθε άτομο ως αποδεκτή ή «φυσιολογική» συμπεριφορά. Επίσης, τα χαρακτηριστικά συμπεριφορικά στοιχεία της Δ.Ε.Π.Υ. δεν έχουν σημαντική ποιοτική

διαφορά συγκριτικά με αυτά μιας «φυσιολογικής» ή κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, ωστόσο η ειδοποιός διαφορά έγκειται στην ένταση των επιπέδων διάσπασης προσοχής, παρορμητικότητας και κινητικότητας (Wahlstedt et al., 2008).

Ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες της θετικής ή αρνητικής εξέλιξης της συμπεριφορικής συμπτωματολογίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός ατόμου με Δ.Ε.Π.Υ. είναι η δυναμική αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στους οικογενειακούς, προσωπικούς παράγοντες. Η οικογένεια αποτελεί μια σημαντική σταθερά στη ζωή των παιδιών, που μέσα από αυτή μαθαίνουν να καλλιεργούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα στις δυσκολίες απορρέουν από τη διαταραχή τους, και γενικότερα τη ψυχοσύνθεση τους (Wahlstedt et al., 2008).

### **1.3 Διαγνωστικά κριτήρια**

Για την ορθή διάγνωση της Δ.Ε.Π.Υ., υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία χρειάζεται ένα άτομο να πληροί και αυτά καταγράφονται στο ICD-10 (International Classification of Disease) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας και στο DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας. Το DSM-IV απαριθμεί εννέα συμπτώματα απροσεξίας, έξι συμπτώματα υπερκινητικότητας και τρία συμπτώματα παρορμητικότητας που αποτελούν τα πλήρη διαγνωστικά κριτήρια για τη ΔΕΠΥ (Λιβανίου, 2004).

Τα συμπτώματα πρέπει να έχουν εμφανιστεί πριν από την ηλικία των εφτά ετών, να είναι παρατηρήσιμα σε παραπάνω από ένα περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο, σπίτι, χώρο εργασίας, κλπ.), και να επηρεάζουν σημαντικά την καθημερινότητα του ατόμου σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, τα συμπτώματα θα πρέπει να εμφανίζονται και να επιμένουν για παραπάνω από 6 μήνες. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της διαγνωστικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο αυτή να πραγματοποιείται από ειδικούς επαγγελματίες κάνοντας χρήση των κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων αξιολόγησης. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να καταγράφεται, να αρχειοθετείται και λαμβάνεται υπόψη ένα πλήρες ιατρικό, οικογενειακό, ψυχολογικό και κοινωνικό ιστορικό του ατόμου (Stanford & Tannock, 2012).

Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης της Δ.Ε.Π.Υ. σε σχέση με το φύλλο, με βάση την ερευνητική επιστημονική κοινότητα που μελετά τη συγκεκριμένη θεματική, φαίνεται πως εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια με αναλογία 3:1. Επίσης, υπάρχει σημαντική

διαφορά στην εκδήλωση της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ ανάλογα με το φύλο, καθώς τα αγόρια τείνουν να αντιμετωπίζουν θέματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, σε αντίθεση με τα κορίτσια που αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν κυρίως τη διάσπαση προσοχής (Τσιάντης κ.ά., 2001).

Ωστόσο, στον αντίποδα, υπάρχουν κάποιες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκδήλωση της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. ανάμεσα στα δύο φύλα, επισημαίνοντας όμως, ότι συνήθως τα κορίτσια δεν παραπέμπονται σε ειδικές υπηρεσίες διάγνωσης με την ίδια συχνότητα όπως τα αγόρια, καθώς τείνουν να εμφανίζουν λιγότερο διασπαστική συμπεριφορά (Chen et al., 2017).

Οι δυσμενείς επιπτώσεις της Δ.Ε.Π.Υ., τόσο στα ίδια τα παιδιά που τη φέρουν αλλά και στις οικογένειες τους, μεταβάλλονται από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβική, με στοιχεία της διαταραχής να είναι πιο εμφανή σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια. Υπάρχουν περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητη η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής η οποία φαίνεται πως συμβάλει θετικά στον περιορισμό των προβληματικών συμπεριφορών συμπτωμάτων (Harpin, 2005).

Ο τρόπος κατά τον οποίο η Δ.Ε.Π.Υ. επηρεάζει, τόσο τα παιδιά που τη φέρουν όσο και την οικογένεια τους, αλλάζει καθώς αυτά μεγαλώνουν. Στις μικρότερες ηλικίες παρατηρείται ότι σε πολλές περιπτώσεις η διαταραχή επηρεάζει τον ύπνο των παιδιών, που ακόμα και αν δε φαίνεται ότι χρειάζονται ύπνο, κατά τη διάρκεια της ημέρας παρατηρείται αρνητική επιρροή της συμπεριφοράς τους από την έλλειψη του. Συνεπώς, ο χρόνος των γονέων που έχουν για τον εαυτό τους μειώνεται, καθώς οφείλουν να είναι ενεργοί για να τα προσέχουν κάτι το οποίο οδηγεί συχνά σε γονεϊκή εξουθένωση (Anastopoulos et al., 2009).

Ο ρόλος των γονέων ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ. είναι ιδιαίτερα δύσκολος και πολύπλοκος, καθώς απαιτείται μεγάλη εσωτερική δύναμη και υπομονή για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις που απορρέουν από τη διαταραχή και επηρεάζουν τόσο την εσωτερική οικογενειακή λειτουργία, όσο και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Moen et al., 2011).

Η ανάπτυξη ισχυρής οικογενειακής συνοχής έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί ευεργετικά τόσο για την προστασία των γονέων από τη ψυχική και σωματική εξουθένωση που επιφέρει η

αντιμετώπιση ενός παιδιού με τη συγκεκριμένη διαταραχή, όσο και για το ίδιο το παιδί ώστε να αισθάνεται ότι μεγαλώνει και λειτουργεί σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο είναι θέση να κατανοεί τις δυσκολίες του και να το βοηθάει να τις ξεπερνάει. Ο αυξημένος βαθμός οικογενειακής συνοχής συσχετίζεται με την καλύτερη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και υγεία όλων των μελών της οικογένειας (Schroeder & Kelley, 2009).

Σε σχετικές έρευνες, οι Schroeder και Kelley (2009) αναφέρονται στη δυσλειτουργία της οικογένειας ως ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες που έχουν παιδί με ΔΕΠΥ, και αυτό διότι παρατηρούνται ιδιαίτερες δυσκολίες που αφορούν την οργάνωση της καθημερινότητας με αποτέλεσμα να υπάρχουν συχνά έντονες οικογενειακές συγκρούσεις. Οι τελευταίες απορρέουν και από το γεγονός ότι μεγαλώνοντας, τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. τείνουν να παρουσιάζουν πιο απαιτητικές, αποδιοργανωμένες και παρορμητικές συμπεριφορές, κάτι το οποίο προκαλεί σοβαρές δυσλειτουργίες στη δυναμική της οικογένειας. Σε μεγάλο ποσοστό των περιπτώσεων, η ερευνητική επιστημονική κοινότητα περιγράφει μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη γονική δυσφορία που παρατηρείται ότι βιώνουν οι γονείς παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. και την παιδική επιθετικότητα (Podolski & Nigg, 2001).

Μείζονος σημασίας κρίνεται ο ρόλος της οικογένειας και συγκεκριμένα των γονέων στην αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας της ΔΕΠΥ, καθώς οι γονείς είναι αυτοί οι οποίοι περνούν τον περισσότερο χρόνο μαζί τους και είναι σε θέση να γνωρίζουν όλες τις πτυχές του χαρακτήρα των παιδιών τους (Podolski & Nigg, 2001).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι γονείς, με προσωπική προσπάθεια και σωστή ενημέρωση και υποστήριξη, αποκτούν έναν διεπιστημονικό ρόλο όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Ο γονεϊκός ρόλος είναι ευρύτερος συγκριτικά από αυτόν των ειδικών, καθώς οι τελευταίοι αξιολογούν το παιδί με βάση τα δεδομένα που ισχύουν εντός του επιστημονικού τους πεδίου και έρχονται σε επαφή με αυτό σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, ενώ οι γονείς βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με το παιδί τους και συνδράμουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Τσιμπιδάκη, 2007).

Σημαντικός κρίνεται, επίσης, και ο ρόλος του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού, και ιδιαίτερα του σχολείου, ως προς την έκφραση της Δ.Ε.Π.Υ. Το σχολικό πλαίσιο

φέρει μεγάλη ευθύνη στην αντιμετώπιση αλλά και στην εξέλιξη των συμπτωμάτων της, καθώς είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο είτε αυτά θα διατηρηθούν ή ακόμα και θα ενισχυθούν είτε θα περιοριστούν. Ένα κατάλληλα οργανωμένο και ασφαλές σχολικό περιβάλλον με ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό συντείνει στην θετική ανέλιξη των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή (Barkley et al., 2002).

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη συγκεκριμένη θεματική, φαίνεται πως λίγες έρευνες και μελέτες έχουν εστιάσει συγκεκριμένα στο πεδίο που αφορά την αντιμετώπιση τόσο της διάγνωσης, όσο και της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. από την οικογένεια του παιδιού που τη φέρει (Podolski & Nigg, 2001).

Η Δ.Ε.Π.Υ. είναι μια διαταραχή άρρηκτα συνυφασμένη με το κοινωνικό στίγμα που απορρέει από αυτή. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να υπάρχει ένα κατάλληλα δομημένο υποστηρικτικό δίκτυο, τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για την οικογένεια του. Απαραίτητη είναι, επίσης, η ενεργή και ορθή ενημέρωση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου για το θέμα αυτό με στόχο την πληρέστερη και ολόπλευρη κατανόηση των προβλημάτων που συνδέονται με τη συμπτωματολογία της (Bai et al., 2015).

Η ενδελεχής και ορθή διάγνωση της συμπτωματολογίας κάθε περίπτωσης παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ συνδυαστικά με τον τρόπο κατά τον οποίο αυτή επηρεάζει την καθημερινότητα του, είναι οι βασικές παράμετροι για την εύρεση της αποτελεσματικότερης θεραπείας της διαταραχής και τη δημιουργία ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης και υποστήριξης (Podolski & Nigg, 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ., ένας από τους δύο γονείς επηρεάζεται από την ίδια διαταραχή, κάτι το οποίο, ωστόσο, φαίνεται ότι ενδέχεται να λειτουργεί ακόμα και ευεργετικά όσον αφορά την αντιμετώπιση της. Όταν ο γονέας παρουσιάζει ή έχει παρουσιάσει στη διάρκεια της ζωής του τα ίδια συμπτώματα με το παιδί του είναι σε θέση να κατανοεί σε βάθος τις συναισθηματικές επιπτώσεις που έχει η διαταραχή αυτή στο παιδί του, και ενδεχομένως να χρησιμοποιήσει προγράμματα παρέμβασης ή τεχνικές αντιμετώπισης που λειτούργησαν θετικά για τον ίδιο (Chen et al., 2017).

Υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές και στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ., οι οποίες έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι βοηθούν τόσο το παιδί όσο και την



οικογένεια του να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες. Βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία ενός υγιούς και ασφαλούς περιβάλλοντος με την απαραίτητη σταθερότητα που έχει ανάγκη ένα παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. και η ύπαρξη οργάνωσης και μιας συγκεκριμένης καθημερινής ρουτίνας (Robin, 2006).

Για τον σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης είναι απαραίτητο να υπάρχει ενεργή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς επαγγελματίες (ειδικό παιδαγωγό, παιδοψυχίατρο, κ.α.) και την οικογένεια. Οι ειδικοί επαγγελματίες είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους γονείς αλλά και το σχολικό περιβάλλον του παιδιού, να κατανοήσουν καλύτερα τα εγγενή χαρακτηριστικά της Δ.Ε.Π.Υ. με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της (Caye et al., 2019).

Οι συνηθισμένες τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς στις περιπτώσεις παιδιών που φέρουν τη συγκεκριμένη διαταραχή είναι η γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση και η ατομική συμβουλευτική ή ψυχοθεραπεία (ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις) όπου έχουν ως στόχο τη διαχείριση των συναισθημάτων ως μέσο αλλαγής της συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αυτή, χρησιμοποιεί μεθόδους όπως η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, η επανάληψη, η μίμηση προτύπου, κ.α. (Μπόντη, 2002).

Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. τείνουν να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω των αισθήσεων τους, συνεπώς οι στρατηγικές μάθησης που περιλαμβάνουν πολυαισθητηριακό και κυρίως εποπτικό υλικό φαίνεται να συνεισφέρουν ιδιαίτερα στη διατήρηση του ενδιαφέροντος τους στη μαθησιακή διαδικασία. Εναλλακτικές τεχνικές που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση αυτών των παιδιών περιλαμβάνουν το θεατρικό παιχνίδι, τη μουσικοθεραπεία, κ.α., πρακτικές παρέμβασης δηλαδή που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να κινούνται στο χώρο και όχι να παραμένουν στο ίδιο σημείο, κάτι το οποίο λόγω της διαταραχής τους, τα δυσκολεύει (Goode et al., 2018).

Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στον τομέα των κινήτρων, καθώς τείνουν να αποφεύγουν την ολοκλήρωση των στόχων τους και να τα παρατούν γρήγορα, συνεπώς είναι απαραίτητο να λειτουργούν μέσα σε ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, που να προωθεί τη δημιουργία κινήτρων, λαμβάνοντας υπόψη και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Goode et al., 2018). Σε όλα τα πλαίσια που λειτουργεί το παιδί, κρίνεται χρήσιμο να υπάρχουν ξεκάθαρα όρια και οδηγίες

διατυπωμένες με απλό τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να απομνημονεύσει τις πληροφορίες που λαμβάνει αλλά και τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσει. Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική πρακτική έχει αποδειχθεί πως είναι η δημιουργία και η χρήση πίνακα καθηκόντων, ο οποίος πρέπει να είναι αναρτημένος σε ένα εμφανές σημείο το οποίο θα λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για το παιδί με το στόχο την ενίσχυση της ικανότητας αυτοκαθοδήγησης του (Μπόντη, 2002).

Η χρήση της τεχνολογίας έχει αποδειχθεί πως γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο, βοηθάει στην εστίαση της προσοχής και αποτελεί οικείο περιβάλλον μάθησης, καθώς τα σύγχρονα παιδιά είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τεχνολογικά μέσα. Επιπρόσθετα, η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε ομαδικές εξωσχολικές δραστηριότητες συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη συναισθηματική αποφόρτιση που χρειάζονται. Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπου δε συναντούν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν καθημερινά στον μαθησιακό τομέα. Τέλος, η συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες ενισχύει την αυτοεκτίμηση τους μέσω της αίσθησης της συνεισφοράς τους προς το σύνολο (Caye et al., 2019).

Η αυτοεκτίμηση, η βασική, δηλαδή, αίσθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του και την αξία του, ξεκινά να θεμελιώνεται από την παιδική ηλικία, όπου ακόμα τα παιδιά είναι ακόμα βιολογικά και συναισθηματικά εξαρτημένα χωρίς τις απαραίτητες και επαρκείς άμυνες αυτοπροστασίας. Μέχρι την ηλικία των 8 ετών, τα παιδιά έχουν αναπτύξει μια σφαιρική εικόνα και εκτίμηση για τον εαυτό τους, και σταδιακά αυτή επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους και η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Έχει υποστηριχτεί από την επιστημονική ερευνητική κοινότητα πως εσωτερικεύεται και εδραιώνεται κατά την ίδια αναπτυξιακή περίοδο που πραγματοποιείται συνήθως η διάγνωση της Δ.Ε.Π.Υ., κατά την χρονική ηλικία δηλαδή των 7-8 ετών (Bussing et al., 2000).

Δεδομένου ότι η συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων που τη φέρουν, τα άτομα αυτά που εμφανίζουν πιο έντονα συμπτώματα που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα τους διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αίσθηση εικόνας εαυτού. Επίσης, είναι αναμενόμενο η αυτοεκτίμηση των ατόμων με το συγκεκριμένο σύνδρομο να

επηρεάζεται αρνητικά και από τις επιπτώσεις των συνυπαρχόντων προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης και των ψυχιατρικών διαταραχών με τις οποίες παρουσιάζει συννοσηρότητα η Δ.Ε.Π.Υ. Η θεραπεία και η αποτελεσματική αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας φαίνεται πως έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή, καθώς αυξάνει την ολόπλευρη λειτουργικότητά τους. Υπάρχουν, ωστόσο, και περιπτώσεις στις οποίες θεραπευτικές παρεμβάσεις ενδέχεται να προάγουν μια αρνητική αυτοαντίληψη, όταν, για παράδειγμα, το παιδί νιώσει ότι έχει διαφορετική αντιμετώπιση συγκριτικά με τους συνομήλικους του, κάτι το οποίο μπορεί να το κάνει να αισθανθεί διαφορετικό ή ότι βρίσκεται σε μειονεκτική θέση (Harpin et al., 2016).

Ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την αυτοεικόνα των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. έχουν δείξει ότι οι αρνητικές πεποιθήσεις που έχουν συχνά για τον εαυτό τους, λόγω της συμπτωματολογίας της διαταραχής αυτής, ενδέχεται να τα οδηγήσουν στην ανάπτυξη δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών άμυνας και αντιμετώπισης, όπως η αποφυγή και η αναβλητικότητα. Επίσης, σε περιπτώσεις που το άτομο δεν έχει δεχθεί κάποιου είδους παρέμβαση, τόσο για την αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας της διαταραχής όσο και για τη ενδυνάμωση της αυτοεικόνας του και της ψυχικής του ανθεκτικότητας, έχει αποδειχθεί ότι διατρέχει αυξημένο κίνδυνο για μειωμένη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, για θυματοποίηση, επικίνδυνη σεξουαλική δραστηριότητα, κ.α. (Hodgkins et al., 2012).

Στοιχεία όπως η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική λειτουργικότητα είναι μείζονος σημασίας, καθώς παρέχουν μια πρώτη εκτίμηση για την επιρροή της Δ.Ε.Π.Υ. στη λειτουργικότητα του ατόμου, η οποία εκτός από τα χαρακτηριστικά συμπτώματα (ελλειμματική προσοχή, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα) αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαγνωστική διαδικασία (Bussing et al., 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παιδική λογοτεχνία**

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντιούνται διάφοροι ορισμοί για την παιδική λογοτεχνία, αφού κατά καιρούς έχουν γίνει ποικίλες προσπάθειες για έναν ακριβή ορισμό του συγκεκριμένου κλάδου. Η παιδική λογοτεχνία τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως έχει αρχίσει να «ανεξαρτητοποιείται» ως κλάδος από την λογοτεχνία για ενήλικους, παρά τη δυνατή αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα τους. Μια από τις ιδιαιτερότητες του παιδικού βιβλίου είναι ότι αναφέρεται σε ένα είδος λογοτεχνίας που απευθύνεται ταυτόχρονα σε παιδικό αλλά και ενήλικο αναγνωστικό κοινό.

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των λογοτεχνικών έργων που απευθύνονται άμεσα ή έμμεσα στα ενδιαφέροντα και στις αισθητικές απαιτήσεις της παιδικής ηλικίας και ανταποκρίνονται συγχρόνως στο γλωσσικό, αντιληπτικό και συναισθηματικό τους στάδιο (Δελώνης, 1990).

Υποστηρίζεται πως η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα πιο απαιτητικό είδος λογοτεχνίας, καθώς το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και κρίνεται απαραίτητο να ανταποκρίνεται στην πλούσια φαντασία, στην αστείρευτη ανάγκη για εξερεύνηση και στην ευαίσθητη ψυχική και έντονα συναισθηματική φύση των παιδιών (Βαλάση, 2001).

Συγκριτικά με τη λογοτεχνία για ενήλικους, αυτή που προορίζεται για παιδιά χρησιμοποιεί πιο απλή γλώσσα και στις περισσότερες περιπτώσεις κυριολεκτικό λόγο, καθώς είναι δύσκολο σε μικρές ηλικίες να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα τόσο της σκέψης όσο και της ίδιας της γλώσσας. Συνεπώς, η διαφορά έγκειται στον βαθμό προσέγγισης και όχι στο είδος της θεματικής, καθώς τα παιδιά έχουν περιορισμένες εμπειρίες ζωής συγκριτικά με τους ενήλικες. Η ποιοτική παιδική λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για ένα παιδί, αφού μέσα από αυτή μπορεί να αποκτήσει με ευχάριστο τρόπο νέες γνώσεις, ανοίγοντας τους ορίζοντες του και προσφέροντας του νέες δυνατότητες επεξεργασίας πρωτόγνωρων ή ακόμα και δύσκολων καταστάσεων ζωής. Επίσης τα παιδιά φαίνεται πως είναι πιο δεκτικά σε φαντασιακές λογοτεχνικές συνθήκες (Lukens, 1995). Υποστηρίζεται πως η παιδική λογοτεχνία είναι τόσο μια μορφή τέχνης, όσο και ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. (Nikolajeva & Scott, 2013).

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να οριστεί ως η γλωσσική τέχνη, η οποία δημιουργείται από ενήλικες και απευθύνεται κυρίως στα παιδιά, ως ένα σύνολο, δηλαδή, αισθητικά ευπαρουσίαστων κειμένων που συμβάλλουν στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών (Hunt, 2004).

Κύριος σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας είναι η ψυχαγωγία του παιδιού-αναγνώστη. Συγχρόνως, όμως, αποτελεί και ένα μέσο ενημέρωσης, αμφισβήτησης, ευαισθητοποίησης του αναγνώστη ανεξαρτήτως ηλικίας, αλλά και διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων του μελλοντικού ενήλικα, καθώς και δημιουργίας ακόμα και του ίδιου του χαρακτήρα του, μέσα από τη διαδικασία της μίμησης και της ταύτισης. Η παιδική λογοτεχνία προφέρει στο παιδί-αναγνώστη έναν νέο κόσμο προς εξερεύνηση, καλλιεργώντας τη φαντασία του, εμπλουτίζοντας τα συναισθήματα του, βοηθώντας το να αποκτήσει νέες γνώσεις για θέματα που ενδέχεται να μην έχει έρθει σε επαφή στην πραγματική ζωή, αναπτύσσοντας τις ιδέες, τις εμπειρίες και τη γλώσσα του και ευαισθητοποιώντας τον σε διάφορα θέματα ενισχύοντας την ενσυναίσθηση του. Συνεπώς, το παιδικό βιβλίο είναι ένα μέσο, το οποίο έχει τη δύναμη να καλύψει σημαντικές πνευματικές ανάγκες των μικρών παιδιών (Χριστοφιδέλλη, 2015).

Σημαντική, επίσης, είναι η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην προετοιμασία του παιδιού για την επαφή του με τα κοινωνικά θέματα της εποχής με στόχο την καλλιέργεια της κοινωνικής του συνείδησης, καθώς όμως, και τη σφαιρική διαμόρφωση της προσωπικότητας του, διαπαιδαγωγώντας το και αναπτύσσοντας του σημαντικές αισθητικές, γλωσσικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Αναγνωστόπουλος, 2001).

## **2.1 Προώθηση ιδεολογικών σχημάτων και παιδική λογοτεχνία**

Το παιδί αναγνώστης είναι σε θέση μέσα από την ανάγνωση ενός βιβλίου να ζήσει μια άλλη πραγματικότητα, αυτή των ηρώων με τους οποίους ενδέχεται ακόμα και να ταυτιστεί. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων στοχεύουν άμεσα ή έμμεσα στη μετάδοση συγκεκριμένων ιδεολογικών μηνυμάτων στα παιδιά-αναγνώστες μέσα από τα κείμενα τους, έχοντας πάντα υπόψη την ευαίσθητη ηλικία των παιδιών και τις ιδιαίτερες ψυχικές τους ανάγκες (Καλλέργης, 1995).

Η παιδική λογοτεχνία τα τελευταία χρόνια έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές. Έχει δημιουργήσει νέες στάσεις όσον αφορά την παιδική ηλικία και μεταβαλλόμενες πρακτικές όσον αφορά τη λογοτεχνία. Η θεματολογία που προσεγγίζουν οι συγγραφείς των σύγχρονων

παιδικών βιβλίων αφορά κοινωνικά ζητήματα που κάποτε δεν επιχειρούσαν να αγγίξουν, όπως η αναπηρία, η ετερότητα, ο ρατσισμός, το διαζύγιο, η βία, κ.α.. Το σύγχρονο παιδικό βιβλίο αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία των παιδιών και των εμπειριών τους. Φαίνεται, συνεπώς, η τάση της σύγχρονης λογοτεχνίας για την ανάδειξη των αναδυόμενων κοινωνικών θεμάτων μέσω ρεαλιστικών προσεγγίσεων με κύριο σκοπό την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης και της ενσυναίσθησης των παιδιών (Ασωνίτης, 2001).

Στην προσπάθεια προσέγγισης ευαίσθητων κοινωνικών θεμάτων μέσω της λογοτεχνίας, ο κάθε συγγραφέας μεταφέρει συγκεκριμένες αντιλήψεις και ιδεολογίες. Ο «άλλος» ή ο «διαφορετικός» εντάσσεται δυναμικά πλέον στην παιδική λογοτεχνία, προωθώντας διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις του ίδιου θέματος. Κανένα κείμενο λογοτεχνίας δεν αποτελεί μόνο προϊόν μυθοπλασίας από τη στιγμή που ο κάθε συγγραφέας τείνει να προβάλλει στο έργο του με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τις ιδεολογικές τοποθετήσεις της εποχής και της κοινωνίας που ζει, μέσα από τα δικά προσωπικά βιώματα και τις δικές του υποκειμενικές αντιλήψεις. Με τη σειρά του, ο αναγνώστης ερμηνεύει και επεξεργάζεται τις τοποθετήσεις αυτές με βάση το δικό του αντιληπτικό υπόβαθρο. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, δεν είναι κάτι στατικό, συνεπώς αντικατοπτρίζει τις διάφορες εκδοχές των ιδεολογικών και κοινωνικών σχημάτων κάθε χρονικής περιόδου (Γκόβαρης, 2011).

Η γλώσσα αποτελεί βασικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης, συνεπώς μέσα από τη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων μεταφέρονται και τα ιδεολογικά σχήματα που επιθυμεί να προωθήσει ο συγγραφέας, τα οποία ωστόσο εγγράφονται σε όλα τα στοιχεία που ενυπάρχουν σε ένα αφηγηματικό κείμενο, στην πλοκή, στους χαρακτήρες, στις εικόνες, κ.α.. Μέσω των στοιχείων αυτών προβάλλονται ενεργητικά ή παθητικά οι απόψεις και οι αντιλήψεις του ίδιου του συγγραφέα συμβάλλοντας στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων του αναγνωστικού του κοινού (Γιαννικοπούλου, 2008).

Όσον αφορά, την ιδεολογική διάσταση των χαρακτήρων υποστηρίζεται ότι συχνά οι συγγραφείς των παιδικών λογοτεχνικών κειμένων τείνουν να δημιουργούν ήρωες, οι οποίοι εκ φύσεως αντιτάσσονται στα υπάρχοντα κοινωνικά σχήματα και στα στερεότυπα της εποχής. Αυτό έχει ως σκοπό, αλλά και ως αποτέλεσμα, την κατάρριψη των κοινωνικών στερεοτύπων και την προβολή μιας θετικής εικόνας της ετερότητας και εν τέλει την αποδοχή της (Ακριτόπουλος, 2008). Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι οι ήρωες των παιδικών

βιβλίων λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά-αναγνώστες, συνεπώς το είδος των προτύπων και ο τρόπος που προβάλλονται μέσα από τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία έχουν ιδεολογική σημαντικότητα, η οποία οφείλει να έχει θετική διάσταση για τα παιδιά, ενώ όταν συμβαίνει το αντίθετο φτάνει ακόμα και στα όρια της προπαγάνδας (Γιαννικοπούλου, 2008).

## **2.2 Η έννοια της ετερότητας στην παιδική λογοτεχνία**

Η παιδική λογοτεχνία συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία ταυτότητας του παιδιού-αναγνώστη και βοηθά τα μικρά παιδιά να εκτιμήσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά ατόμων που διαφέρουν από τα δικά τους. Μέσα από τα παιδικά βιβλία, τα παιδιά-αναγνώστες διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται για τον ίδιο τους τον εαυτό, τους συνομηλίκους τους, την ευρύτερη κοινωνία, διαισθάνονται το τι αναμένεται από αυτούς ως αυριανοί πολίτες και σταδιακά αναπτύσσουν μοντέλα συμπεριφοράς και σκέψης που ταιριάζουν στους ήδη «κατασκευασμένους» ρόλους που υπάρχουν για αυτά, ως αγόρια ή κορίτσια, παιδιά με αναπηρία ή μη, μειονότητες ή μη, κ.α.. Υπό αυτό το πρίσμα, η «ρεαλιστική αναπαράσταση» των χαρακτήρων στα παιδικά βιβλία ενδέχεται να είναι εποικοδομητική για τα παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι οι ήρωες των παιδικών βιβλίων είναι ωφέλιμο να παρουσιάζονται ως πολυδιάστατοι χαρακτήρες που βιώνουν ένα εύρος συναισθημάτων, μερικές φορές να εμφανίζονται ως δυνατοί και ανεξάρτητοι, ενώ άλλες φορές ως παθητικοί και αφελείς, όπως δηλαδή όλοι οι άνθρωποι. Η λογοτεχνία παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της ποικιλομορφίας και της ετερότητας αποτυπώνοντάς την μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς να εστιάζει στην ανάδειξη ατομικών διαφορών (Μονογιού & Symeonidou, 2016).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ενώ διάφορες πτυχές της ετερότητας, όπως η πολιτισμική διαφορά φαίνεται να περιλαμβάνονται συνειδητά στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, όψεις της ετερότητας που αφορούν την αναπηρία συχνά απουσιάζουν από μεγάλο εύρος κειμένων παιδικής λογοτεχνίας (Dyches et al., 2006).

Οι σύγχρονοι συγγραφείς παιδικών βιβλίων στοχάζονται πλέον σε έναν κόσμο περίπλοκο και πολλές φορές μπερδεμένο, που προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στα παλιά και στα νέα δεδομένα περί στερεοτύπων, έναν κόσμο ο οποίος αμφισβητεί την λειτουργία και τον σκοπό του και που έχει ασταθή αλλά και μεταβαλλόμενα όρια. Έτσι, οι συγγραφείς, ειδικά αυτοί που επιλέγουν να προσεγγίσουν θέματα ετερότητας παρουσιάζουν στην ουσία έναν νέο κόσμο, καθώς και έναν νέο τρόπο κατά τον οποίο οι άνθρωποι τον βλέπουν (Nalkara, 2018).

### 2.3 Η αναπηρία ως θεματική της παιδικής λογοτεχνίας

Το παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα μείζονος σημασίας εργαλείο για τη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην αναπηρία, τόσο των ενηλίκων, όσο και των παιδιών. Τα παιδικά βιβλία, στα οποία οι χαρακτήρες με αναπηρία απεικονίζονται υπό ένα ρεαλιστικό πρίσμα, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με την έννοια της αναπηρίας μέσα από την ευχάριστη διαδικασία της ανάγνωσης. Τα παιδιά-αναγνώστες μπαίνουν σε μια διαδικασία ανάλυσης των συναισθημάτων τους για τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, κατανόησης των κοινών τους σημείων και των διαφορών τους, ενώ συγχρόνως τα παιδιά-αναγνώστες με αναπηρία μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνο τους και ότι υπάρχουν και άλλοι που μοιράζονται κάποια παρόμοια ιστορία με αυτά, ενισχύοντας ταυτόχρονα θετικά την αυτοεικόνα τους. Επίσης, αναφορικά με τους ενήλικες αναγνώστες που επιλέγουν αυτό το είδος λογοτεχνίας, η ανάγνωση ποιοτικών παιδικών βιβλίων που προωθούν μια θετική οπτική για την αναπηρία μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της συμπεριληπτικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει τη σημερινή εποχή και να τους δώσει τις απαραίτητες γνώσεις τις οποίες μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά που μεγαλώνουν ή διδάσκουν (Μονογιού & Symeonidou, 2016).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 1846 υπήρξε για πρώτη φορά η παρουσίαση και η απεικόνιση των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ. σε παιδικό βιβλίο, από τον ψυχίατρο Heinrich Hoffmann. Το βιβλίο αυτό, με τίτλο “Struwwelpeter”, το έγραψε και το εικονογράφησε ο ίδιος με δικές του ζωγραφιές για τον τρίχρονο γιο του, Carl Philipp, ως δώρο Χριστουγέννων, καθώς θεώρησε πως δεν υπήρχε ως τότε παιδική λογοτεχνία που να προκαλεί κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο παιδικό αναγνωστικό κοινό. Ο εκδότης Zacharias Löwenthal αναγνώρισε πως η προσέγγιση του Hoffmann αποτελούσε ένα νέο είδος τρόπου συγγραφής παιδικών βιβλίων και τον έπεισε να εκδώσει το έργο του. Κυκλοφόρησαν αρκετά αντίτυπα του βιβλίου και μεταφράστηκε σε περισσότερες από 30 γλώσσες. Η τυπική συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. αναπαριστάται ξεκάθαρα στις εικονογραφημένες ιστορίες του συγκεκριμένου βιβλίου. Στοιχεία ελλειμματικής προσοχής και τα τυπικά συμπτώματα υπερκινητικότητας απεικονίζονται κυρίως στην ιστορία του βιβλίου με τίτλο “The Story of Fidgety Philip”, στην οποία εντοπίζονται πολλά από τα κριτήρια του ICD-10. Ο κύριος χαρακτήρας παρουσιάζει ένα επίμονο μοτίβο αυξημένης κινητικής δραστηριότητας, αποτυγχάνει να διατηρήσει την προσοχή του σε αυτό που χρειάζεται να κάνει κάθε φορά και η παρορμητική του συμπεριφορά φαίνεται να προκαλεί δυσφορία στην οικογένεια του. Επιπρόσθετα, σε αρκετά σημεία του βιβλίου παρουσιάζονται στοιχεία αντικοινωνικής



συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. Θεωρείται, πραγματικά, αξιοθαύμαστο το πόσο ξεκάθαρα αποτυπώνονται τα τυπικά συμπτώματα της διαταραχής και το γεγονός ότι με κάποιες ζωγραφιές και μικρές ιστορίες, ο Hoffmann κατάφερε να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη εικόνα ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ. και της οικογένειάς του. Είναι πολύ πιθανόν ότι οι αναπαραστάσεις της διαταραχής και της συμπτωματολογίας της που απεικονίζονται και περιγράφονται στο βιβλίο, προήλθαν από την εμπειρία του Hoffmann ως ψυχιάτρου και μέσα από τις περιπτώσεις των παιδιών που εξέτασε στη διάρκεια της ζωής του. Από καλλιτεχνική άποψη, το βιβλίο θεωρείται ως πρότυπο για ένα νέο είδος παιδικού βιβλίου που επηρέασε ριζικά την παιδική λογοτεχνία και έγινε αφορμή για τη δημιουργία των κόμικς του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ωστόσο, δέχτηκε αρνητική κριτική για τις τρομακτικές και βάνανουσες συνέπειες των μικρών αποτυχιών του κεντρικού χαρακτήρα, κάτι το οποίο βέβαια αντικατοπτρίζει και την ιδεολογία του συγγραφέα, ο οποίος δεν ακολουθούσε την ρομαντική άποψη περί «παιδικής αθωότητας» που κυριαρχούσε εκείνη την εποχή. Αντίθετα, κατασκεύασε έναν προοδευτικό τρόπο σκέψης, κατά τον οποίο προωθούσε ένα είδος σύγχρονης παιδικής ψυχολογίας, όπου δεν υπήρχαν ψευδαισθήσεις αθωότητας. Το γεγονός ότι αποτύπωσε τις τυπικά παρατηρήσιμες συμπεριφορές της Δ.Ε.Π.Υ. σε ένα παιδικό βιβλίο, αποτελεί απόδειξη της άποψης ότι δε θεωρούσε τις συμπεριφορές αυτές από μόνες τους ως διαταραχή, αν και όλα τα στοιχεία που παρουσίασε τότε, σήμερα θα οδηγούσαν σε σαφή διάγνωση. Το “Struwwelpeter” αντιπροσωπεύει την πρώτη περιγραφή των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ. από έναν ψυχίατρο και επομένως αποτελεί ένα μείζονος σημασίας ιστορικό ιατρικό έγγραφο (Thome & Jacobs, 2004).

## **2.4 Εικονογράφηση και παιδική λογοτεχνία**

Η επιστημονική κοινότητα που μελετά το πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας υποστηρίζει πως η εικονογράφηση είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέρος των παιδικών βιβλίων, καθώς η συμβολή της στην ανάπτυξη της ιστορίας είναι ισοδύναμη με αυτή του ίδιου του κειμένου (Feathers & Arya, 2012).

Η εικονογράφηση αναφέρεται σε όλα εκείνα τα οπτικά στοιχεία ενός βιβλίου, ξεκινώντας από την εξωτερική εμφάνιση και την αισθητική του, τις οπτικές πληροφορίες που υπάρχουν στο πλαίσιο της ιστορίας μέχρι και το είδος της τυπογραφίας που χρησιμοποιείται. Λέξεις και εικόνες διαφορετικών ειδών συχνά αναμειγνύονται για να δημιουργήσουν πολυδιάστατες αφηγήσεις για παιδιά (Feathers & Arya, 2012).

Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν εικόνες πριν καν μάθουν να διαβάζουν λέξεις. Οι εικόνες αποτελούν την πρώτη μορφή επικοινωνίας του ανθρώπου, σπηλαιογραφίες, εκκλησιαστικές τοιχογραφίες, παράθυρα βιτρό, είναι κάποια παραδείγματα που μαρτυρούν τη σημασία που έχει δοθεί από την αρχαιότητα στην εικονογραφική αναπαράσταση. Όταν άρχισαν να εκδίδονται για πρώτη φορά βιβλία σε έντυπη μορφή, οι εικόνες χρησιμοποιούνταν για την αποσαφήνιση του νοήματος του κειμένου. Αναμφίβολα, οι εικόνες αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέρος των βιβλίων, και ειδικά των παιδικών βιβλίων. Η εικονογράφηση έχει διάφορους ρόλους στο παιδικό βιβλίο. Αρχικά, αυξάνει την κατανόηση του κειμένου που πλαισιώνουν, τα περισσότερα παιδιά είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν έναν εικονογραφικό κώδικα από έναν λεκτικό, καθώς ο πρώτος είναι πιο άμεσος. Οι εικόνες έχουν ζωτικό ρόλο στο παιδικό βιβλίο, βοηθώντας τα παιδιά να ερμηνεύσουν το κείμενο, πολλές φορές έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν περισσότερες πληροφορίες για το κείμενο, από αυτές που μπορούν να εξηγήσουν οι λέξεις. Για τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει ακόμα την αναγνωστική διαδικασία ή για αυτά που, ενώ είναι σε ηλικία που μπορούν να διαβάσουν, αντιμετωπίζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες, οι εικονογραφήσεις κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμες και αποτελεσματικές για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Επίσης, μια από τις προφανείς αξίες της εικονογράφησης είναι ότι αποτελεί ένα μέσο παρακίνησης των παιδιών για να διαβάσουν βιβλία, τους προσελκύει το ενδιαφέρον και κάνει την εμπειρία της ανάγνωσης πιο ευχάριστη, με αποτέλεσμα την προώθηση της αναγνωστικής συνήθειας και την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας (Feathers & Arya, 2012).

Εκτός από την αισθητική αξία των εικόνων στα παιδικά βιβλία, σημαντική είναι η λειτουργία τους ως μέσο ερμηνείας και επεξεργασίας της πραγματικότητας και καλλιέργειας σημαντικών δεξιοτήτων των αναγνωστών. Συγκεκριμένα, οι εικόνες στα παιδικά βιβλία υποστηρίζεται πως αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και την αισθητική των παιδιών, αυξάνουν την παρατηρητικότητα τους, καλλιεργούν τη φαντασία τους και προσφέρουν νέες γνώσεις στο αναγνωστικό κοινό. Επίσης, εκτός των άλλων το οπτικό στοιχείο στα παιδικά βιβλία έχει και αφηγηματικό ρόλο, αφού ενδέχεται να προσφέρει πληροφορίες που αφορούν τον χρόνο, τον τόπο της ιστορίας, τη συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων, συμβάλλοντας συνεπώς στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου (Ασωνίτης, 2001). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να σημειωθεί ότι η ύπαρξη της εικονογράφησης στο παιδικό βιβλίο, η οποία στην ουσία πλαισιώνει το κείμενο, συμβάλλει στη σύνδεση του παιδιού-αναγνώστη με την πραγματικότητα, αλλά και την ίδια την ιστορία που διαβάζει (Nikolajeva & Scott, 2013).

Το εικονογραφημένο βιβλίο ως όρος, αναφέρεται στα βιβλία όπου το κείμενο έχει πρωτεύουσα θέση από τις εικόνες, η ιστορία εξελίσσεται κυρίως μέσα από τις λέξεις με το οπτικό στοιχείο να έρχεται σε δεύτερη θέση πλαισιώνοντας το με σκοπό τη μετάφραση των πληροφοριών του κειμένου σε έναν άλλο κώδικα, τον εικονογραφικό (Γιαννικοπούλου, 2008). Οι εικόνες στα παιδικά βιβλία δεν είναι πάντα αθώες και παιδικές όπως συχνά φαίνονται, παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη πολυπλοκότητα ως προς την ερμηνεία τους και μεταφέρουν βαθιά νοήματα. Πολλοί ερευνητές του συγκεκριμένου θεματικού πεδίου δίνουν έμφαση στην πολυπλοκότητα, την αισθητική των εικόνων και τη σημαντικότητα τους στην αφήγηση ιστοριών. Η εικονογράφηση δημιουργεί στην ουσία ένα δίκτυο επικοινωνίας ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, το οποίο φανερώνει τους σκοπούς του συγγραφέα και παρακινεί τον αναγνώστη να έχει ενεργή συμμετοχή κατά την ανάγνωση του (Ασωνίτης, 2001).

Όπως προ-αναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, ιδεολογικά σχήματα μπορούν να μεταφερθούν στο αναγνωστικό κοινό και μέσα από τις εικόνες ενός παιδικού βιβλίου. Το νόημα των εικόνων συχνά είναι εμφανές, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που δεν είναι. Συνεπώς, η εικονογράφηση είναι μέρος της ιδεολογικής θέσης του βιβλίου. Για την ανάλυση και την πληρέστερη κατανόηση των εικόνων που υπάρχουν στα παιδικά βιβλία και των μηνυμάτων που προωθούν είναι απαραίτητες ορισμένες δεξιότητες που σχετίζονται με τη γνώση των συμβάσεων που διέπουν την εικονογράφηση. Οι συμβάσεις αυτές είναι πολιτισμικά ορισμένες, το οποίο σημαίνει ότι η ερμηνεία τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε αναγνώστη. Συμπερασματικά, όπως ισχύει για το λεκτικό μέρος ενός βιβλίου, έτσι και για το εικονογραφημένο μέρος του, αυτό που ορίζει τους κανόνες ανάλυσης και ανάγνωσης μιας εικόνας αλλά και που καθορίζει τα ιδεολογικά της μηνύματα είναι η κοινωνία στην οποία δημιουργείται το βιβλίο (Martinez & Harmon, 2012). Τα εικονογραφημένα βιβλία με την ολιστική τους προσέγγιση προσφέρουν έναν ιδιαίτερο και μοναδικό κόσμο στα παιδιά, όπου οι εικόνες και οι λέξεις αλληλοσυμπληρώνονται με στόχο τη μεταφορά πολυδιάστατων νοημάτων και ερμηνειών. Με βάση τη θεωρία του Piaget, οι εικόνες είναι άρρηκτα συνυφασμένες με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών υποστηρίζοντας τη σημασία της εικονογράφησης στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας (Μονογιού & Symeonidou, 2016).

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία παρουσιάζουν μεγαλύτερη θεματική πολυπλοκότητα και εκλεπτυσμένη αισθητική συγκριτικά με αυτά άλλων χρονικών

περιόδων. Η πλειονότητα των πρώιμων εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων δημιουργήθηκε από χαρτί φθηνής ποιότητας και με τεχνολογία εκτύπωσης η οποία απείχε πολύ από τα σύγχρονα δεδομένα, με το αποτέλεσμα να μην είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά, αλλά ούτε και για τους ενήλικες. Ωστόσο, αυτό που θεωρείται ιδιαίτερο στα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία είναι η μεγάλη ποικιλία αφηγηματικών στυλ και μορφών. Η ποιότητα της εικονογράφησης είναι μείζονος σημασίας σε ένα παιδικό βιβλίο. Ποιοτικά εικονογραφημένο βιβλίο θεωρείται αυτό που οι εικόνες του είναι υψηλής ανάλυσης και ποιότητας και ενισχύουν αισθητικά την ιστορία, καθιστώντας το πιο ελκυστικό για τα παιδιά-αναγνώστες. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται μια λεπτή διάκριση ανάμεσα στα «βιβλία με εικόνες/εικονοβιβλία» και στα «εικονογραφημένα βιβλία», όπου στην πρώτη περίπτωση μεγάλο μέρος της αφήγησης μεταφέρεται μέσα από τις εικόνες και το οπτικό στοιχείο είναι τόσο απαραίτητο που χωρίς αυτό επηρεάζεται ριζικά το νόημα του κειμένου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι εικόνες έχουν κυρίως αισθητική λειτουργία και δεν προσθέτουν πολλά παραπάνω σε επίπεδο αφήγησης στην ιστορία (Nalkara, 2018).

Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία τα οπτικά και αισθητικά στοιχεία των κειμένων συνδυάζονται με το λεκτικό μέρος δημιουργώντας τα διάφορα νοήματα που προωθούνται στο αναγνωστικό κοινό. Τα εικονογραφημένα βιβλία μπορεί να απευθύνονται σε παιδιά αλλά δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να θεωρηθούν «απλά» ως προς το περιεχόμενό τους και το νόημα τους. Τα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία παρουσιάζουν έναν νέο οπτικό κόσμο, καθώς και έναν νέο τρόπο παρουσίασης της πραγματικότητας, έτσι απαιτούν βαθιά ανάλυση τόσο του κειμένου όσο και των εικόνων που το πλαισιώσουν. Σημαντικό, επίσης, είναι οι εικόνες να εξετάζονται σε συνάρτηση με το περιβάλλον κείμενο, καθώς βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κάθε φορά, έχουν μια σειρά και το νόημα τους προκύπτει από την τοποθέτησή τους στο χώρο του βιβλίου και την αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο (Martinez & Harmon, 2012).

Η τεχνολογική πρόοδος κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ήταν καθοριστικό σημείο για τη δημιουργία και την παραγωγή εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, και είχε ως αποτέλεσμα και την ανάπτυξη της ανάγνωσης από τα παιδιά. Πλέον, οι σύγχρονες εμπορικές τάσεις, καθώς και η εξέλιξη των πολυμέσων και γενικότερα της τεχνολογίας έχουν επηρεάσει σημαντικά το πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς για τα σύγχρονα παιδιά το οπτικό στοιχείο είναι εξίσου σημαντικό με την αφήγηση. Οι εκδότες πλέον ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη διαδικασία

σχεδιασμού των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων και για το πόσο προσφέρουν μια ολοκληρωμένη αναγνωστική εμπειρία στα παιδιά (Nalkara, 2018).

## **Β' ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, παρατηρείται ότι η αυξημένη εμφάνιση της Δ.Ε.Π.Υ. είναι κάτι το οποίο αντικατοπτρίζεται και στην παιδική λογοτεχνία, παρόλα αυτά όμως δεν είναι ένα πεδίο το οποίο έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα μέχρι τώρα. Ωστόσο, η αναπαράσταση της αναπηρίας στο παιδικό βιβλίο φαίνεται πως είναι ένα ενεργό πεδίο έρευνας και μελέτης εδώ και αρκετά χρόνια. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της προσπάθειας ανάλυσης και ερμηνείας των αναπαραστάσεων της αναπηρίας, αλλά και πιο συγκεκριμένα της Δ.Ε.Π.Υ., σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που έχει πραγματοποιηθεί έως σήμερα από την επιστημονική κοινότητα που ερευνά το πεδίο αυτό.

Με βάση τη Blaska (2004), το θέμα της αίσθησης της ταυτότητας που δημιουργούν τα βιβλία είναι απαραίτητο στοιχείο στα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας με χαρακτήρες με αναπηρία και αποτελεί ευρύ πεδίο διερεύνησης και ανάλυσης. Ο τρόπος που αναπαριστάται ο χαρακτήρας με αναπηρία στα βιβλία έχει τη δύναμη να επηρεάσει είτε αρνητικά είτε θετικά την αυτοεικόνα του παιδιού-αναγνώστη που φέρει την ίδια αναπηρία. Τα άτομα με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να νιώθουν αποδεχτά και ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν, και αυτό μπορεί να προωθηθεί μέσω των βιβλίων. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησε, μελέτησε 500 εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά ηλικιών έως 8 ετών και με χρονολογίες έκδοσης από το 1987 έως το 1991, με σκοπό να εντοπίσει βιβλία που απεικόνιζαν χαρακτήρες με κάποιου είδους αναπηρία. Τα ευρήματα ήταν αποκαρδιωτικά, καθώς μόνο τα 10 από αυτά παρουσίαζαν χαρακτήρα αναπηρία και μόνο σε 6 από αυτά ο χαρακτήρας αυτός αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας (Blaska, 2004).

Μια από τις πρώτες προσπάθειες εντοπισμού της παρουσίας χαρακτήρων με αναπηρία σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας πραγματοποιήθηκε από τη Hopkins (1980). Παρατήρησε ότι οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων χρησιμοποιούσαν τους χαρακτήρες με αναπηρία ως μέσο ενημέρωσης και εκπαίδευσης του αναγνωστικού κοινού για τις διάφορες μορφές αναπηρίας, έχοντας ως απώτερο σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης του. Υποστήριξε ότι μέσω των βιβλίων, τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να συνδεθούν με τους χαρακτήρες και να νιώσουν μια αίσθηση ταυτότητας, καθώς μπορούν να δουν τον εαυτό τους μέσα από τον ήρωα που φαίνεται να φέρει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά (Hopkins, 1980).

Οι Harill et al. (1993), επέλεξαν τυχαία κάποια βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, τα οποία είχαν εκδοθεί πριν και μετά τον νόμο διασφάλισης των δικαιωμάτων περί εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (1978). Να σημειωθεί πως πριν τον συγκεκριμένο νόμο πολλά παιδιά με αναπηρία δεν είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση, ούτε ίδιες ευκαιρίες για μάθηση. Το δείγμα περιλάμβανε 15 παιδικά βιβλία με χρονολογία έκδοσης πριν το 1978 και 30 παιδικά βιβλία με χρονολογία έκδοσης μετά το 1978. Κάθε βιβλίο του δείγματος εξετάστηκε και αξιολογήθηκε από εκπαιδευτικούς με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία αναφέρονταν κυρίως στην απεικόνιση του χαρακτήρα, όπως ο βαθμός εντοπισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων, η σκοπιμότητα του χαρακτήρα στην πλοκή της ιστορίας, ρεαλιστικές ή μη απεικονίσεις, κ.α.. Με βάση τα ευρήματα, οι ερευνητές συμπέραναν ότι σημειώθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση των παιδικών βιβλίων που αναπαριστούν χαρακτήρες με αναπηρία τα οποία δημοσιεύτηκαν μετά τον νόμο περί ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν πιο ρεαλιστικές απεικονίσεις της αναπηρίας και λιγότερο στερεοτυπικές, χρήση γλώσσας χωρίς διακρίσεις, πιο συχνές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε χαρακτήρες με και χωρίς αναπηρία, κ.α. (Prater, 2003).

Ο Leon (1997) πραγματοποίησε μια έρευνα κατά την οποία μελέτησε 16 κείμενα παιδικής λογοτεχνίας με θεματική τη Δ.Ε.Π.Υ., τα οποία εντοπίστηκαν μέσω μιας εκτενούς αναζήτησης σε πανεπιστημιακές και δημόσιες βιβλιοθήκες, δημοσιεύσεις, περιοδικά, έντυπα βιβλία, κ.α.. Για την ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων του δείγματος, εξετάστηκαν πέντε κύριοι τομείς: τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. (φύλο, ηλικία, εθνικότητα), διαγνωστικά στοιχεία (συμπτωματολογία, συννοσηρότητα, αιτιολογία), επιρροή της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. στον ακαδημαϊκό τομέα (κοινωνικές δεξιότητες, γνωστική λειτουργικότητα, αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού/μαθητή), επιρροή της διαταραχής στο οικογενειακό σύστημα και θεραπευτικά στοιχεία (διαδικασίες αξιολόγησης και προγράμματα παρέμβασης). Οι απεικονίσεις των παραπάνω θεμάτων στα βιβλία του δείγματος συγκρίθηκαν με συγκεκριμένα ευρήματα της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τη Δ.Ε.Π.Υ. Τα ευρήματα έδειξαν πως στα βιβλία που εξετάστηκαν υπήρχαν απεικονίσεις κυρίως λευκών αγοριών, αντανακλώντας τις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες της βιβλιογραφίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για την απεικόνιση περισσότερων παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, καθώς και των δύο φύλων, ώστε το περιεχόμενο των παιδικών βιβλίων να είναι πιο αντιπροσωπευτικό της πραγματικής δημογραφικής κατανομής της Δ.Ε.Π.Υ. Σπάνια φαίνεται να γίνονται αναφορές στην αιτιολογία της διαταραχής, όπως επίσης απουσιάζει κάθε είδους συννοσηρότητα στα παιδικά βιβλία του δείγματος (με

εξάιρεση τις Μ.Δ.), κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, όπου υπάρχει πληθώρα πληροφοριών σχετικά με την αιτιολογία της Δ.Ε.Π.Υ. και τα υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με διάφορες δυσμενείς καταστάσεις. Κοινό σημείο αποτελεί η αναφορά της συνύπαρξης της διαταραχής με δυσκολίες στη γνωστική λειτουργικότητα. Επίσης, προτείνεται περισσότερη έρευνα σχετικά με τις αναπαραστάσεις που αφορούν τη σχέση εκπαιδευτικού/μαθητή, καθώς στο συγκεκριμένο δείγμα δεν υπήρχαν αντιπροσωπευτικές απεικονίσεις (Leon, 1997).

Ο Ayala (1999) πραγματοποίησε μια έρευνα κατά την οποία μελέτησε ένα δείγμα 59 παιδικών βιβλίων, τα οποία απεικονίζουν χαρακτήρες με κάποιου είδους αναπηρία, με στόχο να αναλυθεί η λογοτεχνική τους ποιότητα και ο βαθμός κατά τον οποίο, τόσο η ιστορία όσο και οι χαρακτήρες αντικατοπτρίζουν με ρεαλισμό την πραγματικότητα, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές και τις δημογραφικές τάσεις της κοινωνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε μια αύξηση στον συνολικό αριθμό των παιδικών βιβλίων που εκδίδονταν με θεματική την αναπηρία, καθώς και στην ποικιλία των αναπηριών που απεικονίζονταν. Ωστόσο, λίγα βιβλία περιείχαν χαρακτήρες διαφορετικής εθνικότητας ή ήταν γραμμένα σε άλλες γλώσσες εκτός από τα αγγλικά. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι όλα τα βιβλία του δείγματος έδωσαν ελάχιστη ή σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και καθόλου έμφαση σε συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές. Λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία που υπάρχει στα δημόσια σχολεία της Αμερικής, ο περιορισμένος αριθμός βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που απεικονίζει χαρακτήρες διαφορετικών εθνικοτήτων με αναπηρία, προβάλλει μια ανισορροπία ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και στην παιδική λογοτεχνία. Με βάση τα δεδομένα που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πως το δείγμα αυτό των παιδικών βιβλίων απεικονίζει σε μεγάλο βαθμό την ποικιλομορφία των αναπηριών της κοινωνίας, συμπεριλαμβάνοντας και τις πιο πρόσφατα αναγνωρισμένες αναπηρίες όπως είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) και η Δ.Ε.Π.Υ. Ωστόσο, τα βιβλία φάνηκε πως δεν αντικατοπτρίζουν πλήρως την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία της κοινωνίας. Αν και τα παιδικά βιβλία με θεματική την αναπηρία περιλαμβάνουν ολοένα και περισσότερο παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων, αυτό γίνεται κυρίως μέσω της εικονογράφησης και όχι μέσω του λογοτεχνικού κειμένου, παραλείποντας αυτόματα τις διάφορες και διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές κάθε εθνικού υπόβαθρου, καθώς έτσι αναπαριστάται μια μόνο διάσταση του χαρακτήρα με αναπηρία. Λαμβάνοντας υπόψη την ενταξιακή κουλτούρα και εκπαίδευση και συνεκτιμώντας το γεγονός ότι η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως μέσο κατανόησης και αποδοχής της αναπηρίας από τα παιδιά χωρίς αναπηρία, τα παιδικά βιβλία



οφείλουν να αντιπροσωπεύουν ρεαλιστικά τα παιδιά της ευάλωτης κοινωνικής ομάδας που απεικονίζουν. Επίσης, τα παιδικά βιβλία λειτουργούν και ως καθρέφτες των παιδιών που τα διαβάζουν, συνεπώς μέσα από αυτά τα παιδιά με αναπηρίες πρέπει να είναι σε θέση να δουν μια ακριβή αναπαράσταση του εαυτού τους και της διαφορετικότητάς τους σε όλα τα επίπεδα της οντότητας τους. Επηρεασμένος από την τάση της εποχής για κοινωνική αλλαγή, ο Ayala υπογραμμίζει πως ορισμένοι συγγραφείς συνεχίζουν να παρουσιάζουν στα βιβλία τους στερεοτυπικά και μονοδιάστατα τους χαρακτήρες με αναπηρία (Ayala, 1999).

Σε έρευνα της Prater (2003), αναλύθηκαν 90 βιβλία μυθοπλασίας που απευθύνονταν σε παιδιά και έφηβους που είχαν εκδοθεί πριν το 2001, τα οποία απεικόνιζαν τουλάχιστον έναν χαρακτήρα με Μ.Δ.. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο αντικατοπτρίζονται οι Μ.Δ. και συναφή θέματα στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των χαρακτήρων με Μ.Δ. είχαν δυναμικό ρόλο, κάτι το οποίο σημαίνει ότι άλλαξαν ή ακόμα και μεγάλωσαν κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Οι περισσότεροι είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο, η ιστορία ξεδιπλωνόταν υπό τη δική τους σκοπιά και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στη μαθησιακή διαδικασία (κυρίως δυσκολίες ανάγνωσης και γραπτού λόγου) είχαν σημαντικό ρόλο στην πλοκή. Η διαγνωστική διαδικασία αποτυπωνόταν σε αρκετές περιπτώσεις, αλλά σε ελάχιστα βιβλία γινόταν νύξη ή παρουσιάζονταν λεπτομέρειες για μεθόδους διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως υπήρχαν θετικές αλλά και αρνητικές απεικονίσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και ότι στα περισσότερα βιβλία οι Μ.Δ. ή η αναπηρία διαγιγνώσκεται, αντιμετωπίζεται και έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του χαρακτήρα. Κοινό στοιχείο πολλών βιβλίων της έρευνας ήταν ο λεκτικός εκφοβισμός που βίωναν οι χαρακτήρες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το χωρίο της μελέτης στο οποίο αναφέρεται ότι οι συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιούν χαρακτήρες με αναπηρία τείνουν να το κάνουν για δύο κυρίως λόγους, για να αναδείξουν τη ζωή ενός ατόμου με αναπηρία ή/ και για να απεικονίσουν την ποικιλομορφία της κοινωνίας. Από τα ευρήματα της ανάλυσης του περιεχομένου των βιβλίων αυτών, φάνηκε πως γράφτηκαν εξυπηρετώντας τον πρώτο λόγο, να μοιραστούν δηλαδή τη ζωή ενός παιδιού με Μ.Δ. ή κάποιο είδος αναπηρίας. Με βάση την Prater (2003), λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα εμφάνισης των Μ.Δ. στη σημερινή κοινωνία θα ήταν πιο ωφέλιμο οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων να τα γράφουν επικεντρωμένοι στον δεύτερο λόγο που αναφέρθηκε, να αφηγούνται, δηλαδή, μια σπουδαία ιστορία που απλώς τυχαίνει ο κεντρικός της χαρακτήρας να είναι ένα άτομο με Μ.Δ. ή αναπηρία (Prater, 2003).

Οι Hayden & Prince (2003), βασίστηκαν στην παραδοχή ότι τα παιδικά βιβλία σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν στερεοτυπικά για τα άτομα με αναπηρία και ότι οι χαρακτήρες με αναπηρία δεν παρουσιάζονται δυναμικά στην παιδική λογοτεχνία, με αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία να μην έχουν την ευκαιρία να ταυτιστούν με τους ήρωες των βιβλίων που είναι διαθέσιμα για να διαβάσουν. Υποστηρίζουν ότι η αναπαράσταση χαρακτήρα με αναπηρία που δίνει έμφαση στις ικανότητες του, στα δυνατά του σημεία, στην αποδοχή της αναπηρίας του, στη λήψη δικών του αποφάσεων και στην ανάπτυξη της ψυχικής του ανθεκτικότητας, μπορεί να προωθήσει στάσεις αποδοχής της ετερότητας, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση παιδιών με αναπηρία, κ.α.. Πραγματοποίησαν μια έρευνα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου 34 εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων στις Η.Π.Α. που απευθύνονταν σε παιδιά ηλικίας 5-8 ετών στα οποία ο κεντρικός ήρωας είναι άτομο με αναπηρία. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν πως οι δύο πιο συχνές αναπηρίες που αντιπροσωπεύονται στο δείγμα των βιβλίων ήταν η Δ.Α.Φ. και οι κινητικές αναπηρίες με 7 βιβλία σε κάθε κατηγορία. Μετά από μια πρώτη ανάλυση περιεχομένου, τα βιβλία αξιολογήθηκαν με βάση μια συγκεκριμένη ρουμπρίκα που αφορούσε το κατά πόσο ο κεντρικός ήρωας παρουσιάζεται ως δυναμικός και επιλέχθηκαν τα 6 από 34 βιβλία με τις υψηλότερες βαθμολογίες για βαθύτερη ανάλυση, με στόχο να διερευνηθούν οι αναπαραστάσεις που βασίζονταν στη δύναμη του χαρακτήρα με αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι αναπηρίες χαμηλής συχνότητας, όπως για παράδειγμα η τύφλωση, αντιπροσωπεύεται πιο συχνά από κάποιες άλλες αναπηρίες υψηλής συχνότητας ή ακόμα και από τις Μ.Δ.. Στα 6 αυτά βιβλία ήταν εμφανές ότι οι κύριοι χαρακτήρες παρουσίαζαν στοιχεία αυτογνωσίας, αποδοχής εαυτού και υψηλής αυτοεκτίμησης και ανεξαρτησίας. Αυτά τα βιβλία καταρρίπτουν μύθους και στερεότυπα περί αναπηρίας και προσφέρουν τα κατάλληλα εργαλεία στον αναγνώστη για να αναπτύξει τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές του δεξιότητες, οι οποίες προωθούν τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους (Hayden & Prince, 2023).

Η Smith-D'Arezzo (2003) πραγματοποίησε μια έρευνα, η οποία είχε ως στόχο τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλύουν βιβλία που περιέχουν χαρακτήρες με αναπηρία ως προς την ποιότητα του περιεχομένου τους και των βασικών τους στοιχείων, όταν επιλέγουν να τα χρησιμοποιούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Για την ανάλυση του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη είχε ως κεντρικό άξονα την κριτική άποψη της ερευνήτριας και η άλλη των παιδιών από ένα δημοτικό σχολείο. Το δείγμα ήταν 35 παιδικά βιβλία που απευθύνονταν σε παιδιά ηλικίας 8-12, γραμμένα υπό ρεαλιστικό πρίσμα και όχι φανταστικό, όπου ο χαρακτήρας είχε

κάποιου είδους γνωστική αναπηρία και όχι σωματική ή ψυχική. Τα βιβλία του δείγματος είχαν χρονολογία έκδοσης από το 1975 και μετά. Οι στρατηγικές αξιολόγησης του περιεχομένου του δείγματος αφορούσαν τη δομική τους ανάλυση και την ανταπόκριση του αναγνωστικού κοινού. Κάθε βιβλίο αναλύθηκε υπό διάφορες οπτικές γωνίες αναπτύσσοντας ένα σύνολο κριτηρίων για την επιλογή αυτών που είναι γόνιμο να χρησιμοποιηθούν σε μια τάξη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχουν τέσσερις βασικοί τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί όταν επιλέγουν βιβλία με χαρακτήρες με αναπηρία. Αυτοί είναι, η υψηλή ποιότητα των δομικών στοιχείων, η αισθητική των βιβλίων, το κατά πόσο δηλαδή αυτά είναι ελκυστικά για τα παιδιά, η συναισθηματική επίδραση που έχουν τα βιβλία αυτά στον εκπαιδευτικό και η ακριβής και ρεαλιστική προσέγγιση των θεμάτων ειδικής αγωγής μέσω αυτών. Στη μελέτη αυτή, υπογραμμίζεται ότι για να διακρίνει ένας εκπαιδευτικός αν ένα βιβλίο πληροί τα τέσσερα αυτά κριτήρια μπορεί να πραγματοποιήσει μια κριτική ανάλυση περιεχομένου. Στο τέλος της μελέτης υπάρχει μια λίστα βιβλίων τα οποία πληρούν και τα τέσσερα ποιοτικά κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω (Smith-D'Arezzo, 2003).

Οι Prater et al. (2005) πραγματοποίησαν μια έρευνα κατά την οποία εντόπισαν 29 βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας τα οποία απεικονίζουν χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ. Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι τριπλός. Δεδομένου του αυξημένου επιπολασμού της διαταραχής στον μαθητικό πληθυσμό τα τελευταία χρόνια, η έρευνα αυτή έχει σκοπό να ενημερώσει τη λίστα των βιβλίων που πραγματεύονται τη θεματική αυτή, να αναλύσει τις απεικονίσεις της Δ.Ε.Π.Υ. και να βρεθούν κοινές παραδοχές ανάμεσα στα βιβλία, καθώς και να δημιουργήσει μια γόνιμη συζήτηση αναφορικά με τη χρήση αυτών των βιβλίων εντός σχολικών τάξεων για τη διδασκαλία περί αναπηρίας. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν τα βιβλία να αναφέρονται ρητά στη Δ.Ε.Π.Υ., όχι απλώς να περιγράφουν χαρακτηριστικά που να μοιάζουν με αυτά παιδιών που έχουν τη συγκεκριμένη διαταραχή, ενώ αποκλείστηκαν βιβλία όπου οι αναπαραστάσεις της Δ.Ε.Π.Υ. γίνονταν μέσω της μορφής ζώων και έπρεπε απαραίτητα να περιλαμβάνουν έναν κύριο ή δευτερεύοντα χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. Κάποια από τα βιβλία επικεντρώνονταν κυρίως στη διαταραχή, ενώ κάποια άλλα απλώς εμπεριείχαν κάποιον χαρακτήρα που τη φέρει, χωρίς απαραίτητα να έχουν ως σκοπό ο αναγνώστης να βιώσει θεωρητικά το πώς είναι κάποιος να έχει Δ.Ε.Π.Υ. Λαμβάνοντας υπόψη τα τρία πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής (υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, διάσπαση προσοχής), στα βιβλία αυτά φαίνεται πως οι χαρακτήρες παρουσιάζουν και τα τρία. Υπήρχαν και θετικές και αρνητικές απεικονίσεις της σχολικής ζωής των χαρακτήρων. Επίσης, το δείγμα κυμαινόταν ανάμεσα σε βιβλία υψηλής και μέτριας ποιότητας από άποψη

περιεχομένου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στο τέλος της μελέτης παρατίθεται μια προτεινόμενη λίστα βιβλίων του δείγματος τα οποία κρίνονται αξιόλογα με βάση λογοτεχνικά και εικονογραφικά κριτήρια και θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών (Prater et al., 2005).

Οι Dyches et al. (2006), πραγματοποίησαν μια έρευνα κατά την οποία μελέτησαν όλα τα βιβλία που έχουν κερδίσει το μετάλλιο “Caldecott”, το οποίο είναι ένα λογοτεχνικό βραβείο που απονέμεται σε συγγραφείς στις Η.Π.Α. για τα διακεκριμένα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία τους. Τα βιβλία που εξετάστηκαν είχαν εκδοθεί από το 1938 έως το 2005 και παρατηρήθηκε ότι 11 από αυτά περιλάμβαναν στην ιστορία τους χαρακτήρα με αναπηρία. Για κάθε ένα από αυτά τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου που αφορούσε τους χαρακτηρισμούς που αποδίδονταν στους ήρωες με αναπηρία και αναδείχθηκαν σημεία των βιβλίων που θα μπορούσαν να προσφέρουν ερεθίσματα, για τη χρήση τους ως εργαλεία εκπαίδευσης και ενημέρωσης για την αναπηρία. Η σημασία της έρευνας αυτής βασίζεται στην πεποίθηση των ερευνητών ότι οι ρεαλιστικές αναπαραστάσεις των χαρακτήρων με αναπηρία είναι μείζονος σημασίας, ειδικά αυτών που η αναπηρία τους συναντάται πιο συχνά στην κοινωνία και χρειάζεται να υπάρχουν σε βραβευμένα εικονογραφημένα βιβλία τέτοιου είδους ποιοτικές αναπαραστάσεις. Αναλύσεις των βιβλίων αυτών είχαν πραγματοποιηθεί όσον αφορά τον τρόπο αναπαράστασης των φύλων, των εθνικοτήτων, κ.α., αλλά δε βρέθηκε καμία έρευνα που να αφορούσε την αναπηρία. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι ο αριθμός των βιβλίων που απεικονίζουν χαρακτήρες με αναπηρία είναι χαμηλός αναλογικά με τον αριθμό παιδιών με αναπηρία στα αμερικάνικα σχολεία, οι τύποι αναπηριών που προσεγγίζονται δεν είναι αυτοί που συναντιούνται συχνά στην πραγματική ζωή, οι χαρακτήρες με αναπηρία των βιβλίων δεν αντιπροσωπεύουν ρεαλιστικά τα παιδιά με αναπηρίες και υπάρχουν αρκετές ανακρίβειες. (Dyches et al., 2006).

Η Altieri (2008) πραγματοποίησε μια έρευνα κατά την οποία μελέτησε τις αναπαραστάσεις χαρακτήρων με Μ.Δ. και δυσλεξία μέσα από 72 σύγχρονα βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, τα οποία είχαν εκδοθεί από το 1993 έως το 2003. Η ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων στόχευε στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι χαρακτήρες αλλά και των δυνατών τους σημείων. Κάθε βιβλίο μελετήθηκε και αναλύθηκε ενδελεχώς και δημιουργήθηκαν συγκεκριμένα διαγράμματα που περιείχαν τον τίτλο του βιβλίου, την ηλικία, το φύλο, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις συμπεριφορικές δυσκολίες, την αυτοεκτίμηση

του χαρακτήρα, κ.α.. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης, το 77% των χαρακτήρων παρουσιαζόταν έχοντας δυσλεξία, κάτι το οποίο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η χρήση της λέξης «δυσλεξία» θεωρούνταν εκείνη την περίοδο αμφιλεγόμενη, οπότε αυτό μπορεί να δείχνει ότι οι σύγχρονοι συγγραφείς αρχίζουν να αισθάνονται πιο άνετα με τη χρήση του συγκεκριμένου όρου στα κείμενα τους. Το 50% των χαρακτήρων είτε εμφάνιζαν συμπεριφορικές δυσκολίες, είτε χρησιμοποιούσαν μηχανισμούς αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Πάνω από το 70% των χαρακτήρων παρουσίαζαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κάτι το οποίο γινόταν εμφανές από τα σχόλια που έκαναν για τον εαυτό τους. Στην πλειονότητα των βιβλίων αυτών, οι χαρακτήρες παρουσιάζονταν ως άτομα με δυνατή μνημονική λειτουργία, εκπληκτικές αθλητικές και καλλιτεχνικές επιδόσεις και όσον αφορά τον συμπεριφορικό τομέα, εκτός από τα θέματα χαμηλής αυτοεκτίμησης που αντιμετώπιζαν, υπήρχαν και θέματα προσωπικής αυτορρύθμισης και οριοθέτησης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι μόνο 4 από τα βιβλία ήταν εικονογραφημένα ή ήταν βιβλία που οι εικόνες τους ήταν εξίσου σημαντικές με το κείμενο όσον αφορά τη μετάδοση του νοήματος, κάτι το οποίο συμπίπτει με τα αποτελέσματα και άλλων παρόμοιων ερευνών που αφορούν τα ποσοστά εικονογραφημένων βιβλίων που παρουσιάζουν κάποιου είδους αναπηρία (Altieri, 2008).

Οι Dyches et al. (2009) μελέτησαν την αναπαράσταση των χαρακτήρων με αναπηρία, και συγκεκριμένα με αναπτυξιακές διαταραχές μέσα από 41 βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με χρονολογία έκδοσης από το 2004 έως το 2007. Η έρευνα στόχευε στον εντοπισμό και την ανάλυση στοιχείων του χαρακτήρα με αναπηρία που αφορούσαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, τον τρόπο απεικόνισης της αναπηρίας του (ρεαλιστικό ή μη), την αλληλεπίδραση του χαρακτήρα με το κοινωνικό του περιβάλλον και ζητήματα προσωπικής του ανέλιξης και δράσης. Με βάση τα ευρήματα, φαίνεται πως υπάρχει μια αύξηση όσον αφορά την έκδοση εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων με χαρακτήρες με αναπηρία καθώς περνάνε τα χρόνια, καθώς και μείωση των στερεοτυπικών απεικονίσεων των διάφορων αναπηριών. Παρατηρήθηκε αύξηση στην απεικόνιση χαρακτήρων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, συγκριτικά μάλιστα με προηγούμενες έρευνες, όπου από το 2001 που δεν είχαν βρεθεί αντίστοιχες απεικονίσεις αυξήθηκε στο 14% το 2005 και στο 21% στην παρούσα έρευνα. Τέλος, φάνηκε πως οι χαρακτήρες παρουσιάζονταν ρεαλιστικά στο δείγμα των παιδικών αυτών βιβλίων και ότι η ιστορία εξελισσόταν σε ένα ιδιαίτερα συμπεριληπτικό κοινωνικό περιβάλλον για τον χαρακτήρα με αναπηρία (Dyches et al., 2009).

Οι Emmerson et al. (2014) επέλεξαν 29 καναδικά και αμερικάνικα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που απεικονίζουν χαρακτήρες με αναπηρία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Σκοπός ήταν ο εντοπισμός προτύπων, τάσεων και θεμάτων σχετικά με τους χαρακτηρισμούς που χρησιμοποιούνται στο δείγμα αναφορικά με την αναπηρία, προωθώντας μια κριτική προσέγγιση ανάγνωσης μέσω της οποίας τα παιδιά αντιλαμβάνονται τόσο τα μηνύματα του κειμένου, όσο και των εικόνων. Υποστηρίζεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης, ώστε να μην αποδέχονται απλώς τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν ως ρεαλιστικές αναπαραστάσεις της κοινωνίας. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκε ένα διάγραμμα ανάλυσης περιεχομένου, το οποίο προσφέρει δυνατότητες μελέτης των θεμάτων προς διερεύνηση εντός αλλά και μεταξύ των βιβλίων. Οι τύποι αναπηριών που αντιπροσωπεύονται στο συγκεκριμένο δείγμα βιβλίων φαίνεται πως βρίσκονται σε αντιστοιχία με την ποικιλομορφία των αναπηριών που συναντά κανείς στην κοινωνία, με εξαίρεση τις κινητικές αναπηρίες, οι οποίες αποτελούν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του δείγματος. Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, ενώ φαίνεται πως στα βιβλία αυτά απεικονίζονται σε μεγάλη συχνότητα θετικές εμπειρίες των χαρακτήρων με αναπηρία, στις απεικονίσεις αυτές διαφαίνεται ότι τα άτομα με αναπηρία ενδέχεται να βιώνουν περιθωριοποίηση, αίσθηση δυσφορίας και συχνά η ζωή τους απαιτεί υπομονή και επιμονή σε μεγάλο βαθμό, ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν τους προσωπικούς τους στόχους. Οι ιστορίες που εξετάστηκαν δεν έχουν διδακτική αίσθηση, κάτι το οποίο αποτελεί αξιοσημείωτη διαφορά συγκριτικά με τα βιβλία προηγούμενων χρονικών περιόδων. Τέλος, στο δείγμα της έρευνας φαίνεται πως κυριαρχεί η ρεαλιστική αναπαράσταση των χαρακτήρων και της αναπηρίας, παρόλα αυτά η πληθώρα των συμπεριληπτικών αναπαραστάσεων ωθεί την, κατά τα άλλα, ρεαλιστική απόδοση των βιβλίων προς τη σφαίρα της φαντασίας (Emmerson et al., 2014).

Οι Μονογιού & Συμεονίδου (2016) πραγματοποίησαν μια έρευνα κατά την οποία έγινε μια προσπάθεια εντοπισμού του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται η διαφορετικότητα με τη μορφή αναπηρίας σε παιδικά βιβλία γραμμένα ή μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, από τα οποία τα 34 ήταν γραμμένα στα ελληνικά από Έλληνες συγγραφείς και τα υπόλοιπα 16 ήταν μεταφρασμένα στα ελληνικά. Όλα τα βιβλία είχαν εκδοθεί από το 1990, είχαν θεματική τη διαφορετικότητα και απευθύνονταν σε παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών. Η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της ανάλυσης περιεχομένου, κατά την οποία προέκυψε ο

σηματισμός συγκεκριμένων κατηγοριών αντιπροσωπευτικών των απεικονίσεων των χαρακτήρων και των πλοκών των ιστοριών. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τα ακόλουθα θέματα: ο κεντρικός χαρακτήρας παρουσιάζεται ως διαφορετική οντότητα από την ομάδα, γίνεται αποδεκτός μόνο μετά από μεσολάβηση κάποιου άλλου χαρακτήρα, ο οποίος όμως δε θεωρείται «διαφορετικός», χαρακτήρες με διαφορετικότητα παρουσιάζονται ως ξεχωριστή ομάδα και όχι μαζί με τους υπόλοιπους χαρακτήρες χωρίς κάποιου είδους αναπηρία και τέλος ο κεντρικός χαρακτήρας παρουσιάζεται ως μοναδικός και γενναίος. Η έρευνα αυτή εντόπισε νέες διαστάσεις αναπαράστασης της διαφορετικότητας στα παιδικά βιβλία, όπως τον διχασμό ανάμεσα στην αποδοχή και την απόρριψη του κεντρικού χαρακτήρα ο οποίος θεωρείται διαφορετικός, τη διαμεσολάβηση άλλων χαρακτήρων οι οποίοι φαίνεται να συμβάλλουν στην αλλαγή της αρνητικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα, κ.α.. Τα ευρήματα συνεπώς υποδεικνύουν ότι οι αναπαραστάσεις της διαφορετικότητας στα ελληνόγλωσσα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας τονίζουν τη διαφορετικότητα του κεντρικού χαρακτήρα και τείνουν να αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ετερότητα. Μέσω των ευρημάτων αυτών, αντικατοπτρίζονται οι κοινωνικές αρνητικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, οι οποίες επηρεάζονται από συναισθήματα φόβου και εχθρότητας απέναντι σε καθετί διαφορετικό. Η συγκεκριμένη μελέτη προωθεί μια συζήτηση για τις αναπαραστάσεις της διαφορετικότητας στα παιδικά βιβλία και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων των μαθητών τους για την άμβλυνση της αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων περί διαφορετικότητας (Μονογιού & Symeonidou, 2016).

Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την αναπαράσταση των χαρακτήρων με αναπηρία στο παιδικό βιβλίο, προκύπτει πως υπήρχε η τάση οι συγγραφείς να απεικονίζουν τους χαρακτήρες αυτούς μη ρεαλιστικά και με αρκετές ανακρίβειες. Σε πολλές περιπτώσεις οι χαρακτήρες στο τέλος της ιστορίας λάμβαναν κάποιου είδους θεραπεία ή/και ως δια μαγείας εξαφανιζόταν η αναπηρία τους. Ένα ακόμη θέμα που προκύπτει είναι ότι μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίζει να διαφαίνεται μια ποικιλομορφία ως προς τα είδη της αναπηρίας που παρουσιάζονται στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, καθώς τα περισσότερα απεικόνιζαν κυρίως χαρακτήρες με νοητική αναπηρία (Ayala, 1999).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρόμοιων ερευνών με αυτής που θα πραγματοποιηθεί για την εξυπηρέτηση των σκοπών της παρούσας εργασίας, γίνεται εμφανές το γεγονός ότι τα παιδικά βιβλία από πολύ νωρίς λειτούργησαν ως μέσο ενημέρωσης

και εκπαίδευσης για θέματα αναπηρίας, καθώς και ευαισθητοποίησης του αναγνωστικού κοινού. Σημείο καμπής για τον τρόπο που αναπαριστούνται τα άτομα με αναπηρία στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας αποτέλεσε ο νόμος περί ίσων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση που ψηφίστηκε το 1975 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Zettel & Ballard, 1979). Από το 1975 και μετά παρατηρήθηκαν πιο ρεαλιστικές απεικονίσεις των χαρακτήρων και των αναπηριών τους, καθώς άρχισαν να μειώνονται οι στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί που επικρατούσαν. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο τονίζουν τη σημασία της ρεαλιστικής απεικόνισης των χαρακτήρων με αναπηρία, καθώς και της συμπεριληπτικής αίσθησης που οφείλουν να έχουν τα παιδικά βιβλία όταν πραγματεύονται θέματα ειδικής αγωγής. Φαίνεται επίσης, ότι καθώς περνούν τα χρόνια, τα βιβλία αυτά δεν έχουν τόσο διδακτική αντιμετώπιση, όπως είχαν παλαιότερα. Οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί ως σήμερα εστιάζουν στην ανάλυση του περιεχομένου των παιδικών αυτών βιβλίων υπό διαφορετικές οπτικές με κοινό στόχο τη σκιαγράφηση του τρόπου αναπαράστασης των ατόμων με αναπηρία, τόσο σε δημογραφικό και προσωπικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό. Επίσης, κοινή παραδοχή των παραπάνω ερευνών αποτελεί το ότι οι συγγραφείς εστιάζουν στον χαρακτήρα με αναπηρία και στο πώς αυτή επηρεάζει τη ζωή του και όχι στη συγγραφή μιας ιστορίας στην οποία τυχαίνει να υπάρχει χαρακτήρας με κάποιου είδους αναπηρία.

Τέλος, με βάση τα ευρήματα των ερευνών που αποτέλεσαν μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, φαίνεται πως υπάρχουν ακόμα αρκετά κενά και ως προς το ερευνητικό μέρος του συγκεκριμένου πεδίου, αλλά και ως προς το περιεχόμενο των παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται θέματα ειδικής αγωγής, και πιο συγκεκριμένα της Δ.Ε.Π.Υ. Τα κενά αυτά εντοπίζονται κυρίως στο πλήθος των βιβλίων με κεντρικό ή δευτερεύοντα χαρακτήρα με τη συγκεκριμένη διαταραχή, στην απουσία βασικών τομέων της Δ.Ε.Π.Υ. από τα παιδικά βιβλία, όπως είναι η συννοσηρότητα της με άλλες δυσμενείς καταστάσεις, καθώς και στην έλλειψη ερευνών που αφορούν τα ήδη υπάρχοντα βιβλία, τόσο ως προς το γραπτό τους περιεχόμενο, αλλά και ως προς το εικονικό τους περιεχόμενο. Πολλές από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας στο παιδικό βιβλίο εστιάζουν κυρίως στο λεκτικό κείμενο, και όχι τόσο ή ακόμα και καθόλου σε ό,τι πλαισιώνει το κείμενο, όπως είναι η εικονογράφηση. Η έρευνα της παρούσας εργασίας σχετίζεται άρρηκτα με τις έρευνες που έχουν εντοπιστεί στην βιβλιογραφική ανασκόπηση όσον αφορά τη διερεύνηση του τρόπου απεικόνισης των χαρακτήρων στα παιδικά βιβλία και την ερευνητική μεθοδολογία. Ωστόσο, μια κύρια διαφορά έγκειται στο ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας



αποτελούν βιβλία τα οποία απευθύνονται στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό, καθώς και το ότι θα γίνει μια προσπάθεια ανάλυσης και των εικόνων που εμπεριέχονται στο δείγμα των βιβλίων.

## Γ' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ερευνητική μεθοδολογία

#### 4.1 Σκοπός της έρευνας

Η Δ.Ε.Π.Υ. αποτελεί μια διαταραχή η οποία τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξημένα ποσοστά διαγνώσεων σε παιδιά και ένα πεδίο έρευνας, που μόλις τα τελευταία χρόνια ξεκίνησε να εξετάζεται αναλυτικότερα. Η παιδική λογοτεχνία είναι ένα πεδίο μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών. Στη σημερινή εποχή διαφαίνεται εντονότερα η ανάγκη που τη διέπει για αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών στερεοτύπων που προωθούνται μέσω αυτής, καθώς και για αναπλαισίωση των αναπαραστάσεων της αναπηρίας που παρουσιάζονται μέσα από τις σελίδες των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων.

Ως κύριος σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ορίζεται η διερεύνηση και η ανάλυση των αναπαραστάσεων της Δ.Ε.Π.Υ. μέσα από το κείμενο αλλά και την εικονογράφηση ελληνικών και μεταφρασμένων παιδικών βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της εργασίας περιλαμβάνουν τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης του χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ., τόσο με το άμεσο, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, των χαρακτηριστικών που του αποδίδονται με βάση τη διαταραχή του, την ανάδειξη της σημασίας των παιδικών βιβλίων στην αποδοχή της ετερότητας αλλά και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης απέναντι σε άτομα με Δ.Ε.Π.Υ.

Μέσα από την ερευνητική αυτή προσπάθεια τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αφορούν τον εντοπισμό των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών αλλά και χαρακτηρισμών των ατόμων με Δ.Ε.Π.Υ. στα υπό διερεύνηση βιβλία, καθώς όμως και το πώς αντιλαμβάνεται τόσο ο ίδιος ο χαρακτήρας τον εαυτό του, όσο και οι υπόλοιποι γύρω του εκείνον. Επίσης, επιδιώκεται να εξεταστεί εάν η λογοτεχνική απεικόνιση του χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. συνάδει με την πραγματικότητα, κατά πόσο, δηλαδή, παρουσιάζεται ρεαλιστικά η συγκεκριμένη διαταραχή και τα επιμέρους στοιχεία που την πλαισιώνουν, με βάση πάντα τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η αναδίφηση τόσο στην εγχώρια, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία ανέδειξε ένα κενό ως προς το πλήθος ερευνών που αφορούν την αναπαράσταση χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας. Συγχρόνως, παρατηρείται μια αύξηση όσον αφορά το πλήθος ερευνών που αφορούν την ετερότητα στην παιδική λογοτεχνία, κάτι το οποίο καταδεικνύει τη σημαντικότητα της παρούσας έρευνας. Η πρωτοτυπία της έγκειται στο ότι μέσα από τον

συνδυασμό δύο επιστημονικών πεδίων, της ειδικής αγωγής και της λογοτεχνίας, προσεγγίζεται ένα θέμα το οποίο δεν έχει ακόμα μελετηθεί επαρκώς και παρουσιάζει ευρύ πεδίο έρευνας.

## **4.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την παρούσα έρευνα αποτελούν τους κύριους άξονες στους οποίους στηρίζεται η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου (εικονικού και λεκτικού) των βιβλίων του δείγματος. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα δε συνιστούν κλειστές κατηγορίες ανάλυσης, καθώς το κάθε ερώτημα συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση του υλικού.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθούν μέσω της ερευνητικής αυτής εργασίας παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Πώς παρουσιάζεται ο λογοτεχνικός χαρακτήρας με Δ.Ε.Π.Υ.; (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, ρεαλιστική ή φανταστική απεικόνιση)
2. Ποια στοιχεία της συμπτωματολογίας της συγκεκριμένης διαταραχής παρουσιάζει ο λογοτεχνικός χαρακτήρας και πώς παρουσιάζεται η διαγνωστική διαδικασία;
3. Σε ποιο βαθμό είναι ρεαλιστική η απεικόνιση της Δ.Ε.Π.Υ. μέσω των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, τόσο σε επίπεδο κειμένου, όσο και σε επίπεδο εικονογράφησης;
4. Πώς παρουσιάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις του κοινωνικού περίγυρου απέναντι στον λογοτεχνικό χαρακτήρα και ποιος ο ρόλος του στη ζωή του; (οικογένεια, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, ειδικοί επαγγελματίες, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, βασικά υποστηρικτικά δίκτυα)
5. Πώς παρουσιάζεται η στάση του ίδιου του λογοτεχνικού χαρακτήρα απέναντι στη διαταραχή του και πώς επηρεάζεται η αυτοεικόνα του;
6. Πώς παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες της έρευνας σε σχέση με τον λεκτικό και τον εικονικό κώδικα;
7. Με ποιον τρόπο διαφαίνεται η ύπαρξη στερεοτυπικών χαρακτηρισμών που αφορούν τη συγκεκριμένη διαταραχή;

### 4.3 Ερευνητική μεθοδολογία

Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, θα πραγματοποιηθεί ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που θα εστιάζει τόσο στο γραπτό κείμενο των βιβλίων του δείγματος, όσο και στις εικόνες. Η συγκεκριμένη μέθοδος θα πραγματοποιηθεί με την αναδιοργάνωση της πληροφορίας (γραπτής και εικονικής), μέσα από την κωδικοποίηση και την ταξινόμηση των στοιχείων του περιεχομένου σε ένα συγκεκριμένο αριθμό κατηγοριών. Απώτερος στόχος είναι η ανάλυση και η συσχέτιση των ερευνητικών δεδομένων για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Ιστορικά οι πρώτοι που έθεσαν τα θεμέλια για τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο ήταν οι Paul Lazarsfield και Harold Lasswell, τη δεκαετία του 1920. Ωστόσο, ο θεωρητικός εμπνευστής της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο Berelson, κατά τον οποίο η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως «μία τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας» (Κυριαζή, 2011).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική, συστηματική και ελεγχόμενη μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται τόσο για την ποιοτική, όσο και για την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου διαφόρων τύπων μηνυμάτων, όπως για παράδειγμα, γραπτά κείμενα, εικόνες, συνεντεύξεις, κ.α. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα αποτελεί μια μέθοδο, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη βαθιά κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος του υλικού από την οπτική γωνία του ερευνητή και όχι τόσο στην καταμέτρηση των δεδομένων, όπως πραγματοποιείται κυρίως στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2003).

Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος δεν περιορίζεται μόνο σε υλικό γραπτού κειμένου, στο λεκτικό δηλαδή στοιχείο, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την ανάλυση του περιεχομένου εικονικού υλικού, του οπτικού δηλαδή στοιχείου, όπως στην παρούσα έρευνα κατά την οποία είναι σημαντικό να αναλυθούν και τα μηνύματα που προωθούνται μέσα από τις εικόνες των παιδικών αυτών βιβλίων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί η σωστή οργάνωση και δημιουργία προκαθορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων ή κατηγοριών από τον ερευνητή (Τσιώλης, 2014).

Η μέθοδος αυτή θεωρείται ως μια ιδιαίτερα ισχυρή μέθοδος ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιείται από τον ερευνητή για να ερμηνεύσει υποκειμενικά το περιεχόμενο των ποιοτικών δεδομένων που επιθυμεί να διερευνήσει μέσω ενός συστηματικού τρόπου προσέγγισης. Τα δεδομένα ερμηνεύονται τόσο με βάση την έκδηλη σημασία τους, όσο και την άδηλη. Ο Hoffman (2011) περιγράφει τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο ως έναν τρόπο εξαγωγής συμπερασμάτων από κείμενα και κατανόησης των ερμηνειών τους, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο το οποίο περιβάλλει το κείμενο (DeJulio et al., 2020).

Στο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου του υλικού προς έρευνα, ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια. Σε πρώτη φάση, ο ερευνητής μελετά και εξοικειώνεται με τα δεδομένα. Ακολουθεί η κωδικοποίηση των δεδομένων αυτών, για την καλύτερη διαχείριση του όγκου του υπό ανάλυση υλικού και η αναζήτηση των κοινών θεμάτων. Η κωδικοποίηση στοχεύει στη διασύνδεση τμημάτων του υλικού με συγκεκριμένες έννοιες που έχουν ερμηνευτικό χαρακτήρα. Στη συνέχεια, τα θέματα επανεξετάζονται και οριστικοποιούνται, και τέλος πραγματοποιείται η συγγραφή των ευρημάτων. Να σημειωθεί πως η εύρεση των θεμάτων αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία δίνεται νόημα στα δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2016).

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του υλικού του δείγματος κρίνεται ως η καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος για την παρούσα εργασία, καθώς πρόκειται για μια μέθοδο την οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί για να εντοπίσει επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα σε ορισμένο όγκο ερευνητικών δεδομένων, αναδεικνύοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους (Ισαρη & Πούρκο, 2016). Συγκεκριμένα, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών, το οποίο μετέτρεψε το κείμενο και τις εικόνες κάθε βιβλίου σε συγκεκριμένες κατηγορίες που εκφράζουν ένα ορισμένο σύστημα κωδικοποίησης, με απώτερο στόχο την ερμηνεία των δεδομένων και την βαθειά κατανόηση του νοήματος τους. Οι κατηγορίες δημιουργήθηκαν με βάση τον σκοπό της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αλλά και λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος. Η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με κριτικό και συγκρίσιμο τρόπο, ώστε να ομαδοποιηθούν, να συγχωνευθούν ή τελικά να διαχωριστούν σε υποκατηγορίες. Συνεπώς, κατά τη διάρκεια της έρευνας κάποιες κατηγορίες αναθεωρήθηκαν ή/και αναπροσαρμόστηκαν. Το κύριο κριτήριο επιλογής των κατηγοριών αποτέλεσε η σύνδεση αυτών με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, ήταν σε ισχύ και το κριτήριο παραγωγής – επαγωγής ανάμεσα

στις κατηγορίες, κατά το οποίο μια κεντρική κατηγορία διαιρείται σε υποκατηγορίες, ενώ όλα τα δεδομένα των υποκατηγοριών συμβάλλουν στην αποσαφήνιση της κεντρικής κατηγορίας.

Με βάση τον Berelson (1952), για την επιτυχία της μεθόδου αυτής σημαντικό ρόλο έχουν οι κατηγορίες που διαμορφώνονται. Η αποτελεσματικότητα των μελετών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη σαφή διατύπωση των κατηγοριών και στην καταλληλότητα αυτών για τα εκάστοτε ερευνητικά ερωτήματα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ουσία της έρευνας περικλείεται στις κατηγορίες που δημιουργούνται, η αξιολόγηση της ανάλυσης περιεχομένου και η εγκυρότητα της έρευνας βασίζεται στο σύστημα των κατηγοριών της (Κυριαζή, 2011).

#### **4.3.1 Στάδια ερευνητικής διαδικασίας**

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας μελέτης ακολουθεί τα παρακάτω διαδοχικά στάδια: α) επιλογή και ορισμός του θέματος της ερευνητικής μελέτης, β) καθορισμός του δείγματος (13 εικονογραφημένα βιβλία ελληνόγλωσσης και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας), γ) αποτύπωση των κριτηρίων επιλογής του δείγματος, δ) διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, ε) προσδιορισμός της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων, ζ) κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, η) κατηγοριοποίηση των ευρημάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και θ) εξαγωγή και συγγραφή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας.

#### **4.4 Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν 13 εικονογραφημένα ελληνικά και μεταφρασμένα παιδικά βιβλία, τα οποία εκδόθηκαν από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους και έχουν ως βασική τους θεματική τη Δ.Ε.Π.Υ. Πιο συγκεκριμένα, τα 4 από αυτά είναι μεταφρασμένα στα ελληνικά (2 από την αγγλική, 1 από τη γαλλική και 1 από την καταλανική γλώσσα) και τα υπόλοιπα 9 έχουν γραφτεί από έλληνες συγγραφείς. Επίσης, το συγκεκριμένο δείγμα θα μπορούσε να χωριστεί σε δύο κατηγορίες, στα βιβλία που επικρατεί ο εικονικός κώδικας και απευθύνονται κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, και σε αυτά που επικρατεί ο λεκτικός κώδικας και απευθύνονται κυρίως σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, τα οποία θα μπορούσαν να τα διαβάσουν και μόνα τους. Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, τα βιβλία έπρεπε να απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, να είναι εικονογραφημένα, ο κύριος χαρακτήρας του βιβλίου να έχει Δ.Ε.Π.Υ. και να είναι

διαθέσιμα στο ελληνόγλωσσο αναγνωστικό κοινό. Τα βιβλία του δείγματος θεωρούνται σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, τα οποία έχουν εκδοθεί από το 2003 έως το 2023. Για τις ανάγκες της έρευνας και την εύρεση του δείγματος των βιβλίων πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε πολλά από τα βιβλιοπωλεία του νησιού της Ρόδου, καθώς και ενδεδειγμένη διαδικτυακή έρευνα. Τα βιβλία αποκτήθηκαν μέσω ηλεκτρονικών παραγγελιών, καθώς και από βιβλιοπωλεία της Ρόδου.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από τα παρακάτω σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία (σε χρονολογική σειρά έκδοσης):

1. Βαρβαρούση, Α. (2003). *Ένα γουρούνι... με ταλέντο!*. Παπαδόπουλος.
2. Παπαλιού, Ν. (2009). *Όταν η Έλλη έγινε αόρατη*. Παπαδόπουλος.
3. Pollack, P., & Belviso, M. (2009). *Δεν μπορώ να μείνω ακίνητος*. Παρισιάνου.
4. Sif, B. (2014). *Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει*. Ίκαρος.
5. Γκρέκου, Γ. (2015). *Το κόκκινο κουτί*. Ψυχογιός.
6. Πατρικίου, Α., Περικλέους, Α., Σμυρνιώτης, Ε., & Σιώτης, Α. (2017). *Ήρεμος εγώ; Ξεχάστε το!*. Βήτα.
7. Nielman, L., & Manes, T. (2019). *Ο Ρόλι σκέφτεται ασταμάτητα*. Διόπτρα.
8. Γιαγκάζογλου Παπούδα, Β. (2020). *Ο Βαρόνος που Δ.Ε.Π.Υ.* Ελληνοεκδοτική.
9. Κρίπα, Ε. (2020). *Το Φασουλοδοχείο του Αστροναύτη*. iWrite.
10. Δεληβοριά, Μ. (2021). *Με λένε Σίφουνα*. Κέδρος.
11. Λιένας, Α. (2021). *Βρασίδας ο Βολίδα*. Πατάκη.
12. Κουτσοδημητροπούλου, Τ. (2023). *Ο Βίνσεντ διώχνει τα σύννεφα*. Διόπτρα.
13. Τούφας, Κ. (2023). *Ο σαματάς Δεν Έχει Πολλή Υπομονή*. Τζαμπίρης Πυραμίδα.

#### **4.5 Κατηγορίες ανάλυσης ερευνητικού υλικού**

Για την οργάνωση και την ορθή επεξεργασία του ερευνητικού υλικού προς μελέτη, ορίστηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας συγκεκριμένες κατηγορίες στις οποίες κωδικοποιήθηκαν όλα τα στοιχεία της έρευνας τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Παρακάτω παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση που δημιουργήθηκε για τη μελέτη του ερευνητικού υλικού της παρούσας εργασίας:

#### **Χαρακτηριστικά λογοτεχνικού χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ.**

1. Φύλλο

2. Ηλικία
3. Εθνικότητα
4. Ρεαλιστική ή φανταστική απεικόνιση

#### **Λογοτεχνικός χαρακτήρας και συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ.**

1. Πυρηνικά συμπτώματα
  - α. Διάσπαση Προσοχής
  - β. Παρορμητικότητα
  - γ. Υπερκινητικότητα
2. Τυπικά χαρακτηριστικά
  - α. Δυσκολία αντίληψης κινδύνου
  - β. Κυριολεκτική κατανόηση λόγου
  - γ. Έλλειψη οργάνωσης
3. Συννοσηρότητα
  - α. Χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση
  - β. Ψυχιατρικές διαταραχές
  - γ. Συναισθηματικές δυσκολίες
4. Διαγνωστική διαδικασία
5. Λήψη φαρμακευτικής αγωγής

#### **Βαθμός ρεαλιστικής απεικόνισης της Δ.Ε.Π.Υ.**

1. Ρεαλιστική ή μη απεικόνιση της διαταραχής στον λεκτικό κώδικα
2. Ρεαλιστική ή μη απεικόνιση της διαταραχής στον εικονικό κώδικα

#### **Στάσεις και αντιλήψεις κοινωνικού περιγύρου**

1. Οικογένεια
2. Συνομήλικοι
3. Εκπαιδευτικό σύστημα

#### **Αυτοεικόνα του λογοτεχνικού χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ.**

1. Στοιχεία θετικής ή αρνητικής αυτοεικόνας



2. Επίγνωση ή όχι της διαταραχής
3. Στοιχεία συναισθηματικού κόσμου του χαρακτήρα με τη διαταραχή

### **Σtereοτυπικοί χαρακτηρισμοί**

1. Θετικά στοιχεία στερεοτυπικών χαρακτηρισμών
2. Αρνητικά στοιχεία στερεοτυπικών χαρακτηρισμών

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα έρευνας

### 5.1 Χαρακτηριστικά λογοτεχνικού χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ.

Ο πρώτος προς μελέτη θεματικός άξονας που αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο την αναλυτική σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών του λογοτεχνικού χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ., όπως αυτά παρουσιάζονται στο δείγμα της παρούσας έρευνας τα οποία ήταν βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που είχαν ως θεματική τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Αρχικά, σε σχέση με το φύλο των χαρακτήρων των βιβλίων που μελετήθηκαν, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα τους είναι αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, σε 5 από τα βιβλία ο χαρακτήρας αναπαριστάται ως αγόρι, στα 5 ως ζώο αλλά αρσενικού φύλου, καθώς χρησιμοποιείται χαρακτηριστικά το άρθρο «ο» (ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν τα βιβλία *Ο Βίνσεντ διώχνει τα σύννεφα* ή *Βρασίδας ο Βολίδας*, όπου ο Βίνσεντ είναι ουραγοτάγκος και ο Βρασίδας είναι τυφλοπόντικας) και μόνο σε 3 ο χαρακτήρας είναι κορίτσι.

Αναφορικά με την εθνικότητα των χαρακτήρων, αυτή δεν αναφέρεται ρητά αλλά προκύπτει σε κάποιες περιπτώσεις έμμεσα από το όνομα του χαρακτήρα. Η διάσταση της ταυτότητας που διαφαίνεται πιο καθαρά, κυρίως μέσω της εικονογράφησης, αφορά τη φυλετική καταγωγή των χαρακτήρων (στην περίπτωση που είναι άνθρωποι). Έτσι στα 8 από τα 13 βιβλία, όπου ο χαρακτήρας είναι άνθρωπος παρουσιάζεται ως άτομο της λευκής φυλής. Οι χαρακτήρες αυτοί απεικονίζονται στο εικονικό στοιχείο ως παιδιά τυπικής ανάπτυξης με λευκή επιδερμίδα και καστανά ή ξανθά μαλλιά.

Όσον αφορά την ηλικία, στα περισσότερα βιβλία του δείγματος δε φαίνεται να υπάρχει ανάλογη συγκεκριμένη αναφορά, είτε γιατί πρόκειται για έναν χαρακτήρα που αναπαριστάται με μορφή ζώου, είτε επειδή γίνεται έμμεσα αντιληπτό ότι ο χαρακτήρας είναι πρωτοσχολικής ηλικίας. Μέσα από την εικονογράφηση γίνεται ξεκάθαρο ότι ο χαρακτήρας των βιβλίων, αυτών, ακόμα και σε μορφή ζώου, παρουσιάζεται σε κάποιου είδους σχολικό πλαίσιο. Ενδεικτικά, ο Βίνσεντ ο ουραγοτάγκος, ο χαρακτήρας στο βιβλίο της Κουτσοδημητροπούλου (2023), παρουσιάζεται στη σελίδα 7 σε πλαίσιο σχολικής τάξης, όπου υπάρχει ένας μαυροπίνακας, άλλοι μικροί ουραγοτάγκοι να κάθονται στις καρέκλες των θρανίων που απεικονίζονται, ένας μεγάλος ουραγοτάγκος με γυαλιά που έχει το ρόλο του δασκάλου και φύλλα που φαίνεται να χρησιμοποιούνται ως τετράδια, καθώς έχουν πάνω τους γράμματα και αριθμούς. Αντίστοιχα, ο Βρασίδας, ο τυφλοπόντικας στο βιβλίο της

Λιένας (2021) στις σελίδες 9 και 10 παρουσιάζεται σε πλαίσιο σχολικής τάξης, ενώ ταυτόχρονα σε πολλές από τις σελίδες του βιβλίου αναφέρονται, με τους αντίστοιχους τίτλους, άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, όπως οι συμμαθητές και η δασκάλα του. Ωστόσο, σε 3 από τα 13 βιβλία αναφέρεται ξεκάθαρα η ηλικία του χαρακτήρα. Τα βιβλία αυτά ανήκουν στην κατηγορία βιβλίων του δείγματος που απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της Κρίπα (2020) αναγράφεται ξεκάθαρα η ηλικία του χαρακτήρα, Βασίλη, από την πρώτη κίολας σελίδα της ιστορίας «*Τρίτη δημοτικού φέτος, δεν είναι αστεία!*» (σελ.5) και αντίστοιχα, οι Πατρικίου κ.α. (2017) όταν ο χαρακτήρας, ο Γρηγόρης, αυτοπαρουσιάζεται στο αναγνωστικό κοινό στην πρώτη κίολας σελίδα του βιβλίου και αναφέρει ξεκάθαρα την ηλικία του (9 χρονών) και ότι πηγαίνει στη Γ' τάξη δημοτικού. Μια ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί το βιβλίο με τίτλο «Κόκκινο κουτί», όπου απεικονίζεται η ηλικιακή ανάπτυξη του χαρακτήρα, Νικόλα, από το νηπιαγωγείο μέχρι και τη Γ' τάξη δημοτικού. Δεν παρουσιάζεται, δηλαδή, ως ένας στατικός χαρακτήρας καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος της πλοκής διαδραματίζεται όταν εκείνος είναι στη Γ' τάξη πλέον του δημοτικού. Η ηλικιακή του αναφορά πραγματοποιείται από την Γκρέκου (2015) στη σελίδα 26, όπου ο χαρακτήρας αυτοπαρουσιάζεται στο αναγνωστικό κοινό αναφέροντας το όνομα του και την τάξη που πηγαίνει.

Συνοπτικά, όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. των βιβλίων του δείγματος, εντοπίστηκαν 10 χαρακτήρες αρσενικού φύλου και 3 θηλυκού στο σύνολο των δεκατριών βιβλίων, οι 8 χαρακτήρες παρουσιάζονταν να ανήκουν στη λευκή φυλή ενώ οι υπόλοιποι 5 χαρακτήρες ήταν ζώα χωρίς σχετική αναφορά στην εθνικότητα τους και σε μόνο 3 από τα βιβλία γινόταν ξεκάθαρη αναφορά ηλικίας.

## **5.2 Λογοτεχνικός χαρακτήρας και συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ.**

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά τη διεξοδική ανάλυση του τρόπου που παρουσιάζονται τα πυρηνικά συμπτώματα (διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα), όπως αυτά αναπαριστώνται μέσα από τις σελίδες των βιβλίων του δείγματος, καθώς και άλλα τυπικά χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή. Επίσης, πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια ανίχνευσης αναπαραστάσεων συννοσηρότητας, στοιχείων της διαγνωστικής διαδικασίας και αναφορών σε λήψη φαρμακευτικής αγωγής.

### 5.2.1 Πυρηνικά συμπτώματα

Κατά τη μελέτη των βιβλίων του δείγματος μπορεί με ευκολία ο αναγνώστης να παρατηρήσει ότι τα πυρηνικά συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ. είναι εμφανή στοιχεία καθ' όλη τη διάρκεια της κάθε ιστορίας και φαίνεται πως διαμορφώνουν τόσο το προσωπικό, όσο και το κοινωνικό προφίλ του χαρακτήρα, επηρεάζοντας σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό τις διάφορες πτυχές της ζωής του. Αυτά αποτυπώνονται ξεκάθαρα, σε όλα τα βιβλία του δείγματος, τόσο στο λεκτικό, όσο και στο εικονικό στοιχείο των βιβλίων. Ένας αναγνώστης μπορεί να αντιληφθεί εύκολα ότι ο κύριος χαρακτήρας παρουσιάζει κάποιου είδους κινητική ανησυχία, διάσπαση προσοχής και παρορμητικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ενδελεχή μελέτη των βιβλίων του συγκεκριμένου δείγματος το σύμπτωμα της διάσπασης προσοχής παρουσιάζεται με την πλειονότητα των χαρακτήρων να δυσκολεύονται να μείνουν προσηλωμένοι για αρκετή ώρα σε μια σχολική εργασία ή δραστηριότητα ή να φαίνεται ότι δεν ακούν ή δε δίνουν την απαιτούμενη προσοχή σε κάποιον που προσπαθεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους. Χαρακτηριστικά, η Γκρέγκου (2015) περιγράφει μια στιγμή της ιστορίας κατά την οποία η γιαγιά του χαρακτήρα εκφράζει την ανησυχία της για την ακοή του εγγονού της αναφέροντας στους γονείς του: *«...δεν ακούει καλά, πολλές φορές του μιλάω και αυτό ούτε που με κοιτάζει! Κάτι έχουν τα αυτιά του...»* (σελ 8), κάτι το οποίο, ωστόσο, φάνηκε πως δεν ισχύει μετά την ειδική εξέταση στην οποία υποβλήθηκε. Επίσης, στην πλειονότητα των βιβλίων περιγράφεται χαρακτηριστικά η έλλειψη συγκέντρωσης από μέρους του χαρακτήρα σε διάφορες διαδικασίες που την απαιτούν, είτε από τον ίδιο τον χαρακτήρα είτε από περιγραφές των γύρω του. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι παρακάτω αναφορές: στο βιβλίο των Πατρικίου κ.α. (2017) *«Οι θόρυβοι τραβούν την προσοχή μου κι άντε μετά να θυμηθώ που είχα μείνει.»* (σελ. 2), της Κρίπα (2020) *«Πώς να αντιγράψω σωστά από τον πίνακα, όταν το μυαλό μου ταξιδεύει στα άστρα;»* (σελ 5), των Pollack & Belviso (2009) *«Δυσκολεύομαι, επίσης, να προσέχω.»* (σελ.6), της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020) *«...δεν προσέχει, αφαιρείται συνεχώς...»* (σελ 14), της Λιένας (2021) *«Αλλά στην τάξη πάλι τα ίδια. Δεν ακούει, δεν προσέχει... αλλά ο Βρασίδης ο Βολίδας... στην κοσμάρα του»* (σελ.10).

Η παρορμητικότητα είναι ένα από τα κύρια συμπτώματα που τείνει να εμφανίζει ένα άτομο με Δ.Ε.ΠΥ. και το οποίο αναφέρεται τόσο στην κινητική παρορμητικότητα όσο και στην παρορμητική επιλογή. Το στοιχείο αυτό είναι εμφανές σε αρκετά από τα βιβλία του δείγματος

και παρουσιάζεται κυρίως με τους χαρακτήρες να πράττουν χωρίς να σκέφτονται τα αποτελέσματα των πράξεων τους, καθώς και να δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους. Ενδεικτικά, στο βιβλίο της Κρίπα (2020) αναφέρεται «... μια ιδέα σκάει στο μυαλό μου σαν κομήτης! Θα κρυφτώ, θα γίνω αόρατος.» (σελ 19), όπου ο χαρακτήρας αποφασίζει κατά την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας να κρυφτεί κάτω από το θρανίο και αντίστοιχα στη σελίδα 41 του ίδιου βιβλίου ο Βασίλης αναφέρει πως κάτι άστραψε στο μυαλό, το οποίο δεν πρόλαβε να ελέγξει με αποτέλεσμα να πεταχτεί όρθιος κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να μιλήσει χωρίς να του δοθεί ο λόγος από την εκπαιδευτικό, αγνοώντας τους βασικούς κανόνες που διέπουν μια σχολική τάξη. Αντίστοιχα στο βιβλίο των Pollack & Belviso (2009), ο Λουκάς δείχνει ιδιαίτερη ανυπομονησία όταν χρειάζεται να ακολουθήσει κανόνες που αφορούν τη σειρά και χαρακτηριστικά σε ένα σημείο της μαθησιακής διαδικασίας αναφέρει «Κάποια παιδιά σήκωσαν το χέρι τους. Φώναξα, «Τρία!»» (σελ. 4). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για την πλειονότητα των χαρακτήρων αναφέρεται πως καταβάλλουν υπέρμετρη προσπάθεια για να ελέγξουν την παρορμητικότητα τους. Χαρακτηριστικά, η Κουτσοδημητροπούλου (2023) αναφέρει «Σφράγιζε το στόμα του με τα χέρια, για να μην αλλάξει γνώμη καμιά ιδέα και πεταχτεί έξω» (σελ. 9).

Η υπερκινητικότητα είναι το σύμπτωμα που αποτυπώνεται πιο έντονα στο κείμενο συγκριτικά με τα άλλα δύο και γίνεται ιδιαίτερα εμφανές και από την εικονογράφηση των βιβλίων. Το στοιχείο αυτό απεικονίζεται με υπερδραστηριότητα του χαρακτήρα, με εμφανή ανησυχία που αποτυπώνεται στις κινήσεις του, τόσο στο λεκτικό όσο και στο εικονικό στοιχείο και με έντονη κινητικότητα θέσης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολλοί συγγραφείς των βιβλίων του δείγματος χρησιμοποιούν ίδιες εκφράσεις για να περιγράψουν την υπερκινητικότητα του χαρακτήρα. Ενδεικτικά παραδείγματα με τη χρήση του ρήματος «στριφογυρίζω» παρουσιάζονται παρακάτω: στο βιβλίο της Γκρέκου (2015) αναφέρει χαρακτηριστικά «...στριφογύριζα στην καρέκλα μου, κουνούσα τα πόδια μου, σηκωνόμουν...» (σελ. 19), της Βαρβαρούση (2003) «...συνεχώς στριφογυρίζει και ποτέ δε σταματά... Δε στέκεται ακίνητο ούτε για μια στιγμή!» (σελ. 3), της Λιένας (2021) «...κοιτάει μια εδώ και μια εκεί, ξανά και ξανά, με το παραμικρό στριφογυρίζει» (σελ. 8). Επίσης, κοινό στοιχείο σε πολλά από τα βιβλία του δείγματος είναι ότι οι συγγραφείς αναφέρονται στο σύμπτωμα της υπερκινητικότητας κάνοντας χρήση παρομοιώσεων και συγκεκριμένα παρομοιάζοντας τον χαρακτήρα με σβούρα. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της Γκρέκου (2015) χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη παρομοίωση σε δύο σημεία της ιστορίας «...στροβιλίζομαι σαν σβούρα» (σελ 28) και

«...νιώθω πως έχει τυλίξει ένα σκοινί γύρω μου, σαν να' μαι σβούρα...» (σελ 32), της Δεληβοριά (2021) «...στριφογυρίζω σαν σβούρα» (σελ 18) και της Κουτσοδημητροπούλου (2023) «Γύριζε με φόρα, σαν τη σβούρα...» (σελ. 9). Άλλες παρομοιώσεις που περιγράφουν το σύμπτωμα αυτό είναι στο βιβλίο της Λιένας (2021) «Όλο τρέχει, σαν να έχει ρόδες στα πόδια» (σελ. 12), της Γκρέκου (2015) «Καλπάζω σαν αφηνιασμένο αλογάκι» (σελ. 28) και της Κρίπα (2020) «πως να κρατήσω τα πόδια μου ήσυχα κάτω από το θρανίο, όταν η επιθυμία μου να ξεχυθώ σαν πύραυλος στην αυλή με κυριεύει;» (σελ. 5).

Στο εικονικό στοιχείο, το σύμπτωμα της υπερκινητικότητας αναπαρίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ελλειμματική προσοχή και την παρορμητικότητα. Συγκεκριμένα, το βιβλίο της Λιένας (2021) αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, όσον αφορά την εικονογράφηση, καθώς ο εικονικός κώδικας κάνει πιο έντονη και ενδιαφέρουσα την αφήγηση της ιστορίας. Η εικονογράφηση έχει τη μορφή κολάζ με χρήση κομματιών από χαρτόκουτο. Ο Βρασίδης παρουσιάζεται να κινείται διαρκώς, αφήνοντας καπνό στο πέρασμα του υποδεικνύοντας την ταχύτητα που κινείται, με πολλά χέρια αναπαριστώντας τις γρήγορες και συνεχόμενες κινήσεις των χεριών του, κ.α. Χαρακτηριστικό πλάνο αποτελεί αυτό στη σελίδα 9, όπου απεικονίζεται η υπερκινητικότητα του αποτυπώνοντας τη μορφή του τέσσερις διαφορετικές θέσεις στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συγχρόνως, γίνεται αυτόματα μια εμφανής σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του οι όποιοι παρουσιάζονται ήρεμοι και συγκροτημένοι με τα χέρια πάνω στο θρανίο τους. Αντίστοιχα, στα βιβλία της Δεληβοριά (2021) και της Γκρέκου (2015) οι χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ. απεικονίζονται σε συγκεκριμένα πλάνα της ιστορίας σε διαφορετικές θέσεις ώστε να γίνει εμφανής η κίνηση και η κινητικότητα θέσης που παρουσιάζει ο χαρακτήρας λόγω της διαταραχής του.

Ξεχωριστή περίπτωση της αναπαράστασης της συμπτωματολογίας αποτελεί το βιβλίο της Γκρέκου (2015) στο οποίο, όπως αναφέρθηκε και στον πρώτο θεματικό άξονα της έρευνας, ο Μάνος είναι ένας εξελισσόμενος χαρακτήρας δίνοντας την ευκαιρία στον αναγνώστη να παρατηρήσει την εξέλιξη της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. καθώς το παιδί μεγαλώνει. Η διαταραχή του χαρακτήρα έγινε πιο έντονα εμφανής στο νηπιαγωγείο, κάτι το οποίο είναι αρκετά σύνηθες σε αυτές τις περιπτώσεις παιδιών, καθώς είναι το πρώτο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να προσαρμοστούν στους κανόνες και τις κοινωνικές συμβάσεις που το διέπουν. Στην ιστορία φαίνεται ξεκάθαρα η εσωτερική πάλη του χαρακτήρα στην προσπάθεια του να «τιθασεύσει» τη διαταραχή του και να την κλειδώσει στο κόκκινο κουτί ώστε, να μην τον επηρεάζει αρνητικά στην καθημερινότητα του. Παρατηρείται ότι καθώς μεγαλώσει,

μειώνεται η ένταση της παρορμητικότητας του συγκριτικά με όταν ήταν μικρότερος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξαλείφεται τελείως. Στη Γ' πλέον δημοτικού, ωστόσο, τα συμπτώματα της διάσπασης της προσοχής και της υπερκινητικότητας συνεχίζουν να υπάρχουν.

### 5.2.2 Τυπικά χαρακτηριστικά

Επίσης, κατά τη μελέτη των βιβλίων του δείγματος παρατηρήθηκε πως υπάρχουν και κάποια τυπικά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι χαρακτήρες, τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τη Δ.Ε.Π.Υ. ή/και απορρέουν από τη βασική συμπτωματολογία της. Ένα από τα τυπικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζεται, κυρίως στα βιβλία του δείγματος που απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, είναι η δυσκολία αντίληψης του κινδύνου. Οι χαρακτήρες προβάλλονται ως άτομα τα οποία δεν αντιλαμβάνονται ότι μια τολμηρή πράξη τους θα μπορούσε να αποβεί μοιραία, καθώς και ποια θα μπορούσαν να είναι τα πιθανά αρνητικά επακόλουθα μιας τέτοιας πράξης. Επίσης, το χαρακτηριστικό αυτό προβάλλεται και ως μια αιτία έντονης ανησυχίας των γονέων τους. Συγκεκριμένα, μέσα από τις σελίδες του βιβλίου της, η Δεληβοριά (2021) περιγράφει δύο περιστατικά στα οποία εμπλέκεται ο χαρακτήρας, ο Μάνος, όπου εξέθεσε τον εαυτό του αλλά και τον καλύτερο του φίλο σε κίνδυνο με αποτέλεσμα τη δημιουργία εντάσεων τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον. Το πρώτο συμβάν συνέβη ενώ βρισκόταν υπό την επίβλεψη των γονέων του φίλου του, κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψής στο ζωολογικό πάρκο, όπου σε σόου με δελφίνια αποφάσισε να βουτήξει μέσα κι εκείνος αψηφώντας τους κανόνες, αλλά κυρίως αγνοώντας τους πιθανούς κινδύνους που ενείχε η πράξη του. Χαρακτηριστικά, στη σελίδα 50, ο φίλος του ανέφερε για τον Μάνο «...δεν του είχε περάσει από το μυαλό ότι αυτό που έκανε θα μπορούσε να είναι επικίνδυνο.» κάνοντας εμφανή την άγνοια κινδύνου που παρουσιάζει ο χαρακτήρας. Σε δεύτερο χρόνο κατά την πλοκή της ιστορίας, ο χαρακτήρας εμπλέκεται σε έναν καυγά με έναν συμμαθητή του, στον οποίο κατέληξε να σπρώχνει τον καλύτερο του φίλο, ο οποίος πήγε να τους χωρίσει, πάνω σε ένα γυάλινο τραπέζακι, με αποτέλεσμα αυτό να σπάσει και να τον τραυματίσει τον τελευταίο. Χαρακτηριστικά ο καλύτερος του φίλος αναφέρει στη σελίδα 68 «Ο Μάνος δεν έβλεπε μπροστά του... βρέθηκα πεσμένος πάνω σε σπασμένα γυαλιά, ενώ έβλεπα παντού τριγύρω αίματα». Μετά το συγκεκριμένο συμβάν, ο χαρακτήρας λιποθύμησε, κάτι το οποίο ενδέχεται να αποδεικνύει το άγχος του για την υγεία του φίλου του αλλά και τη συνειδητοποίηση των συνεπειών της πράξης του. Αντίστοιχα, η Κρίπα (2020) στο βιβλίο της παρουσιάζει τον πρωταγωνιστικό της χαρακτήρα, τον Βασίλη, να εμπλέκεται κι εκείνος σε δύο επικίνδυνα περιστατικά κάνοντας εμφανές, ωστόσο, ότι κατανόησε την επικινδυνότητα των πράξεων του και στεναχωρήθηκε για την απογοήτευση

που προκάλεσε στον οικογενειακό του περίγυρο. Συγκεκριμένα, ο χαρακτήρας ενεπλάκει σε ένα ποδηλατικό ατύχημα κατά το οποίο πετάχτηκε στον απέναντι δρόμο λόγω του ότι διασπάστηκε η προσοχή του από κάτι που έβλεπε και άφησε το τιμόνι του ποδηλάτου. Μετέπειτα στην ιστορία, κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλλείματος αποφάσισε να συμμετέχει σε ένα «παιχνίδι» τρικλοποδιών που του πρότεινε ένας φίλος του, κατά το οποίο έβαζαν τρικλοποδιές στους ανυποψίαστους συμμαθητές τους. Σε ένα σημείο ο χαρακτήρας κρύφτηκε πίσω από μια κολώνα απλώνοντας το πόδι του, με αποτέλεσμα να σκοντάψει πάνω του η αγαπημένη του δασκάλα και να ραγίσει το χέρι της. Μετά τα δύο αυτά περιστατικά ο χαρακτήρας φαίνεται εμφανώς μετανιωμένος και απογοητευμένος από τις πράξεις του. Χαρακτηριστικά για το ποδηλατικό ατύχημα αναφέρει *«Καταλαβαίνω το λάθος μου, αλλά είναι αργά»* (σελ. 49) και για το ατύχημα της δασκάλας του *«...μουσκεύω το μαξιλάρι από το κλάμα. Για την υπόσχεση μου αθέτησα... γιατί φέρθηκα σαν μωρό, γιατί ντρέπομαι να δω τον παππού μου στα μάτια.»* (σελ.68). Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως μέσα από τα περιστατικά που εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν παραπάνω γίνεται ευδιάκριτο το στοιχείο της παρορμητικότητας αλλά και της διάσπασης προσοχής των χαρακτήρων και του τρόπου με τον οποίο τα συμπτώματα αυτά της Δ.Ε.Π.Υ. μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη ζωή του ατόμου, φέρνοντας το αντιμέτωπο με δυσμενείς καταστάσεις. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως μετά από κάποιο επικίνδυνο περιστατικό, φαίνεται ότι οι χαρακτήρες κατανοούν την επικινδυνότητα των πράξεων τους χωρίς ωστόσο να μπορούν να ελέγξουν εκείνη τη στιγμή την παρορμητικότητα που τους οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα.

Στα βιβλία που ανήκουν στην κατηγορία του δείγματος που κυριαρχεί το λεκτικό στοιχείο και απευθύνονται κυρίως σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, διαφαίνεται χαρακτηριστικά ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ήρωες αντιλαμβάνονται κυριολεκτικά τον μεταφορικό λόγο, χαρακτηριστικό το οποίο παρουσιάζουν συνήθως τα παιδιά νηπιακής ηλικίας και παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. ή Δ.Α.Φ. Χαρακτηριστικά ο Νικόλας, ο χαρακτήρας του βιβλίου *Το κόκκινο κουτί* (2015) μετά από ιατρική επίσκεψη που πραγματοποιήθηκε με τους γονείς του για να εξετάσουν την ακοή του, ο γιατρός είπε ότι ακούει πολύ καλά σε σημείο που μπορεί να ακούσει μέχρι και το περπάτημα του μυρμηγκιού, έτσι χαρακτηριστικά αναφέρει στη σελίδα 11: *«...όταν στο μπαλκόνι μας είδα μια στρατιά μυρμηγκιών, ζάπλωσα δίπλα τους, ακούμπησα το αυτί μου στο πλακάκι, αλλά δεν άκουσα τίποτα»*, καθώς και στη σελίδα 16 όπου η νηπιαγωγός του Νικόλα ανέφερε στη μητέρα του ότι είναι λες και έχει καρφιά η καρέκλα, το οποίο ο χαρακτήρας σχολίαζε ως εξής: *«Έτσι είπε, το θυμάμαι γιατί αμέσως έψαξα να βρω καρφιά στο καρεκλάκι μου μα δε βρήκα τίποτα!»* και ο Μάνος, ο χαρακτήρας του βιβλίου



«Με λένε Σίφουνα» (2021) αναφέρεται σε διάφορους αρνητικούς στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς που ακούει συχνά από το κοινωνικό του περιβάλλον και ολοκληρώνει τον λόγο του με τη χρήση της παρακάτω μεταφοράς για να δείξει σε πρώτη φάση την αγανάκτηση του για όλα αυτά που έχει ακούσει κατά καιρούς, κάνοντας, όμως, ταυτόχρονα εμφανή τη δυσκολία που αντιμετωπίζει στην ερμηνεία του μεταφορικού λόγου *«Το χειρότερο βέβαια ήταν αυτό το «έχεις σκουλήκια στον ποπό σου». Νόμιζα ότι το έλεγαν στ' αλήθεια και ότι θα βγουν σκουλήκια από τον ποπό μου...»* (σελ. 17). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν μεταφορικές εκφράσεις που ακούνε από τον κοινωνικό τους περίγυρο, εκφράζουν προς τον αναγνώστη τις εσωτερικές τους σκέψεις. Ενδεικτικά, στο βιβλίο *Ο Βαρόνος που Δ.Ε.Π.Υ.* (σελ. 10) αναγράφεται: *«...πρέπει να τιμήσω το «βαρύ όνομα» που κουβαλάω. Τι θα πει τώρα αυτό μη με ρωτάτε. Δεν έχω ιδέα. Εγώ πάντως καλού κακού γυμνάζομαι πολύ για να αντέχω να κουβαλάω στις πλάτες μου το βάρος του ονόματος μου»,* κάτι το οποίο αποτυπώνεται και εικονικά παρουσιάζοντας τον χαρακτήρα να κουβαλάει στις πλάτες τους έναν μεγάλο βράχο συγκριτικά με το μέγεθος του ίδιου.

Στο βιβλίο τους, οι Πατρικίου κ.α. (2017) περιγράφουν μέσα από τον αφηγηματικό λόγο του ίδιο του χαρακτήρα τόσο τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ. όσο και τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την καθημερινότητα του, καθώς και τα ποικίλα χαρακτηριστικά που απορρέουν από αυτή. Ένα τυπικό χαρακτηριστικό ατόμων με τη συγκεκριμένη διαταραχή είναι η δυσκολία τους στην οργάνωση, κάτι το οποίο παρουσιάζει και ο Γρηγόρης καθώς αναφέρεται ότι χάνει και ξεχνά τα πράγματα του, δε θυμάται τι έχει να διαβάσει, η τσάντα του σπάνια είναι σωστά οργανωμένη έχοντας μέσα τα σωστά τετράδια και δυσκολεύεται να τελειώσει κάτι που ξεκινάει να κάνει. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της Λιένας (2021) αναφέρεται το εξής χωρίο: *«Χάνει, ξεχνάει και σπάει τα πράγματα του.»* (σελ.21).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σε κάποια από τα βιβλία του δείγματος, ο χαρακτήρας παρουσιάζει αυξημένη φαντασία ή ακόμα και δημιουργική σκέψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά στο βιβλίο της Παπαλιού (2009) *«Έχετε διαβάσει τις ιστορίες που γράφει; Πού νομίζετε ότι τα βρήκε όλα αυτά;»* (10), η οποία έγινε από τον μεγάλο αδερφό της Έλλης προς τους γονείς τους σε απόπειρα του να δουν την διάσπαση της προσοχής της υπό θετικό πρίσμα. Η Έλλη καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας ξεδιπλώνει τις σκέψεις της οι οποίες έχουν μέσα με έντονο τρόπο το φαντασιακό στοιχείο. Αντίστοιχα, στο βιβλίο της Βαρβαρούση (2003) αναφέρεται *«...ξαφνικά μεσ' από τη λάσπη και τα φλούδια βγαίνει ένα πλοίο με αγγελούδια! Ξανακοιτάζω , τι να δω! Δυο δελφίνια στον αφρό!»* (σελ. 10-

11), αποτυπώνοντας τη δημιουργική σκέψη του χαρακτήρα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα γουρούνια που απλώς έβλεπαν τη λάσπη.

### 5.2.3 Συννοσηρότητα

Η Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζει συννοσηρότητα με διάφορες ψυχιατρικές διαταραχές, καθώς και συναισθηματικές, συμπεριφορικές και μαθησιακές δυσκολίες. Μεμονωμένη αναπαράσταση ένδειξης αγχώδους διαταραχής στο δείγμα των βιβλίων αποτελούν δύο σημεία στο βιβλίο της Κρίπα (2020), κατά τα οποία ο Βασίλης αναφέρει χαρακτηριστικά *«Τρώω τα νύχια μου, όπως έκανα παλιά όταν είχα άγχος.»* (σελ. 48) κάτι το οποίο εξέφρασε όταν είχε αγωνία για το αν αργήσουν να έρθουν οι συμμαθητές του στα γενέθλια του και *«...από το άγχος μου ψελλίζω»* (σελ.68) κάτι το οποίο ένιωσε όταν τον εξέτασε η δασκάλα του στη προπαίδεια.

Τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. τείνουν να εμφανίζουν δυσκολίες αυτορρύθμισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, κάτι το οποίο αποτυπώνεται με τους χαρακτήρες να μην μπορούν σε πολλές στιγμές της ιστορίας να ελέγξουν τον εαυτό τους, τόσο σε επίπεδο διαχείρισης συναισθημάτων αλλά και ακολουθίας κανόνων και οριοθέτησης της συμπεριφοράς τους. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των κοινωνικών τους σχέσεων. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν τα παρακάτω: Στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020) αναφέρεται από τον χαρακτήρα το εξής χωρίο *«Προσπαθώ με νύχια και με δόντια να συγκρατηθώ... Κάποιες φορές τα καταφέρνω, κάποιες άλλες πάλι όχι. Και τότε ξεσπάω και γίνεται χαμός.»* (σελ.31) προσπαθώντας να εξηγήσει ό,τι ενώ καταβάλλει προσπάθεια να ακολουθήσει τις κοινωνικές συμβάσεις στα πλαίσια του σχολείου, αδυνατεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του. Αντίστοιχα, στο βιβλίο των Πατρικίου κ.α. (2017) αναφέρεται από τον ίδιο τον χαρακτήρα *«Τσαντίζομαι εύκολα και νιώθω σαν να βράζω μέσα μου. Τότε ξεσπάω όπως να' ναι, φωνάζω και κλοτσάω.»* (σελ.3) και στην Γκρέκου (2015), ο Μάνος αναφέρει μετά από ένα ξέσπασμα του προς μια συμμαθήτριά του *«Χωρίς δεύτερη σκέψη, της άστραψα ένα χαστούκι...»* σελ. 21.

Σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση, στα βιβλία του δείγματος αποτυπώνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις οι χαρακτήρες παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες οφείλονται σε μεγάλο βαθμό από τη δυσκολία τους να συγκεντρωθούν, να οργανώσουν τη σκέψη τους και τα πράγματα τους, καθώς και να ελέγξουν την κινητικότητα τους στο πλαίσιο της τάξης. Η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται πως είναι ένας λόγος οικογενειακών εντάσεων και

ανησυχίας των γονέων. Ενδεικτικά, στο βιβλίο των Πατρικίου κ.α. (2017) αναφέρεται: «*Η κυρία είπε στους γονείς μου πως έχω κάποιες δυσκολίες στα μαθήματα...*» (σελ. 3) και «*Πότε ετοιμάζει τις εργασίες του και πότε όχι...*» (σελ. 4) αποδεικνύοντας τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση του Γρηγόρη. Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποιες περιπτώσεις στις οποίες ενώ ο χαρακτήρας παρουσιάζεται να έχει εμφανείς δυσκολίες στο πλαίσιο της τάξης που απορρέουν κυρίως από τη διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα του, δεν αναφέρεται ξεκάθαρα ότι έχει κάποια συγκεκριμένη δυσκολία σε μαθησιακό επίπεδο. Εξαιρεση αποτελεί το βιβλίο της Παπαλιού (2009), όπου ο χαρακτήρας παρουσιάζεται ως μια μαθήτρια με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον δάσκαλο της: «*Είναι άξιο απορίας πως τα καταφέρνει να είναι πρώτη μαθήτρια.*», αφού πρώτα είχε αναφέρει στους γονείς της ότι δεν συγκεντρώνεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. τείνουν να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες απορρέουν από τον αντίκτυπο που έχει η συμπτωματολογία της διαταραχής τους στην καθημερινή τους ζωή, στη συνδιαλλαγή τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο και στην αυτοεικόνα τους. Στην πλειονότητα των βιβλίων του δείγματος είναι εμφανές ότι οι χαρακτήρες βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τη διαταραχή τους. Τα συναισθήματα που εντοπίζονται συχνότερα είναι η λύπη και ο θυμός. Ο Λουκάς, ο χαρακτήρας του βιβλίου των Pollack & Belviso (2009) παρουσιάζεται στενοχωρημένος στη σελίδα 10 διότι του είχε θυμώσει ο φίλος του λόγω του ότι σε παιχνίδι που έπαιζαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στο σχολείο εκείνος δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού. Αντίστοιχα, στο βιβλίο του Τούφα (2023), η Καλλιτίσα απεικονίζεται μόνη και θλιμμένη στην αυλή του σχολείου, καθώς δεν ήθελε να παίξουν μαζί της επειδή, όπως αναφέρεται, δυσκολεύεται να καταλάβει πότε είναι η σειρά της και πως να μοιραστεί να τα παιχνίδια της. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της Κουτσοδημητροπούλου (2023) απεικονίζεται ο Βίνσεντ λυπημένος, κάτι το οποίο αναφέρεται και λεκτικά και όταν τον ρώτησε η φίλη του τι έχει εκείνος της ανέφερε χαρακτηριστικά: «*Οι ιδέες στο μυαλό μου σβουρίζουν ασταμάτητα σαν μέλισσες και δεν με αφήνουν να ησυχάσω*» (σελ. 12), κάτι το οποίο δείχνει την αρνητική επιρροή που έχει η διαταραχή στον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο. Επίσης, ο Βασίλης, ο χαρακτήρας του βιβλίου της Κρίπα (2020) εκφράζει συχνά ότι νιώθει νευριασμένος, είτε με κάτι που έχει κάνει η αδερφή του, είτε με κάτι που τον έχει ενοχλήσει από το σχολικό του περιβάλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα περιστατικό κατά το οποίο μάλωσε με την αδερφή του και η μητέρα του γυρνώντας από τη δουλειά τους βρήκε, όπως αναφέρεται, να μαλλιοτραβιούνται (σελ.65).

#### 5.2.4 Διαγνωστική διαδικασία

Σε συνάφεια με τις αναπαραστάσεις της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. σε 8 από τα 13 βιβλία του δείγματος γίνεται κάποια νύξη ή λεπτομερής περιγραφή σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό για τη διαγνωστική διαδικασία, ενώ στα υπόλοιπα βιβλία δεν υπήρχε κάποια σχετική αναφορά. Από αυτές τις αναπαραστάσεις οι 6 από τις 8 παρουσιάζουν τη διαγνωστική διαδικασία ως μια θετική εμπειρία για τον χαρακτήρα. Ενδεικτικά, οι Πατρικίου κ.α. (2017) περιγράφουν τη διαδικασία αυτή και την επίσκεψη του Γρηγόρη στον «γιατρό», ο οποίος εξήγησε τόσο στον ίδιο, όσο και στους γονείς του με ιδιαίτερη λεπτομέρεια αλλά συγχρόνως με απλούς ιατρικούς όρους τι είναι η Δ.Ε.Π.Υ. και πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος ενός ατόμου που τη φέρει. Για την εμπειρία της διαδικασίας αναφέρεται από τον χαρακτήρα το εξής: «...παίζαμε και μιλήσαμε με τον γιατρό. Κάναμε και κάποιες ασκήσεις, πλάκα είχε! Στο τέλος, ο γιατρός είπε πως είμαι έξυπνος...» (σελ. 8), κάτι το οποίο φανερώνει ότι ήταν μια θετική εμπειρία για εκείνον. Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί, το βιβλίο της Λιένας (2021), όπου δεν παρουσιάζεται ξεκάθαρα η διαγνωστική διαδικασία, αλλά υπάρχει ένα σημείο στην ιστορία που παραπέμπει σε πρόγραμμα παρέμβασης. Χαρακτηριστικά στο κείμενο του βιβλίου αναφέρεται ως «*Τα μαγικά του δάσους-Δημιουργική θεραπεία για δύσκολα παιδιά*», μια αγγελία την οποία εντόπισαν οι γονείς του Βρασίδα στην εφημερίδα και αποφάσισαν να προσεγγίσουν τη Μάγισσα του Δάσους η οποία ήταν υπεύθυνη γι' αυτή τη θεραπεία. Ο χαρακτήρας συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες με τη Μάγισσα του Δάσους με την οποία βρίσκονται κάθε εβδομάδα σε σταθερή βάση και συχνά συζητούν, όπως αναφέρεται, για αυτά που του αρέσουν, αυτά που ονειρεύεται, αυτά που φοβάται, κάτι το οποίο θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένα ψυχοθεραπευτικό πλαίσιο. Επίσης, αφού ο χαρακτήρας έχει κάνει μεγάλα άλματα βελτίωσης της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ., αναφέρεται χαρακτηριστικά από τη Μάγισσα του Δάσους «*Στην πραγματικότητα δεν έχεις κανένα πρόβλημα. Είσαι φανταστικός κι έτσι όπως ακριβώς είσαι*» (σελ.41), κάτι το οποίο παραπέμπει σε αποτέλεσμα γνωμάτευσης, αφήνοντας μια θετική αίσθηση στον Βρασίδα καθώς απεικονίζεται να χαμογελάει και να την αγκαλιάζει. Στον αντίποδα, στο βιβλίο της Γκρέκου (2015) περιγράφεται υπό αρνητικό πρίσμα η διαγνωστική διαδικασία, όπου ο Νικόλας αναφέρει χαρακτηριστικά πως νιώθει για αυτή «...ένα ατελείωτο πηγαϊνέλα από τον έναν κύριο ή κυρία στον άλλο κύριο ή κυρία... είχα βαρεθεί να ακούω και να απαντάω τα ίδια και τα ίδια... δεν άντεχα άλλο, ο κύριος ή η κυρία σημείωναν κάτι στα χαρτιά τους και ουφ! Επιτέλους! Κάποια στιγμή τελείωνε...» (σελ.17-18), κάτι το οποίο υποδεικνύει πως η διαδικασία αυτή δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα στον χαρακτήρα και την εκλάμβανε ως μια κουραστική και βαρετή διαδικασία. Επίσης, ο χαρακτήρας διατυπώνει και το

συναίσθημα λύπης που του προκαλεί καθώς βλέπει τον τρόπο που διαχειρίζεται η μητέρα του τη διάγνωση, αναφέροντας το εξής: «Μια φορά μάλιστα θυμάμαι τη μαμά μου που βγήκε και σκούπιζε τα μάτια της, κι εγώ λυπήθηκα πολύ γιατί κατάλαβα πως έκλαιγε για εμένα! Πως έφταιγα εγώ!» (σελ.18). Αντίστοιχα στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020) αναφέρεται: «...καλούν κάτι μορφωμένες κότρες σε έκτακτο ιατρικό συμβούλιο» (σελ. 28) αποτυπώνοντας την ύπαρξη μιας διεπιστημονικής ομάδας κατά την διαδικασία της διάγνωσης, κάτι το οποίο δεν εντοπίστηκε σε κάποιο άλλο από τα βιβλία. Επίσης, η διαγνωστική διαδικασία παρουσιάζεται ως μια επίπονη εμπειρία για τον χαρακτήρα, κάτι το οποίο αποτυπώνεται τόσο στο λεκτικό στοιχείο χαρακτηριστικά με το ακόλουθο χωρίο: «Μου κατακοκκίνισαν όλο το κορμί με τις τσιμπιές τους. Λες και μου έκαναν καμιά εκατοστή εμβόλια μαζεμένα» (σελ. 28), όσο και στο εικονογραφημένο στοιχείο, όπου ο Βαρόνος απεικονίζεται καθισμένος στη μέση ενός χωραφιού με τρεις κότρες σε ρόλο ειδικού με λευκές στολές να είναι από πάνω του εξετάζοντας διάφορα σημεία του σώματος του με φακό και μεγεθυντικούς φακούς.

### 5.2.5 Φαρμακευτική Αγωγή

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί πως μόνο σε 1 από τα 13 βιβλία του δείγματος παρουσιάζεται ο χαρακτήρας να λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Συγκεκριμένα, στο βιβλίο με τίτλο *Δεν μπορώ να μείνω ακίνητος*, στο τέλος της διαγνωστικής διαδικασίας, ο γιατρός αφού εξήγησε στον Λουκά και στους γονείς του, αναλυτικά τις διεργασίες που γίνονται στο μυαλό ενός ατόμου με τη συγκεκριμένη διαταραχή και τους τρόπους με τους οποίους αυτές επηρεάζουν αρνητικά τις αντιδράσεις του, του έδωσε φαρμακευτική αγωγή με συγκεκριμένες οδηγίες λήψης. Ο Λουκάς φάνηκε να κατανοεί τους λόγους για του οποίους ο γιατρός του έδωσε τα φάρμακα, καθώς όπως ανέφερε χαρακτηριστικά «*Τα φάρμακα θα βοηθήσουν τον εγκέφαλο μου να κάνει τη δουλειά του*» (σελ. 16). Η φαρμακευτική αγωγή φάνηκε να έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά του χαρακτήρα, καθώς αναφέρει στη σελίδα 24 του βιβλίου «*Τα φάρμακα μου με βοήθησαν να προσέχω και να περιμένω τη σειρά μου*».

Συνοπτικά, όσον αφορά τα πυρηνικά συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ. γίνονται σχετικές αναπαραστάσεις και στα 13 βιβλία του δείγματος. Η διαγνωστική διαδικασία αναπαριστάται σε 8 από τα 13 βιβλία, στα 6 από αυτά προβάλλεται ως μια θετική εμπειρία, ενώ στα υπόλοιπα 2 ως μια αρνητική εμπειρία για τον χαρακτήρα. Υπάρχει 1 μόνο αναπαράσταση

συννοσηρότητας με ψυχιατρικές διαταραχές και 1 μόνο αναπαράσταση λήψης φαρμακευτικής αγωγής.

### **5.3 Βαθμός ρεαλισμού απεικόνισης της Δ.Ε.Π.Υ.**

Μέσα από τη μελέτη των βιβλίων του δείγματος προκύπτει ότι, ενώ κυριαρχεί το φαντασιακό στοιχείο ως προς την αφήγηση, τα περισσότερα στοιχεία που αφορούν τη Δ.Ε.Π.Υ. αναπαρίστανται ρεαλιστικά σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, σε 3 από τα 13 βιβλία η απεικόνιση της Δ.Ε.Π.Υ. είναι άκρως ρεαλιστική με ελάχιστα φαντασιακά στοιχεία που δεν επηρεάζουν την αναπαράσταση των βασικών στοιχείων της διαταραχής, ενώ στα υπόλοιπα 10 παρουσιάζονται ρεαλιστικά αρκετά στοιχεία της, αν και το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας εμπεριέχει φανταστικά στοιχεία.

Κοινό γνώρισμα αρκετών βιβλίων του δείγματος αποτελεί ότι φαίνεται να υπάρχει ένα φαντασιακό στοιχείο το οποίο ωθεί τον χαρακτήρα σε αρνητικές συμπεριφορές ή από άλλη οπτική δικαιολογεί στην ουσία τη συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ., επιρρίπτεται, δηλαδή, η ευθύνη σε κάτι άλλο εκτός από τον ίδιο τον χαρακτήρα.

Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του Τούφα (2023) δίπλα στην Καλλίτσα, η οποία είναι ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας, παρουσιάζεται ο Σαματάς, ο οποίος, όπως αναφέρεται, είναι το μικρό της μυστικό που την κάνει να χορεύει (αναλογία για το σύμπτωμα της υπερκινητικότητας) παντού. Ο Σαματάς, ενώ στο λεκτικό στοιχείο αναφέρεται πως βρίσκεται στο κεφάλι της λέγοντας της τι να κάνει, στο εικονικό στοιχείο παρουσιάζεται ως μια ξεχωριστή κόκκινη ανθρωπόμορφη μπάλα με χέρια, πόδια, μάτια, μύτη και στόμα, που η μορφή του παραπέμπει σε τερατάκι. Στην περίπτωση αυτή διαφαίνεται η τάση να προσωποποιούνται τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ στην περίπτωση της μυθοπλασίας για παιδιά. Καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας ο Σαματάς παρουσιάζεται να της λέει σε πολλές περιπτώσεις τι να κάνει, επηρεάζοντας την αρνητικά, ωστόσο όταν ανακάλυψε το ενδιαφέρον της για τη μουσική και τον χορό, εκείνος απεικονίζεται χαρούμενος και ήρεμος, χωρίς να την επηρεάζει. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «...στο μυαλό της συνέχεια τραγουδούσε ο Σαματάς. «Σαματά, σταμάτα για λίγο, θα αργήσω στο σχολείο...»» (σελ. 7), κάτι οποίο υποδεικνύει και την εσωτερική πάλη της Καλλίτσας στην προσπάθεια της να διαχειριστεί τη συμπτωματολογία της διαταραχής της.

Στο βιβλίο της, η Γκρέκου (2015) αναφέρει πως ο χαρακτήρας έχει ένα κόκκινο κουτί, στο οποίο κλειδώνει τη Δ.Ε.Π.Υ. ώστε να μπορεί να συγκεντρωθεί και να σκεφτεί χωρίς την έντονη επιρροή που του ασκεί. Το κόκκινο αυτό κουτί είναι άορατο και μόνο ο Νικόλας γνωρίζει πού βρίσκεται. Χαρακτηριστικά στις σελίδες 27 και 28 αναφέρεται: *«Μα αυτή δεν αντέχει για πολύ κλεισμένη, στριμωγμένη. Και μόλις περάσει λίγη ώρα, αρχίζει τις φωνές, φουντώνει... και αν δεν της ανοίξεις το καπάκι να βγει... τότε ποιος γλιτώνει από μας! Λέω «μας» γιατί κολλάει πάνω μου, γινόμαστε ένα και δε μ' αφήνει στην ησυχία μου.»* προσωποποιώντας, κατά κάποιον τρόπο, τη διαταραχή του και αιτιολογώντας κατ' επέκταση τις διάφορες συμπεριφορές του. Στο κείμενο αποτυπώνεται σε πολλά σημεία ότι είναι μια φωνή η οποία του λέει τι να κάνει και τον ωθεί σε αρνητικές συμπεριφορές. Ωστόσο, γίνεται εύκολα αντιληπτό από τον αναγνώστη ότι εκείνος επιθυμεί να μάθει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορεί να κλείνει τη Δ.Ε.Π.Υ. στο κόκκινο αυτό κουτί, ώστε να είναι κυρίαρχος του εαυτού του. Αυτό αποτυπώνεται και στον εικονικό κώδικα, καθώς με έναν ιδιαίτερα παραστατικό τρόπο ο Νικόλας καταβάλλει υπερπροσπάθεια για να μπορέσει να κλείσει τη Δ.Ε.Π.Υ στο κόκκινο κουτί. Επιπρόσθετα, ένα ιδιαίτερο στοιχείο της εικονογράφησης του συγκεκριμένου βιβλίου αποτελεί ένα είδος εντόμου το οποίο φαίνεται να γυρίζει γύρω από τον χαρακτήρα επηρεάζοντας τη συμπεριφορά του και αναγράφοντας στο πέρασμα του τη λέξη Δ.Ε.Π.Υ., παρουσιάζοντας ξεκάθαρα και εξ αρχής στον αναγνώστη τη διαταραχή του Νικόλα. Κάτι αντίστοιχο εντοπίστηκε και στο βιβλίο της Κουτσοδημητροπούλου (2023), στο οποίο ο Βίνσεντ απεικονίζεται στη σελίδα 10 να προσπαθεί να κλείσει τις σκέψεις του σε ένα βάζο, χωρίς ωστόσο να τα καταφέρνει, καθώς αυτές πετάγονταν έξω χωρίς να μπορεί να τις ελέγξει. Με αυτόν τον τρόπο, η συγγραφέας περιγράφει στην ουσία τη δυσκολία αυτορρύθμισης που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. και το σύμπτωμα της παρορμητικότητας. Συγχρόνως, οι ιδέες στο μυαλό του χαρακτήρα παραλληλίζονται σαν μέλισσες, οι οποίες δεν τον αφήνουν να ησυχάσει, χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Η μια λέει να τρέξω, η άλλη να παίξω. Μια άλλη, πάλι, να μετρήσω τα σύννεφα και κάποια άλλη να ζωγραφίσω.»* (σε.12).

Στο βιβλίο της Δεληβοριά (2021), η απεικόνιση της Δ.Ε.Π.Υ. είναι ρεαλιστική σε αρκετά μεγάλο βαθμό, καθώς παρουσιάζει με ιδιαίτερα παραστατικό τρόπο την καθημερινή ζωή του χαρακτήρα, τον τρόπο με τον οποίο τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ. τον επηρεάζουν σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο και τις στάσεις και αντιλήψεις του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος. Σε ένα σημείο της ιστορίας γίνεται νύξη για ένα σκουλήκι που βρίσκεται στον ποπό του χαρακτήρα και τον κάνει να μην μπορεί να κάτσει ήσυχος, να κάνει

ζημιές κλπ., καθώς και ένας σίφουνας που υπάρχει μέσα του. Ωστόσο, στο τέλος της ιστορίας χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον φίλο του, Φίλιππο, για τον Μάνο: «Δεν υπάρχει κανένα μαγικό ραβδάκι να τον μεταμορφώσει ξαφνικά σε έναν άλλο άνθρωπο» (σελ.93), αποδεικνύοντας ότι ο κοινωνικός του περίγυρος αναγνωρίζει και αποδέχεται τη διαταραχή του και ότι αυτή συνεπάγεται.

Στα βιβλίο της Κρίπα (2020), των Πατρικίου κ.α. (2017) και των Pollack & Meg (2009) τόσο η συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ., όσο και τα στοιχεία που αφορούν τη διαγνωστική διαδικασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση του χαρακτήρα με το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζονται υπό ένα ξεκάθαρα ρεαλιστικό πρίσμα.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε 5 από τα βιβλία του δείγματος ο χαρακτήρας έχει τη μορφή ζώου. Στο βιβλίο της Κουτσοδημητροπούλου (2023) ο Βίνσεντ είναι ουραγοκόταγκος, ένα ζώο που δεν είναι επιθετικό και ζει κυρίως μοναχική ζωή, κάτι το οποίο καταρρίπτεται μέσα από την ιστορία, καθώς ο συγκεκριμένος ουραγοκόταγκος έχει τη φίλη του τη Φράνσις δίπλα του. Η μη επιθετική του φύση έρχεται να καταρρίψει και το στερεότυπο ότι τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. λόγω της παρορμητικότητας τους θεωρούνται επιθετικά με μη ελεγχόμενες συμπεριφορές. Στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020) ο Βαρόνος είναι γαϊδούρι, ένα ζώο με μεγάλη υπομονή και αντοχή κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα που παρουσιάζει ο χαρακτήρας της ιστορίας. Αυτή η απόκλιση του Βαρόνου από τη στερεοτυπική συμπεριφορά και υπόσταση των γαϊδουριών κάνει πιο έντονα αισθητή τη διαφορετικότητα του χαρακτήρα. Συνεπώς, γίνεται μια αναλογία με την πραγματική ζωή, όπου τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. ξεχωρίζουν αρνητικά συνήθως, λόγω της συμπεριφοράς τους, από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα, στο βιβλίο της Βαρβαρούση (2003), ο χαρακτήρας είναι γουρούνι, ένα ζώο το οποίο χαρακτηρίζεται στερεοτυπικά για την οκνηρία του. Ο χαρακτήρας, ωστόσο, του βιβλίου παρουσιάζεται ενάντια στον στερεοτυπικό αυτόν χαρακτηρισμό των γουρουνιών, κάτι το οποίο από τη μια δείχνει τη θετική υπόσταση των ατόμων με Δ.Ε.Π.Υ., αλλά συγχρόνως και το ότι τα ζώα αυτά έχουν επιφορτιστεί αδικώς με αρνητικές ιδιότητες που δε συνάδουν με την πραγματικότητα, όπως τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ., που πολλές φορές κρίνονται αυστηρά ή ακόμα και στερεοτυπικά για τις μη ελεγχόμενες συμπεριφορές τους. Στο βιβλίο των Nielman & Manes (2019) ο Ρόλι είναι λαγός, ένα ζώο που χαρακτηρίζεται για την ενέργεια, την ταχύτητα και γενικότερα την έντονη κινητικότητα του κάτι το οποίο συνάδει με την εικόνα ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ. Συγχρόνως, η συγγραφέας παρουσιάζει τον Ρόλι να προσπαθεί να



διαχειριστεί την ενέργεια του με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα να κάνει αργές εισπνοές και εκπνοές, λειτουργώντας ως καθρέφτης ταύτισης στα παιδιά αναγνώστες με Δ.Ε.Π.Υ. βοηθώντας τα να αντιμετωπίσουν τη συμπτωματολογία της διαταραχής τους. Τέλος, στο βιβλίο της Λιένας (2021) ο Βρασίδης είναι τυφλοπόντικας, ένα ζώο με ιδιαίτερα περιορισμένη όραση, συνεπώς συνάδει με την κινητική αδεξιότητα που τον χαρακτηρίζει λόγω της Δ.Ε.Π.Υ.

Στα βιβλία αυτά οι χαρακτήρες είχαν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και δυνατότητες και παρατηρήθηκε πως, ενώ υπήρχε ρεαλιστική απεικόνιση της Δ.Ε.Π.Υ., σε σχετικά μεγάλο βαθμό επικρατούσε το φαντασιακό στοιχείο. Μέσα από αυτά τα βιβλία φαίνεται ότι τα ζώα ως χαρακτήρες χρησιμοποιούνται αλληγορικά. Οι συγγραφείς προσπαθούν να δώσουν μια επεξηγηματική εικόνα στη Δ.Ε.Π.Υ. και σε όλα τα στοιχεία που συνυφαίνονται με αυτή με έναν τρόπο πιο εύληπτο για το παιδικό αναγνωστικό κοινό, αποβλέποντας σε ένα διδακτικό αποτέλεσμα, στην ενημέρωση για στοιχεία της συγκεκριμένης διαταραχής και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αποδοχής ατόμων που τη φέρουν.

Συμπερασματικά, ενώ υπάρχει έντονα το φαντασιακό στοιχείο σε όλα τα βιβλία του δείγματος, οι αναπαραστάσεις που αφορούν τα στοιχεία της Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζονται υπό άκρως ρεαλιστικό πρίσμα.

#### **5.4 Στάσεις και αντιλήψεις κοινωνικού περιγύρου**

Τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στον θεματικό αυτόν άξονα γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού των στοιχείων που δείχνουν με ποιον τρόπο και σε ποιον βαθμό η συμπτωματολογία της διαταραχής αυτής επηρεάζει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, τόσο με την οικογένεια τους όσο και με τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, όπως είναι οι συνομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί τους. Από τη μελέτη των βιβλίων του δείγματος προκύπτει ότι υπάρχουν αρκετές αναπαραστάσεις που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα.

Αναλυτικότερα, στα βιβλία του δείγματος προβάλλεται σε μεγάλο βαθμό η αρνητική επιρροή που έχει η συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. στην κοινωνική αλληλεπίδραση των χαρακτήρων. Συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλές αναπαραστάσεις, όπου οι χαρακτήρες δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τις κοινωνικές συμβάσεις που διέπουν την καθημερινότητά τους ή να φερθούν

όπως ορίζει κάθε κοινωνική περίπτωση. Η παρορμητικότητα τους, συχνά τα παρασύρει σε αντιδράσεις που δείχνουν έλλειψη ενσυναίσθησης και πολλές φορές ακόμα και εγωκεντρισμό.

#### **5.4.1 Οικογένεια**

Υπάρχουν αρκετές αναφορές στο οικογενειακό περιβάλλον των χαρακτήρων. Οι αναφορές αυτές αφορούν κυρίως τους γονείς τους. Τα βιβλία του δείγματος καταφέρνουν να δείξουν στον αναγνώστη την πλευρά των γονέων, πώς βιώνουν κι εκείνοι τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή, καθώς και πώς αυτές τους επηρεάζουν σε συναισθηματικό επίπεδο. Μέσα από τις σελίδες του δείγματος προβάλλονται οι ανησυχίες τους, καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος σχετικά με τη διαταραχή του παιδιού τους, τρόποι διαχείρισης ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ., καθώς και οι αντιλήψεις που έχουν σχετικά με το θέμα.

Πιο συγκεκριμένα, στην πλειονότητα των βιβλίων υπάρχουν στοιχεία αναπαραστάσεων του οικογενειακού συστήματος του χαρακτήρα, ενώ μόνο σε 3 από τα 13 βιβλία του δείγματος, αν και γίνεται αναφορά στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο του χαρακτήρα, δε γίνεται καμία αναφορά στην οικογένεια του. Στο βιβλίο της Κουτσοδημητροπούλου (2023), φαίνεται να απεικονίζεται ένας ουραγοκόταγκος με γονεϊκό ρόλο κάνοντας του παρατηρήσεις στις πρώτες σελίδες της ιστορίας, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια άλλη αλληλεπίδραση ή απεικόνιση στη συνέχεια της ιστορίας. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί πως στα βιβλία που παρουσιάζονται οι γονείς, ο ρόλος του πατέρα είτε είναι ιδιαίτερα μικρός, είτε ανύπαρκτος. Στο βιβλίο της Παπαλιού (2009) ενώ απεικονίζεται ο πατέρας της σε μια σκηνή, ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα περιορισμένος. Η μητέρα της Έλλης απεικονίζεται εμφανώς κουρασμένη από τη συμπεριφορά της, κάνοντας της συχνά παρατηρήσεις που αφορούν κυρίως τη διάσπαση της προσοχής της, χωρίς να παρουσιάζεται ιδιαίτερα υποστηρικτική. Αντίστοιχα, στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020) οι γονείς του Βαρόνου φαίνεται να μην μπορούν να αποδεχτούν και να διαχειριστούν την κατάσταση του παιδιού τους, νιώθοντας μάλιστα μια αίσθηση ντροπής, καθώς όπως αναφέρεται δε νοείται γαϊδούρι χωρίς υπομονή, όπως είναι ο γιος τους. Χαρακτηριστικά, η μητέρα του Βαρόνου σε συζήτηση με τη δασκάλα του της αναφέρει ότι δε θέλει να μάθει κανείς ότι το παιδί της έχει Δ.Ε.Π.Υ., ανησυχώντας για το τι θα ειπωθεί από τον κοινωνικό τους περίγυρο αν μαθευτεί,, υποδηλώνοντας το κοινωνικό στίγμα που φέρει η διαφορετικότητα. Ο ίδιος φαίνεται να νιώθει άσχημα σε πολλά σημεία της ιστορίας λόγω των επιπτώσεων που έχει η διαταραχή του

στην οικογένεια του και κατ' επέκταση στη σχέση του μαζί της. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «...δεν με αγαπάει κανείς. Ούτε καν η μαμά μου. Και γιατί να με αγαπάει; Μήπως το αξίζω;» (σελ.36), αποδοκιμάζοντας τον ίδιο του τον εαυτό εμφανώς στεναχωρημένος. Ο πατέρας του απεικονίζεται να τον επιπλήττει, απειλώντας τον μάλιστα ότι θα φάει ξύλο, όπως του λέει χαρακτηριστικά. Ο Βαρόνος δε νιώθει την αποδοχή που έχει ανάγκη από την οικογένεια του καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, κάτι το οποίο αλλάζει μόνο στο τέλος, καθώς βραβεύεται για μια καλή του πράξη, όπου πλέον οι γονείς του παρουσιάζονται περήφανοι για τα επιτεύγματα του και υποστηρικτικοί όσον αφορά τη διαφορετικότητα του.

Στο βιβλίο της Γκρέκου (2015), η σχέση του Νικόλα με τους γονείς του παρουσιάζεται με ιδιαίτερη τρυφερότητα, αναφέρεται πως η μητέρα του τον αποκαλεί αφηρημένη της αγάπη και φαίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας να τον αποδέχεται και να τον υποστηρίζει. Αντίστοιχα, στο βιβλίο της Δεληβοριά (2021), της Κρίπα (2020) και των Pollack & Belviso (2009) οι γονείς παρουσιάζονται να έχουν υποστηρικτικό ρόλο στη διαχείριση της συμπτωματολογίας της διαταραχής του παιδιού τους, να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τον συναισθηματικό του κόσμο, βάζοντας ωστόσο τα απαραίτητα όρια με θετικό τρόπο, όποτε αυτά είναι απαραίτητα. Χαρακτηριστικά, η Δεληβοριά (2021) αναφέρει: «*Το «σίφουνας» μου το κόλλησε η μαμά μου... εκείνη επιμένει ότι ένας σίφουνας είναι σίγουρα κάτι καλό και ότι όλοι, ακόμα και οι σίφουνες, έχουν το δικαίωμα και την ανάγκη να τους αγαπάνε.*», αποδεικνύοντας την αποδοχή του Μάνου από το οικογενειακό του περιβάλλον (σελ.21). Στα υπόλοιπα 3 βιβλία του δείγματος, ο ρόλος της οικογένειας δεν είναι ούτε απόλυτα θετικός ούτε απόλυτα αρνητικός, οι γονείς παρουσιάζονται να κάνουν παρατηρήσεις στον χαρακτήρα που αφορούν τη συμπεριφορά του και φαίνονται εμφανώς κουρασμένοι με αυτή, αλλά συγχρόνως διαχειρίζονται τις δυσκολίες που απορρέουν από τη Δ.Ε.Π.Υ. με τον καλύτερο δυνατό τρόπο που μπορούν.

Μέσα από τη μελέτη των βιβλίων του δείγματος γίνεται εμφανές ότι οι δυσκολίες που απορρέουν από τη Δ.Ε.Π.Υ. επηρεάζουν σε τόσο μεγάλο βαθμό τη σχέση του χαρακτήρα με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας του και κυρίως τους γονείς του, που σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται να τους οδηγεί σε γονεϊκή εξουθένωση. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της Λιένας (2021) αποτυπώνεται ξεκάθαρα η γονεϊκή εξουθένωση μετά από συζήτηση με τη δασκάλα του Βρασίδα, τόσο στο κείμενο με το ακόλουθο χωρίο: «*Οι γονείς του είναι εξουθενωμένοι. Τίποτα δε βοηθάει*» (σελ. 18), όσο και στην εικονογράφιση με τους γονείς του χαρακτήρα να φαίνονται συναισθηματικά συγχυσμένοι και ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι. Αντίστοιχες

εκφράσεις εντοπίστηκαν στο βιβλίο της Γκρέκου (2015) «Πόσες φορές πρέπει να το πω...» (σελ. 13), των Πατρικίου κ.α. (2017) «Σταμάτα επιτέλους! Κουράστηκα!» (σελ. 4), της Παπαλιού (2009) ««Ξέρεις πώς νιώθω μαζί σου; Να, σαν να μιλάω στο κενό, στον αέρα, στο τίποτα» είπε απελπισμένα.» (σελ 11). Από τα χωρία που αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει, επίσης, ότι σε πολλά από τα βιβλία οι χαρακτήρες παρουσιάζονται να δείχνουν ότι δεν ακούν προσεχτικά τον συνομιλητή τους ή ότι δεν είναι ιδιαίτερα ενεργοί σε πλαίσιο συζήτησης, επηρεάζοντας σημαντικά την αλληλεπίδραση με την οικογένεια τους και αποφέροντας τη δυσαρέσκεια των υπολοίπων μελών της.

Όσον αφορά την αδελφική σχέση των χαρακτήρων, σχετικές αναφορές εντοπίστηκαν σε 5 από τα 13 βιβλία του δείγματος, και μάλιστα στην κατηγορία των βιβλίων που απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά. Στα βιβλία με χαρακτήρα ζώο δεν εντοπίστηκε καμία σχετική αναφορά. Πιο συγκεκριμένα, στα βιβλία της Κρίπα (2020) και της Δεληβοριά (2021) η αδελφική σχέση των χαρακτήρων παρουσιάζεται υπό το ίδιο πρίσμα, οι χαρακτήρες παρουσιάζονται να τσακώνονται με τα αδέρφια τους, σε λογικά πλαίσια ωστόσο, τόσο για τυπικά καθημερινά θέματα, όσο και για θέματα που απορρέουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της τελευταίας αναφέρεται: «Ο Σπύρος με έβριζε όση ώρα κάναμε να φτάσουμε στο σχολείο, γιατί πάντα είμαι άγαρμος και δεν προσέχω και κάνω ένα σωρό ζημιές» (σελ.26), κάτι το οποίο δείχνει ξεκάθαρα την επιρροή της συμπτωματολογίας Δ.Ε.Π.Υ. στη σχέση του χαρακτήρα με τα υπόλοιπα μέλη οικογένειας. Αντίστοιχα, στο βιβλίο των Πατρικίου κ.α. (2017) γίνεται μια απλή αναφορά της ύπαρξης του αδερφού του χαρακτήρα με το παρακάτω χωρίο: «Συνέχεια καβγαδίζεις με τον αδερφό σου...» (σελ. 5), χωρίς να παρουσιάζεται κάποιου είδους αλληλεπίδραση ανάμεσα στον χαρακτήρα και τον αδερφό του, αλλά και χωρίς να απεικονίζεται σε κάποια σελίδα του βιβλίου. Στο βιβλίο των Pollack & Belviso (2009), σε ένα μόνο σημείο γίνεται αναφορά στην αδερφή του χαρακτήρα, χωρίς η ίδια να απεικονίζεται σε κάποια σελίδα του βιβλίου, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση. Ωστόσο, μέσα από ένα σημείωμα που του άφησε πάνω στο εξατομικευμένο πρόγραμμα ημέρας που του έφτιαξε ο ειδικός για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της διαταραχής του, φαίνεται ότι αποζητά την αλληλεπίδραση με τον αδερφό της. Χαρακτηριστικά στο σημείωμα έγραφε «...στις 16:00 κάθε μέρα πρέπει να παίζω με τη μικρή μου αδερφή...» (σελ.16), ο Λουκάς κατάλαβε ότι το έγραψε εκείνη, όχι ο γιατρός και φάνηκε ενοχλημένος που πείραξε τα πράγματα του. Τέλος, ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί το βιβλίο της Παπαλιού (2009), όπου η αδελφική σχέση της Έλλης με τον μεγαλύτερο αδερφό

της αποτυπώνεται μέσα από την υποστηρικτική διάθεση του τελευταίου αναφέροντας στους γονείς του τα θετικά χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη διαταραχή της.

Σε ένα μόνο βιβλίο παρουσιάζεται ο παππούς του χαρακτήρα ως ένα σημαντικό υποστηρικτικό πρόσωπο γι' αυτόν, με τον οποίο νιώθει ιδιαίτερα αποδεκτός. Χαρακτηριστικά, η Κρίπα (2020) αναφέρει «...μόνο με τον παππού Γιάννη νιώθω πραγματικά ελεύθερος και χαρούμενος» (σελ. 6) και μετέπειτα στην ιστορία αναφέρεται η συμβολή του παππού του ακόμα και στη διαχείριση της διαταραχής του, λέγοντας ότι του έδινε συμβουλές όταν συζητούσαν για τις δυσκολίες του. Ενδεικτικά μια από αυτές είναι η ακόλουθη: «*Μάθε να μην παίζεις τον ρόλο που σου αποδίδουν οι άλλοι! Θα τον συνηθίσεις και θα είσαι ο άλλος, όχι εσύ... Μάθε να αγαπάς τον εαυτό σου...*» (σελ.60), η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της προσπάθειας του παππού του για την ενίσχυση της αυτοεικόνας του χαρακτήρα. Στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020) γίνεται αναφορά στον παππού του χαρακτήρα, χωρίς ωστόσο αυτός να παίζει κάποιον ιδιαίτερο ρόλο στην υποστήριξη του Βαρόνου, παρουσιάζεται ως σύμβολο υπερηφάνειας για την οικογένεια του και είναι αυτός από τον οποίο πήρε το όνομα του. Η Γκρέκου (2015), επίσης, παρουσιάζει τη γιαγιά του χαρακτήρα ως άτομο που τον φρόντιζε όταν ήταν μικρός και ως το πρώτο άτομο που ανέφερε στους γονείς του ότι ο Νικόλας πρέπει να έχει κάποιο θέμα, καθώς δεν ακούει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, όταν του μιλάνε. Η συμβολή της, ωστόσο, αφορά μόνο την παρότρυνση των γονιών να πάνε το παιδί σε κάποιον ειδικό.

#### **5.4.2 Συνομήλικοι**

Τα εν γένει συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των ατόμων με Δ.Ε.Π.Υ. τα κάνουν ανεπιθύμητα στο σχολικό πλαίσιο, δυσκολεύουν ιδιαίτερα την επικοινωνία με τους συνομήλικους τους και έχουν ως αποτέλεσμα την απόρριψη τους και κατ' επέκταση την κοινωνική τους απομόνωση. Τα στοιχεία αυτά είναι εμφανή στις σελίδες των βιβλίων του δείγματος.

Χαρακτηριστική περίπτωση της σκληρότητας με την οποία αντιμετωπίζουν οι συνομήλικοι ένα παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. είναι το βιβλίο της Δεληβοριά (2021), όπου ο χαρακτήρας βιώνει φραστικές επιθέσεις και χαρακτηρισμούς από τους συνομήλικους του. Ενδεικτικά παραδείγματα των παραπάνω αποτελούν το ακόλουθο χωρίο: «*Μάνο, είσαι πρωτάκι και δεν μπορείς να γράψεις; Ξέρεις τι θα γίνεις όταν μεγαλώσεις; Ένα τίποτα*» (σελ. 88). Εξάιρεση αποτελεί ο φίλος του, Φίλιππος, ο οποίος είναι σημαντικό υποστηρικτικό δίκτυο γι' αυτόν και τον βοηθάει καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας σε κοινωνικές καταστάσεις που δεν μπορεί να

ελέγξει την παρορμητικότητα του, γλυτώνοντας τον πολλές φορές - όχι πάντα- από δυσμενείς συνέπειες. Η Δεληβοριά (2021) παρουσιάζει με έξυπνο τρόπο τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα μέσα από την οπτική του καλύτερου του φίλου, δείχνοντας πώς ο τελευταίος εκλαμβάνει, αλλά και διαχειρίζεται τις συμπεριφορές του Μάνου, κάτι το οποίο, ενδεχομένως, έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του αναγνώστη. Η παρορμητικότητα του χαρακτήρα σε πολλά από τα βιβλία του δείγματος, κάποιες φορές εκφράζεται ως εγωκεντρισμός ή ακόμα και επιθετικότητα κάνοντας τον λιγότερο επιθυμητό σε ομαδικά πλαίσια. Ενδεικτικά, στο βιβλίο των Pollack & Belviso (2009), των Πατρικίου κ.α. (2017) και Κρίπα (2020) ο χαρακτήρας παρουσιάζεται να μην περιμένει τη σειρά του και να μη σέβεται τους κανόνες των παιχνιδιών που συμμετέχει με τους συνομήλικους του, με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι να εκνευρίζονται με τη συμπεριφορά του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα έντονης δυσαρέσκειας από τους συμμαθητές του χαρακτήρα, αποτελεί το βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020), όπου ο χαρακτήρας παρουσιάζεται να δέχεται ειρωνικές φράσεις από τους συμμαθητές του στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικά αναφέρεται: «*Τι έγινε Βαρόνε; Σε έφερε η μαμάκα σήμερα;*» (σελ. 12), με τον Βαρόνο να αντιδρά βγάζοντας τους τη γλώσσα και φτύνοντας τους στο πρόσωπο. Σε άλλο σημείο του βιβλίου αναφέρεται ότι ο ίδιος συμμαθητής του, του πέταξε μια σαΐτα στο κεφάλι, κάτι το οποίο φέρνει στο φως και το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, στο οποίο ειδικά τα παιδιά που είναι διαφορετικά είναι ιδιαίτερα ευάλωτα. Συνεπώς, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η συναναστροφή του με τους συνομηλικούς του είναι αρνητική. Αντίστοιχα, στο βιβλίο της Λιένας (2021) αναφέρεται: «*Οι περισσότεροι συμμαθητές του τον αποφεύγουν και εκείνος δεν καταλαβαίνει γιατί...*» (σελ.13), ο Βρασίδης, ωστόσο, φαίνεται ότι αποζητά την αποδοχή των συνομηλικών του, καθώς στην εικονογράφηση απεικονίζεται να ρωτάει τους συμμαθητές του αν θέλουν να παίξουν μαζί του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της έλλειψης αποδοχής και της επικριτικότητας από τον κοινωνικό περίγυρο αποτελεί το βιβλίο της Sif (2014), όπου αναφέρεται ότι ενώ της Εύης της άρεσε πολύ να χορεύει, όταν ήταν με άλλους, όταν βρισκόταν, δηλαδή, σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο, το μόνο που ένιωθε ήταν τα μάτια τους επάνω της, ωθώντας την με τον καιρό να ξεχάσει πώς είναι να χορεύει. Στο σημείο αυτό της ιστορίας, η Εύη απεικονίζεται να κάθεται μόνη της σε ένα παγκάκι, εμφανώς λυπημένη, κάτι το οποίο δείχνει στον αναγνώστη τον αντίκτυπο που έχει η στάση του κοινωνικού της περιγύρου στον ψυχοσυναίσθηματικό της κόσμο. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται η ανάγκη της για αποδοχή, καθώς σε ένα σημείο ρωτάει χαρακτηριστικά τα πουλιά: «*Θέλετε να σας δείξω τον χορό μου;*» (σελ. 22). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τέλος της ιστορίας η ευχάριστη και ιδιαίτερη προσωπικότητα της, επηρεάζει θετικά και τους γύρω της, κάνοντας τους κι εκείνους να χορεύουν.

Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί το βιβλίο της Κουτσοδημητροπούλου (2023), όπου ο Βίνσεντ έχει βρει ένα δυνατό υποστηρικτικό δίκτυο στο πρόσωπο της φίλης του, Φράνσις, η οποία από την αρχή σχεδόν της ιστορίας μέχρι το τέλος είναι δίπλα του, βοηθώντας τον να οργανώσει τις σκέψεις του, κάτι που παρουσιάζεται ως το κύριο θέμα που δυσκολεύει τον χαρακτήρα. Μαζί οργανώνουν τα πράγματα που έχει να κάνει σε ένα φύλλο μπανανιάς, ώστε να μην τα ξεχνάει και μαζί ξεκινούν να τα ελέγχουν ένα ένα ως προς την ολοκλήρωσή τους από τη λίστα που έφτιαξαν. Συγχρόνως, κάνουν ευχάριστα πράγματα μαζί, ζωγραφίζουν, χορεύουν στη βροχή και όλα αυτά βοηθούν τον Βίνσεντ «να διώξει τα σύννεφα» που του προκαλούν τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ., αποδεικνύοντας πόσο σημαντική είναι η αποδοχή και η υποστήριξη των παιδιών αυτών από τους συνομήλικους. Η απεικόνιση των δύο φίλων στο τέλος της ιστορίας, μοιάζει με αυτή κάθε παιδιού, καθώς δεν καθορίζονται από τις δυσκολίες τους, αλλά από την ιδιαίτερη και ευχάριστη προσωπικότητά τους.

### **5.4.3 Εκπαιδευτικό σύστημα**

Το σχολικό περιβάλλον είναι το πρώτο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά οφείλουν να ακολουθούν τους κανόνες που το διέπουν. Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. τείνουν να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε κανόνες, έτσι η συμπτωματολογία της διαταραχής τους γίνεται ιδιαίτερα εμφανής όταν αυτά ξεκινούν το σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των συμπτωμάτων των παιδιών αυτών. Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ., καθώς και τα πυρηνικά συμπτώματα της διαταραχής προκαλούν συχνά με αρνητικό τρόπο την προσοχή των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της τάξης, με αποτέλεσμα τη διατάραξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Μέσα από τη μελέτη των βιβλίων, εντοπίστηκαν στοιχεία αναπαραστάσεων της αλληλεπίδρασης του χαρακτήρα με κάποιο πρόσωπο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους χαρακτήρες σε 9 από τα 13 βιβλία του δείγματος.

Αναλυτικότερα, στα βιβλία της Παπαλιού (2009), των Πατρικίου κ.α. (2017) και του Τούφα (2023), οι αναπαραστάσεις των στάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στον χαρακτήρα αποτυπώνονται σε ιδιαίτερα περιορισμένη έκταση εντός της ιστορίας και μόνο σε επίπεδο παρατηρήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τον χαρακτήρα. Η εκπαιδευτικός

απευθυνόμενη στους γονείς του Γρηγόρη αναφέρει ότι είναι αφηρημένος και δεν την προσέχει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ότι παρουσιάζει δυσκολίες στα μαθήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Πατρικίου κ.α., 2017). Ενδεικτικό χωρίο της διάδρασης της εκπαιδευτικού με την Καλλίτσα αποτελεί το παρακάτω: *«Πάλι διακόπτεις το μάθημα; Πού έχεις το μυαλό σου;»* (σελ. 12) (Τούφας, 2009). Στα παραπάνω βιβλία η στάση των εκπαιδευτικών δεν ήταν ούτε απόλυτα αρνητική αλλά ούτε και απόλυτα θετική και τα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος στην πλοκή της ιστορίας ήταν ιδιαίτερα περιορισμένα.

Τα υπόλοιπα βιβλία θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Σε αυτά που παρουσιάζουν τη διάδραση του χαρακτήρα με κάποιο μέλος του εκπαιδευτικού συστήματος και τη στάση αυτού υπό θετικό πρίσμα, σε αυτά που παρουσιάζουν τα παραπάνω αφήνοντας μια αρνητική αίσθηση στον αναγνώστη και σε αυτά που παρουσιάζουν και τις δύο όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αρνητική στάση εκπαιδευτικού απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο χαρακτήρας της ιστορίας είναι το βιβλίο της Λιένας (2021), όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά από την εκπαιδευτικό της τάξης του προς τους γονείς του Βρασίδα το εξής χωρίο: *«Δεν υπάρχει ελπίδα για τον γιο σας. Δεν μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα μου και πρέπει επιτέλους να βρεθεί μια λύση»* σελ. 17. Η παρατήρηση αυτή της εκπαιδευτικού ενέχει πολλαπλά μηνύματα ευρείας ερμηνείας, τα οποία θα αναλυθούν στη συζήτηση της παρούσας εργασίας.

Στο βιβλίο της Δεληβοριά (2021), παρουσιάζονται οι διάφορες στάσεις που μπορεί να έχουν τα μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ., αλλά και κάθε άλλο παιδί με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στις αρκετά σημεία της ιστορίας αναφέρεται ότι ο χαρακτήρας πραγματοποιούσε συχνές επισκέψεις στο γραφείο του διευθυντή για τις συμπεριφορικές του δυσκολίες, οι οποίες δημιουργούσαν διάφορα προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, απεικονίζεται η αρνητική στάση της εκπαιδευτικού της Μουσικής απέναντι στον Μάνο, κάτι το οποίο γίνεται εμφανές από το ακόλουθο χωρίο, όταν ο χαρακτήρας ξέχασε να πάρει μαζί του τη φλογέρα (κάτι το οποίο είναι ένα συχνό φαινόμενο παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ., λόγω της έλλειψης οργάνωσης που αποτελεί απορία της διαταραχής): *«Μηδέν θα σου βάλω. Πήγαινε και κάτσε μόνος σου στο τελευταίο θρανίο.»* (σελ. 31). Η αρνητική διαχείριση της εκπαιδευτικού της Μουσικής έρχεται σε αντίθεση με αυτή του εκπαιδευτικού του ίδιου μαθήματος που την αντικατέστησε λόγω εγκυμοσύνης. Ο νέος



εκπαιδευτικός της Μουσικής κατάφερα να μετατρέψει το σύμπτωμα της υπερκινητικότητας του χαρακτήρα σε δημιουργική ενασχόληση με τη μουσική, φέροντας τον σε επαφή με συγκεκριμένο κρουστό μουσικό όργανο. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται: *«Από εκείνη τη μέρα η Πέμπτη δεν ήταν πια η πιο καταραμένη μέρα του κόσμου.»* (σελ. 58). Η ημέρα αυτή φαίνεται πως δεν ήταν ευχάριστη για τον Μάνο λόγω του ότι δεν υπήρχε αποτελεσματική συνεργασία με την προηγούμενη εκπαιδευτικό της Μουσικής, κάτι το οποίο άλλαξε με τον ερχομό του νέου εκπαιδευτικού ο οποίος προσέφερε μια θετική εκπαιδευτική εμπειρία για τον χαρακτήρα. Η εναλλακτική αυτή διαχείριση των συμπτωμάτων του ήταν καταλυτική για την ψυχολογία του. Αξίζει να σημειωθεί πως μετά τη διαγνωστική διαδικασία, η εκπαιδευτικός της τάξης εφάρμοσε τεχνικές αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ. στο πλαίσιο της τάξης, με βασικό γνώμονα την εξατομικευμένη διδασκαλία και δίνοντας έμφαση στη βλεμματική επαφή, στη χορήγηση σύντομων οδηγιών και κανόνων, στην ανάθεση λιγότερων ασκήσεων, κ.α. Στο τέλος της ιστορίας, ο Μάνος εκφράζει τις ανησυχίες του προς το αναγνωστικό κοινό αναφέροντας: *«Δεν ξέρω πως θα είναι η ζωή μου στο σχολείο τη χρονιά που έρχεται και πώς θα τα βγάλω πέρα, ή, καλύτερα, πώς θα τα βγάλουν πέρα οι άλλοι μαζί μου»* (σελ.108).

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το βιβλίο της Γκρέκου (2015), το οποίο, ενώ δείχνει και τις δυο όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και την επιρροή της κάθε μιας στον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του χαρακτήρα, αφήνει μια θετική αίσθηση στο τέλος της ιστορίας για τη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στον χαρακτήρα. Στην αρχή της ιστορίας η νηπιαγωγός ανέφερε στους γονείς ότι ο Νικόλας ενοχλεί, δέρνει και φτύνει τους συμμαθητές του, δεν περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, είναι απρόσεκτος, διακόπτει το παραμύθι για να πει κάτι δικό του, κ.α. Οι σχολιασμοί αυτοί παραπέμπουν σε μια αρνητική στάση της εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας του χαρακτήρα. Μετέπειτα, όταν εξελίσσεται πλέον η ιστορία, στη Γ' τάξη δημοτικού η εκπαιδευτικός του Νικόλα απεικονίζεται υπό ένα ιδιαίτερα θετικό πρίσμα, καθώς παρουσιάζεται μέσα από τις σελίδες του βιβλίου να τον αποδέχεται ως ισότιμο μέλος της τάξης. Μάλιστα, περιγράφεται με ιδιαίτερα ευφάνταστο και τρυφερό τρόπο πως η εκπαιδευτικός καταφέρνει να πλησιάσει τον χαρακτήρα και να τον βοηθήσει να διαχειριστεί τη συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. με αποτέλεσμα αυτή να εξαφανίζεται στο κόκκινο κουτί. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διδακτικές τεχνικές που φαίνεται ότι βοηθούν τον μαθητή, κυρίως ως προς τη διάσπαση της προσοχής του. Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί χρωματιστή κιμωλία για να υπογραμμίσει τα δεδομένα ενός μαθηματικού προβλήματος, κρατάει βλεμματική επαφή με τον χαρακτήρα, του μιλάει αργά και καθαρά. Ο Νικόλας αναφέρει χαρακτηριστικά *«Όλα αυτά που κάνει λες και*

*κόβουν το σκοινί της σβούρας, κι εγώ στέκομαι επιτέλους, ακίνητος και προσέχω αυτά που μου λέει»* (σελ. 37). Συγχρόνως, υπάρχουν αρκετά στοιχεία θετικής λεκτικής ενίσχυσης προς τον μαθητή από την εκπαιδευτικό για την προσπάθεια που εκείνος καταβάλλει στα πλαίσια του μαθήματος. Η θετική στάση της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι επηρέασε, επίσης, τη στάση των συμμαθητών του απέναντι του με θετικό τρόπο, κάνοντας τον Νικόλα να νιώθει αποδεκτός. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός στο βιβλίο των Pollack & Belviso (2009) παρουσιάζεται στην αρχή της ιστορίας να του κάνει κάποιες παρατηρήσεις χωρίς όμως να έχουν απαραίτητα αρνητική χροιά, οι οποίες είχαν ως στόχο την επαναφορά της προσοχής του στο μάθημα. Ωστόσο, όταν ολοκληρώθηκε η διαγνωστική διαδικασία, ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτική κατανοώντας τις δυσκολίες του και βοηθώντας τον εφαρμόζοντας κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης της συμπτωματολογίας της διαταραχής. Του έφτιαξε μια λίστα με τους κανόνες της τάξης να την έχει στο θρανίο του, ώστε να μην τους ξεχνάει και του επέτρεπε να περπατάει ήσυχα στο πίσω μέρος της αίθουσας όταν παρουσίαζε έντονη κινητικότητα θέσης. Στο τέλος της ιστορίας, η εκπαιδευτικός απεικονίζεται να τον αγκαλιάζει και να χαμογελούν και οι δύο.

Στο βιβλίο της Κρίπα (2020), ο χαρακτήρας φαίνεται πως είναι συνηθισμένος σε αρνητικού τύπου εκπαιδευτική αντιμετώπιση μέχρι τη στιγμή που συναντά στη σχολική του ζωή την κυρία Μυρτώ. Του έκανε ιδιαίτερη εντύπωση όταν κινούμενος από την έντονη παρόρμηση του κρύφτηκε κάτω από το θρανίο, η εκπαιδευτικός δεν τον επίπληξε και μάλιστα τον βοήθησε να βγει κάτω από το θρανίο ώστε να μη χτυπήσει. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Την κοιτάζω απορημένος. Δεν θα φωνάζει, δεν θα τσιρίζει;»* (σελ. 20) και σε άλλο σημείο του βιβλίου *«Φοβάμαι ότι θα μπω τιμωρία... Εκείνη όμως παραμένει ήρεμη... Απίστευτο!»* (σελ.63) αποτυπώνοντας την έκπληξη του απέναντι σε μια διαφορετικού τύπου διαχείριση από αυτή που είχε λάβει έως τώρα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Καθ' όλη τη διάρκεια του βιβλίου παρουσιάζονται εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι που φαίνεται ότι λειτουργούν αποτελεσματικά για τον Βασίλη, συνεπώς για τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ., όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, το θεατρικό παιχνίδι, δραστηριότητες διαχείρισης συναισθημάτων και ενσυναίσθησης, κ.α. Η στάση της εκπαιδευτικού προς τον χαρακτήρα είναι ιδιαίτερα υποστηρικτική και ενθαρρυντική, κάτι το οποίο αναγνώρισε από πολύ νωρίς και ο ίδιος. Χαρακτηριστικά, σε μια στιγμή της ιστορίας όπου ο Βασίλης δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί, η κυρία Μυρτώ του είπε: *«Γλυκέ μου αστροναύτη! Το κεφαλάκι σου είναι στραμμένο ψηλά και τα ματάκια σου ταξιδεύουν θαρρείς, σε άλλους πλανήτες. Όσοι κοιτούν ψηλά, είναι οραματιστές! Αυτοί θα φτιάξουν τον κόσμο και είμαι σίγουρη ότι θα είσαι ένας από*

αυτούς.» (σελ. 39). Επιπρόσθετα, μέσα από το συγκεκριμένο βιβλίο διαφαίνεται το πόσο σημαντικό είναι για την ολόπλευρη ανέλιξη ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ. να μαθαίνει μέσα σε ένα σταθερό και υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά, όταν για δύο εβδομάδες έπρεπε να λείπει η κυρία Μυρτώ, ο τρόπος διδασκαλίας της νέας εκπαιδευτικού, καθώς και η προσωπική της προσέγγιση του χαρακτήρα φάνηκε ότι προκάλεσαν έντονο άγχος με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποδώσει μαθησιακά. Η ιστορία κλείνει με την κυρία Μυρτώ να δίνει στον Βασίλη μια εικόνα με έναν αστροναύτη, όπως αποκαλούσε και τον ίδιο, γράφοντας από κάτω *«Είμαι ένα παιδί ΜΟΝΑΔΙΚΟ! Κάθε μέρα μπορώ να γίνομαι καλύτερο, αρκεί να αξιοποιήσω τις δυνάμεις που έχω μέσα μου.»* (σελ.81), ενισχύοντας την αυτοεικόνα του και αγγίζοντας με έναν ιδιαίτερα τρυφερό τρόπο τον συναισθηματικό κόσμο του χαρακτήρα, αφήνοντας συγχρόνως μια θετική αίσθηση στον αναγνώστη για τη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι σε έναν παιδί με Δ.Ε.Π.Υ.

Αντίστοιχα και στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020), η στάση της εκπαιδευτικού του Βαρόνου στην αρχή της ιστορίας παρουσιάζεται πιο επικριτική και αυστηρή, ενώ στο τέλος της ιστορίας μετά από μια καλή πράξη του χαρακτήρα μετατράπηκε σε απόλυτα θετική. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή της ιστορίας πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση της εκπαιδευτικού με τη μητέρα του Βαρόνου, στην οποία έγινε αναφορά σε πολλά από τα στοιχεία της αρνητικής συμπεριφοράς του γιου της, τα οποία είναι απόρροια της Δ.Ε.Π.Υ., χαρακτηριστικά αναφέρει ότι είναι πολύ παρορμητικός και γίνεται συχνά ενοχλητικός. Συγχρόνως, παρουσιάζεται η αίσθηση που αφήνει η στάση του εκπαιδευτικού συστήματος στον χαρακτήρα, ο οποίος παραλληλίζει το σχολείο με εφιάλτη. Σε ένα σημείο της ιστορίας η εκπαιδευτικός απευθυνόμενη στον Βαρόνο αναφέρει: *«...έχεις μεγάλη φαντασία. Σε άλλαξα θέση εκατό φορές. Μάλλον είναι ένα από τα συνηθισμένα κόλπα σου για να βγεις από την τάξη. Αρκετά όμως!»* (σελ.33), κάτι το οποίο ενέχει στοιχεία προκατάληψης. Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα της εμπειρίας του Βαρόνου στο σχολικό περιβάλλον είναι το ακόλουθο: *«Παντού φωνές. Σπίτι – σχολείο, σχολείο – σπίτι, και πάλι από την αρχή.»* (σελ. 34). Παρόλα αυτά, μετέπειτα στην ιστορία αναφέρεται από τον χαρακτήρα ότι η δασκάλα του τον καταλαβαίνει αρκετά και τη συμπαθεί πολύ, κάτι το οποίο πιστεύει ότι κάνει κι εκείνη, καθώς φαίνεται ότι θέλει να τον βοηθήσει δίνοντας του συμβουλές για αλλαγή της συμπεριφοράς του και λέγοντας του, ωστόσο, ότι μόνο ο ίδιος μπορεί πραγματικά να βοηθήσει τον εαυτό του. Στο τέλος του βιβλίου πραγματοποιείται μια βράβευση του Βαρόνου για μια καλή πράξη που έκανε, παρουσιάζοντας τη στάση της εκπαιδευτικού απέναντι του

πλέον ως απόλυτα θετική, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «Σκεφτείτε πόσο βαρετός θα ήταν ο κόσμος, αν ο καθένας μας δεν ήταν μοναδικός...» (σελ. 44).

Επιπρόσθετα, στα περισσότερα βιβλία του δείγματος παρουσιάζεται να υπάρχει ένα στοιχείο το οποίο όταν το βρει ο χαρακτήρας, με τη βοήθεια κάποιου μέλους του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται ότι λειτουργεί ευεργετικά για τη συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ., ακόμα και ως ένας τρόπος αντιμετώπισης της. Οι αναφορές αυτές στα συγκεκριμένα βιβλία σχετίζονται με κάποιο ιδιαίτερο καλλιτεχνικό ενδιαφέρον ή ακόμα και κάποιου είδους κλίση, κυρίως στη μουσική. Συγκεκριμένα, η Δεληβοριά (2021) περιγράφει με ιδιαίτερο ενδιαφέρον ένα σημείο στην πλοκή της ιστορίας κατά το οποίο μια ενέργεια του χαρακτήρα, το να χτυπάει με τα χέρια του δυνατά το θρανίο στον ρυθμό ενός τραγουδιού στο μάθημα της Μουσικής -η οποία ήταν απόρροια της συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ., καθώς αναφέρεται ξεκάθαρα ότι το έκανε από τον ανεξέλεγκτο ενθουσιασμό του- αποτέλεσε σημείο καμπής για την μετέπειτα ενασχόληση του με τη μουσική. Ο δάσκαλος της Μουσικής παρότρυνε τον Μάνο να συνεχίσει να χτυπάει το θρανίο, καθώς εκείνος έπαιζε γιουκαλίλι, εκφράζοντας του ότι είναι πολύ καλός στα κρουστά, και στη συνέχεια της ιστορίας του έδωσε ένα καχόν (κρουστό μουσικό όργανο) στο οποίο ο χαρακτήρας αφιέρωνε αρκετό από τον προσωπικό του χρόνο. Η ενασχόληση του με το καχόν ανέδειξε την κλίση του στη μουσική, καθώς δεν έχανε τον ρυθμό σε ό,τι τέμπο και αν του έδινε ο δάσκαλος της Μουσικής, αλλά συγχρόνως λειτούργησε ευεργετικά για τη συμπτωματολογία της διαταραχής του, καθώς στη σελίδα 81 αναφέρεται χαρακτηριστικά: «... ενώ δεν μπορούσα να κάτσω πολύ σε καρέκλα, σε αυτό το μουσικό σκαμνί μπορούσα να κάτσω με τις ώρες, χωρίς να θέλω να στριφογυρίσω». Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί και η εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολούθησε ο δάσκαλος της Μουσικής, ενισχύοντας τα θετικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα, χωρίς να τον επιπλήξει για την διατάραξη του μαθήματος από τα χτυπήματα του στο θρανίο, βρήκε έναν τρόπο σε πρώτη φάση να διοχετεύσει την ενέργεια του Μάνου, καθώς και να αναδείξει το ιδιαίτερο ταλέντο του. Αντίστοιχα, ο Τούφας (2023) περιγράφει τον χαρακτήρα του βιβλίου του, την Καλλίτσα, να χορεύει σε αρκετά σημεία της ιστορίας, κάτι το οποίο αποτυπώνεται και στον εικονικό κώδικα. Σε ένα σημείο της ιστορίας, η Καλλίτσα εντοπίζει μια τρομπέτα στο γραφείο του ειδικού, κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής διαδικασίας, την οποία ξεκινάει να παίζει η μορφή (ένα ανθρωπόμορφο κόκκινο χνουδωτό μπαλάκι) που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να αιτιολογήσει τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ. της Καλλίτσας, και εκείνη απεικονίζεται να χορεύει. Στο σημείο αυτό ο ειδικός αναφέρει χαρακτηριστικά: «Όταν βρει κάτι που της αρέσει, η συγκέντρωσή της

είναι μοναδική και κάτι μου λέει πως η Καλλίτσα το βρήκε...» (σελ. 20). Αφού, ο ειδικός φάνηκε ότι εντόπισε την κλίση του χαρακτήρα για τη μουσική και το χορό, η μαμά της την πήρε σε μια σχολή χορού, λέγοντας στην κόρη της ότι εύχεται τουλάχιστον στον χώρο αυτόν να έχει μείνει ο Σαματάς στο σπίτι, όπου η Καλλίτσα απάντησε χαρακτηριστικά «... είναι πολύ χαρούμενος που είμαστε εδώ. Δε θα βγάλει άχνα. Τρελαίνεται για μουσική και χορό!», αποδεικνύοντας τη θετική επιρροή που έχει η μουσική και ο χορός στη συμπτωματολογία της συγκεκριμένης διαταραχής. Αντίστοιχα, η Λιένας (2021) αναφέρει στις σελίδες 39 και 40 «*Η ενέργεια σου είναι σαν αυτό το τρένο... Το τρένο χρειάζεται ράγες για να μην εκτροχιαστεί. Και οι δικές σου ράγες είναι να μάθεις τι σου αρέσει πιο πολύ να κάνεις. Να βρεις το πάθος σου.*», προτείνοντας ότι μια ενασχόληση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως τρόπος αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως ο χορός θα μπορούσε να ερμηνευθεί και υπό ένα άλλο πρίσμα. Στο βιβλίο *Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει* (2014) τόσο από τη περιγραφή όσο και από την απεικόνιση του χαρακτήρα, ο χορός θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια απεικόνιση του συμπτώματος της υπερκινητικότητας προβαλλόμενο υπό θετικό πρίσμα και όχι τόσο ως ξεκάθαρη κλίση της Εύης στον χορό. Αντίστοιχα, η Καλλίτσα στο βιβλίο του Τούφα (2023) ρωτάει τους γονείς της χαρακτηριστικά: «*Γιατί νιώθω τόσο ανήσυχη και θέλω να χορεύω παντού;*» (σελ. 4).

Συνοπτικά, σε όλα τα βιβλία του δείγματος ήταν εμφανής η δυσκολία των χαρακτήρων στην κοινωνική συναναστροφή. Όσον, αφορά τη συναναστροφή των χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. με τους συνομήλικους τους, προκύπτει ότι σε 2 μόνο από τα βιβλία παρουσιάζεται ξεκάθαρα θετική ενώ στα υπόλοιπα 12 υπήρχαν και θετικές και αρνητικές αναπαραστάσεις. Αναπαραστάσεις του οικογενειακού συστήματος εντοπίζονται σε 9 από τα 13 βιβλία του δείγματος και της αδελφικής σχέσης σε 5. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή παρουσιάζεται σε 9 από τα βιβλία του δείγματος όπου οι αναπαραστάσεις αυτές είναι και θετικές αλλά και αρνητικές.

## **5.5 Αυτοεικόνα του λογοτεχνικού χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ.**

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας αφορά την αυτοεικόνα του χαρακτήρα και τις αναπαραστάσεις των βιβλίων, μέσα από τις οποίες διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο ο χαρακτήρας αντιλαμβάνεται τόσο τη διαταραχή του, όσο και τον ίδιο του τον εαυτό. Όταν τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. ξεκινούν να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητά τους σε σχέση με τους συνομήλικους τους, χωρίς απαραίτητα να μπορούν

να εξηγήσουν την κατάσταση τους, αρχίζουν να δημιουργούνται ανασφάλειες που αφορούν την εικόνα τους απέναντι στους άλλους, επηρεάζοντας αρνητικά τον ψυχισμό τους, την αυτοπεποίθησή τους και διαστρεβλώνοντας την αυτοεικόνα τους.

Μέσα από την ενδελεχή μελέτη των βιβλίων του δείγματος, γίνεται εμφανής η λύπη που νιώθει ο χαρακτήρας τις στιγμές που αποτυγχάνει σε έναν κόσμο οργανωμένο και δομημένο, είτε στο σχολικό πλαίσιο, είτε σε κάποια άλλη κοινωνική δραστηριότητα, όπου οι υπόλοιποι συνομήλικοι του ανταποκρίνονται επιτυχώς με ευκολία.

Στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020), ο Βαρόνος είναι ένας χαρακτήρας ο οποίος παρουσιάζεται να αμφισβητεί έντονα τον εαυτό του και την αυτοαξία του λόγω της διαταραχής του. Αυτό διαφαίνεται χαρακτηριστικά στα ακόλουθα χωρία του βιβλίου, τα οποία εκφράζουν τις εσωτερικές σκέψεις του Βαρόνου, μετά από περιστατικά όπου η συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. επηρέασε με αρνητικό τρόπο τη συμπεριφορά του: *«Μήπως τελικά έχει δίκιο η δασκάλα και είμαι διαταραγμένος;»* (σελ 30) και *«Μακάρι να γινόταν να αλλάξω τον εγκέφαλο μου!»* (σελ 36). Οι σκέψεις αυτές ήταν ταυτόχρονα εμφανώς επηρεασμένες από την αποδοκιμασία και την έλλειψη αποδοχής που βιώνει από τον κοινωνικό του περίγυρο. Συγχρόνως, παρουσιάζεται η επιθυμία του να αλλάξει τα χαρακτηριστικά του που τον κάνουν διαφορετικό, προκειμένου να ταιριάζει σε συγκεκριμένες κοινωνικές νόρμες. Η εικονογράφηση στη σελίδα 37 του βιβλίου ενισχύει το αίσθημα της λύπης που εκφράζουν τα λόγια αυτά του χαρακτήρα, παρουσιάζοντας τον μόνο του στο δωμάτιο του με εμφανώς στεναχωρημένη έκφραση και ένα μεγάλο «γιατί;» γραμμένο στον τοίχο του δωματίου του, εκφράζοντας την ανασφάλεια που νιώθει στον εαυτό του και την έλλειψη αποδοχής και αγάπης που νιώθει από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Στο βιβλίο της Λιένας (2021), ο χαρακτήρας σε ένα σημείο της ιστορίας αναφέρει ότι τον φωνάζουν με τόσους διαφορετικούς τρόπους που δεν ξέρει πλέον ποιος πραγματικά είναι. Αντίστοιχα, στο βιβλίο της Δεληβοριά (2021), ο Μάνος αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Δεν υπάρχουν και πολλοί που να λένε κάτι καλό για μένα. Αυτή είναι μια διαπίστωση που μπορεί να σε κάνει να αισθάνεσαι χάλια. Αλλά με τον καιρό το συνηθίζεις. Ίσως να έχουν δίκιο. Είμαι άχρηστος στο ποδόσφαιρο... και μάλλον είμαι το χειρότερο παιδί του σχολείου...»* (σελ. 21), υποδεικνύοντας ότι οι στάσεις και οι απόψεις του κοινωνικού περιγύρου ενός ατόμου με Δ.Ε.Π.Υ. επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα του, επιδρώντας, συγχρόνως, αρνητικά στην αυτοπεποίθησή του. Ο Μάνος παρουσιάζεται να αποδοκιμάζει τον εαυτό του

και κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής διαδικασίας, όπου στην προσπάθεια του να κατανοήσει τι είναι αυτά που του λένε οι ειδικοί για τη Δ.Ε.Π.Υ. τους ρωτάει αν είναι κακό παιδί. Ταυτόχρονα αυτό δείχνει και την ανάγκη του για την αποδοχή και επιβεβαίωση του κοινωνικού του περιγυρου.

Στο βιβλίο της Γκρέκου (2015), ο Νικόλας αναφέρεται στη Δ.Ε.Π.Υ. ως ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει, αποδίδοντας μια αρνητική χροιά σε ένα κομμάτι του εαυτού του. Χαρακτηριστικά όταν αυτοσυστήνεται στο αναγνωστικό κοινό αναφέρει: «...*τόρα θέλω να μοιραστώ το πρόβλημα μου μαζί σας*» (σελ.25). Καθ' όλη τη διάρκεια του βιβλίου παρουσιάζεται η εσωτερική πάλη που βιώνει ο χαρακτήρας στην προσπάθεια του να διαχειριστεί τη διαταραχή του. Ο αναγνώστης ακολουθεί την υπέρμετρη προσπάθεια που κάνει από την νηπιακή ηλικία έως τώρα που βρίσκεται στην Γ' τάξη δημοτικού για να αποκτήσει ο ίδιος τα εφόδια που χρειάζεται, ώστε να αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο τη συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του. Μέσα από τις σελίδες του συγκεκριμένου βιβλίου φαίνεται πως η αποδοχή, η ενθάρρυνση και η αγάπη, μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεικόνα των παιδιών αυτών, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν το μέγιστο του δυναμικού τους.

Η Κουτσοδημητροπούλου (2023) μέσα από το βιβλίο της κάνει μια επιτυχή προσπάθεια να φωτίσει τη δημιουργική πλευρά και την ιδιαίτερη φύση των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. Με χιούμορ και ευαισθησία προσεγγίζονται οι διάφορες πτυχές της συγκεκριμένης διαταραχής και αποτυπώνονται τόσο στο λεκτικό, όσο και στο εικονικό στοιχείο, οι δυσκολίες που απορρέουν από αυτή, επηρεάζοντας καταλυτικά την εικόνα του χαρακτήρα. Σε πολλά σημεία της ιστορίας ο χαρακτήρας νιώθει ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί τη συμπτωματολογία της διαταραχής του, κάτι το οποίο τον γεμίζει με «γκρι σύννεφα» (μεταφορά που χρησιμοποιεί η συγγραφέας για τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργεί στα παιδιά η Δ.Ε.Π.Υ.). Ο Βίνσεντ απεικονίζεται στεναχωρημένος και απογοητευμένος με σκυφτό το κεφάλι στη σελίδα 12 του βιβλίου, καθώς δεν μπορούσε να οργανώσει τόσο τις σκέψεις του, όσο και πρακτικά όλα αυτά που είχε να κάνει. Η φίλη του, η Φράνσις, είναι το πρόσωπο που βοηθάει τον Βίνσεντ να οργανωθεί, καθοδηγώντας τον και υποστηρίζοντας τον καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Με τη φιλία της, την αποδοχή και την αγάπη της, ο Βίνσεντ φαίνεται στο τέλος της ιστορίας ήρεμος, χαρούμενος και γεμάτος αυτοπεποίθηση, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «*«Όλα τα καταφέραμε!»* είπε με περηφάνια.» (σε. 26), αποδεικνύοντας ταυτόχρονα το πόσο

σημαντικό είναι το υποστηρικτικό δίκτυο του ατόμου με Δ.Ε.Π.Υ. στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του.

Συγχρόνως, στο βιβλίο της Κρίπα (2020) παρουσιάζεται και η αντίθετη οπτική, κατά την οποία η θετική ενίσχυση που λαμβάνει ο χαρακτήρας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, κυρίως από την εκπαιδευτικό της τάξης κρίνεται και παρουσιάζεται ως καταλυτική για την αυτοεικόνα του Βασίλη. Χαρακτηριστικά, μετά από μια συνάντηση της μητέρας του Βασίλη με τη δασκάλα του, η οποία αφορούσε την επίδοσή του, τα θετικά σχόλια της δασκάλας του φάνηκαν να επιδρούν ενισχυτικά όσον αφορά την αυτοαξία του, αναφέροντας: *«Δεν ξέρω πότε ο άνθρωπος πάτησε στο φεγγάρι, εγώ όμως το πάτησα στις 12 Δεκεμβρίου της φετινής χρονιάς»* (σελ. 45). Επίσης, σε άλλο σημείο της ιστορίας αναφέρεται πως η δασκάλα του τον λέει «αστροναύτη» (χρήση θετικού χαρακτηρισμού) επειδή τις φορές που διασπάται η προσοχή του λέει ότι ταξιδεύει στα άστρα, ενώ οι προηγούμενοι εκπαιδευτικοί του τον αποκαλούσαν με αρνητικά επίθετα όπως ανυπάκουο, τεμπέλη, κ.α. (χρήση αρνητικών χαρακτηρισμών). Χαρακτηριστικά, αναφέρεται: *«Έχω και θετικά, αλλά οι άλλοι δάσκαλοι δεν τα έβλεπαν. Μόνο η κυρία Μυρτώ τα βλέπει.»* (σελ. 59), δείχνοντας πως η υποστήριξη του κοινωνικού περιγύρου βοηθάει τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. να αναγνωρίσουν ότι έχουν θετικά στοιχεία και να μην αυτοκαθορίζονται μόνο από τη διαταραχή τους και ότι αυτή επιφέρει στη συμπεριφορά τους.

Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί το βιβλίο της Βαρβαρούση (2003), όπου ο χαρακτήρας εκφράζει την επιθυμία του να ξεχωρίζει από τους άλλους με θετικό τρόπο, αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα του. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Θέλω να τρώω με μαχαίρι και πιρούνι, για μη με λεν «γουρούνι»!»* (σελ. 7), παρουσιάζοντας μια διαφορετική οπτική υπό την οποία ο χαρακτήρας φαίνεται ότι θέλει να ξεφύγει από τα στερεότυπα που του επιβάλλουν οι υπόλοιποι ή ακόμα και η ίδια του η φύση και δείχνοντας, ταυτόχρονα, την αυτοπεποίθηση που νιώθει για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του.

Συμπερασματικά, η Δ.Ε.Π.Υ. και συγκεκριμένα οι δυσκολίες που απορρέουν από αυτή επηρεάζει αρνητικά την αυτοεικόνα των χαρακτήρων των βιβλίων του δείγματος με εξαίρεση 1 μόνο βιβλίο.



## 5.6 Στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί

Σε αυτόν τον θεματικό άξονα, γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης των στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων του κοινωνικού περίγυρου (κοινωνικό στίγμα) των ατόμων με Δ.Ε.Π.Υ. που εντοπίζονται στα βιβλία του δείγματος, καθώς όμως και στοιχεία εσωτερικευμένου στίγματος. Το εσωτερικευμένο στίγμα συνιστάται στην υιοθέτηση της αρνητικής κοινωνικής αντίληψης από το άτομο που φέρει τη στιγματισμένη ιδιότητα, την ταύτιση, δηλαδή, του ατόμου με τα αρνητικά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που του προσδίδονται. Τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. τείνουν να επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του κοινωνικού τους περίγυρου με αντίκτυπο στην αυτοπεποίθηση τους και κατ' επέκταση στην ψυχική τους υγεία.

Μέσα από τη μελέτη των βιβλίων παρατηρήθηκε πως υπάρχουν αρκετά χωρία στα οποία ο χαρακτήρας βιώνει τον κοινωνικό στιγματισμό αλλά και έχει φτάσει και σε σημείο να τον εσωτερικεύει. Σε 11 από τα 13 βιβλία εντοπίστηκαν στοιχεία στερεοτυπικών χαρακτηρισμών που αφορούν τη διαταραχή του χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020) γίνεται εύκολα αντιληπτή η αίσθηση του κοινωνικού στίγματος, το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την οικογένεια του Βαρόνου. Χαρακτηριστικά, σχετικά με τη διάγνωση της διαταραχής του χαρακτήρα, αναφέρεται από τη μητέρα του: *«Ας μείνει, σε παρακαλώ, μεταξύ μας. Δεν θέλω να μάθει κανείς ότι ο δικός μου ο γιος είναι γαϊδούρι με ΔΕΠΥ. Ποιος με γλιτώνει από τα στόματα τους!»* (σελ. 17), αποτυπώνοντας τον φόβο που νιώθει για το τι θα πει ο κοινωνικός τους περίγυρος εάν μάθει για τη διαταραχή του παιδιού της. Επίσης, στη σελίδα 43, κατά τη βράβευση του χαρακτήρα για μια καλή του πράξη, ένας χαρακτήρας από τον κοινωνικό τους περίγυρο αναφέρει ειρωνικά: *«...Ποιος είναι ο ήρωας; Ο Βαρόνος; Αυτός δεν είναι ο γάιδαρος που ΔΕΠΥ;»* υποδηλώνοντας ότι ένα άτομο που έχει Δ.Ε.Π.Υ. δε μπορεί να είναι ταυτόχρονα και ήρωας, να έχει θετικό πρόσημο. Συνεπώς, το παραπάνω είναι ένα ξεκάθαρο παράδειγμα κοινωνικής αποδοκιμασίας λόγω των υπαρχόντων στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ.

Μια ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το βιβλίο της Λιένας (2021), στο οποίο τόσο μέσα από τον λεκτικό, όσο και από τον εικονικό κώδικα φαίνεται ότι υπάρχει μια συνύπαρξη θετικών αλλά κυρίως αρνητικών στερεοτυπικών χαρακτηρισμών για τον Βρασίδα. Στα πρωτοσέλιδα του βιβλίου απεικονίζεται ο Βρασίδας σε διάφορες εκδοχές του, να τρέχει, να ζωγραφίζει, να παίζει και κάποια χαρτάκια που γράφουν πάνω λέξεις που τον περιγράφουν. Εντοπίζονται

θετικοί στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί όπως «δημιουργικός», «φανταστικός», «σουπερ κουλ», κ.α. Ωστόσο, καθώς ξεκινάει και εξελίσσεται η ιστορία φαίνεται ότι κυριαρχούν οι αρνητικοί στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί. Συγκεκριμένα, η συγγραφέας με έναν ιδιαίτερα έξυπνο τρόπο στις σελίδες 15 και 16 δείχνει πως ένα άτομο με Δ.Ε.Π.Υ. δέχεται ταμπελοποίηση από τον κοινωνικό του περίγυρο λόγω της συμπτωματολογίας της διαταραχής του. Ο χαρακτήρας απεικονίζεται με πολλές ταμπέλες (τύπου καρτελάκια) να κρέμονται από πάνω του και κάποιες να βρίσκονται γύρω του. Μερικά από τα επίθετα που του αποδίδονται είναι: υπερκινητικός, τεμπέλης, άτακτος, ανυπόμονος, απρόσεκτος, αγενής, νευρικός, προβληματικός, κ.α. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί η συγγραφέας είναι αντιπροσωπευτικές των τυπικών στερεοτυπικών αντιλήψεων που υπάρχουν για τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. χαρακτηρίζοντας τη συμπτωματολογία της διαταραχής τους. Η παρορμητικότητα πολλές φορές μεταφράζεται από τον κοινωνικό περίγυρο ως ανυπομονησία ή αγένεια, η διάσπαση προσοχής μπορεί να παρουσιάζει κάποιον ως απρόσεκτο, η υπερκινητικότητα ως άτακτο, η χαμηλή επίδοση που απορρέει από τη Δ.Ε.Π.Υ. ως τεμπελιά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τον φωνάζουν με τόσους διαφορετικούς τρόπους που πλέον δεν ξέρει ποιος πραγματικά είναι, αποδεικνύοντας ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των άλλων εσωτερικεύονται από το άτομο με Δ.Ε.Π.Υ. διαστρεβλώνοντας την αυτοεικόνα του και δυσκολεύοντας τον να κατανοήσει ο ίδιος τον χαρακτήρα του. Αντίστοιχα, περίπτωση ταμπελοποίησης εντοπίζεται και στο βιβλίο της Κρίτα (2020), όπου ενώ ο Βασίλης (χαρακτήρας με Δ.Ε.Π.Υ.) με έναν συμμαθητή του τον Άρη βάζουν τρικλοποδιές σε συμμαθητές τους στην αυλή του σχολείου και στο τέλος κατηγορήθηκε μόνο ο Βασίλης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*Ο Βασίλης μας έριξε. Κανένας δεν μαρτυράει τον Άρη.*» (σελ.67), κάτι το οποίο δείχνει ότι ένα άτομο με Δ.Ε.Π.Υ. μπορεί να γίνει συχνά ο αποδιοπομπαίος τράγος λόγω της ταμπελοποίησης του αλλά και της συνηθισμένης αρνητικής συμπεριφοράς του. Στο βιβλίο της Δεληβοριά (2021), ο Μάνος ταμπελοποιείται με αρνητικό τρόπο ως «σίφουνας» και από τους συμμαθητές τους λόγω του ότι δεν κάθεται ήσυχος, χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*Σίφουνα τον λένε, κύριε, γιατί ποτέ δεν κάθεται ήσυχος*», και όλοι γέλασαν» (σελ.58).

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις του κοινωνικού περιγύρου μπορούν να οδηγήσουν στο φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) το οποίο διαφαίνεται σε αρκετά από τα βιβλία του δείγματος. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι κάποιιοι από τους χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ. έχουν φτάσει σε σημείο να έχουν εσωτερικεύσει την εικόνα που έχει διαμορφώσει το κοινωνικό σύνολο γι' αυτούς και να λειτουργούν αντίστοιχα. Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. συχνά οδηγεί τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν

την προσοχή τους για την επισήμανση των στοιχείων των αρνητικών τους συμπεριφορών, συνεπώς εκείνα αντιλαμβάνονται ότι αυτός είναι ο μόνος τρόπος με τον οποίο μπορούν να προσελκύσουν την προσοχή και καταλήγουν να αναπαραγάγουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Χαρακτηριστικά, στο βιβλίο της Κρίπα (2020) στη σελίδα 76, γίνεται αναφορά από τη δασκάλα του χαρακτήρα σε αυτό το θέμα, λέγοντας στην ολομέλεια της τάξης ότι υπάρχει αυτός που προσπαθεί με κάθε μέσο που να γίνει καλύτερος, αλλά υπάρχει και αυτός που κρύβεται πολλές φορές πίσω από την ταμπέλα «κακός», την οποία και αποδέχεται, τονίζοντας τους ότι από εκείνους εξαρτάται αν θα γίνονται κάθε μέρα και καλύτεροι.

Παραδείγματα αντικρουόμενων στερεοτυπικών χαρακτηρισμών που έχει βιώσει ο χαρακτήρας παρουσιάζονται στο βιβλίο της Κρίπα (2020), αποτυπώνοντας τόσο τις αρνητικές αλλά και τις θετικές αντιλήψεις του κοινωνικού του περιγύρου απέναντι στον ίδιο και κατ' επέκταση στη διαταραχή του. Ενδεικτικά αναφέρονται: *«Για εκείνη δεν ήμουν τεμπέλης, απρόσεκτος, επιπόλαιος, αφηρημένος, αλλά αστροναύτης, οραματιστής και δημιουργός ενός καλύτερου κόσμου!»* (σελ. 40) και *«Ο παππούς με λέει έξυπνο, αλλά η περσινή δασκάλα με περνούσε για χαζό.»* (σελ.76). Στη συνέχεια του βιβλίου, με το ακόλουθο χωρίο *«Πειραχτήρι, ανυπόμονος, επιπόλαιος, απρόσεκτος, παρορμητικός και τόσα άλλα.»* (σελ.77) αποτυπώνεται και ο τρόπος με τον οποίο ο χαρακτήρας έχει εσωτερικεύσει το στίγμα που έχει βιώσει από τους στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς του κοινωνικού του περιγύρου, με αποτέλεσμα να ταμπελοποιεί ο ίδιος τον εαυτό του. Ωστόσο, στο τέλος του βιβλίου, στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού με ταμπέλες που πραγματοποιήθηκε με την ολομέλεια της τάξης του με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού, παρατήρησε και ο ίδιος ότι τελικά δεν ήταν ο μόνος για παράδειγμα ανυπόμονος (όπως είχε χαρακτηρίσει ο ίδιος τον εαυτό του), αλλά ούτε και ο μόνος που έχει ελαττώματα, κάτι το οποίο φαίνεται ότι πίστευε έως τώρα λόγω των στερεοτυπικών χαρακτηρισμών που είχε ακούσει κατά καιρούς για τη συμπεριφορά του. Το παιχνίδι αυτό, φάνηκε ότι λειτούργησε ευεργετικά στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα και τον ρόλο που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα στην κατάρριψη των στερεοτύπων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

Τέλος, στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020), αναφέρεται από τη δασκάλα του Βαρόνου το παρακάτω χωρίο: *«...έχεις μεγάλη φαντασία. Σε άλλαξα θέση εκατό φορές. Μάλλον είναι ένα από τα συνηθισμένα κόλπα σου για να βγεις από την τάξη. Αρκετά όμως!»*

(σελ.33), αποτυπώνοντας με ρεαλιστικό τρόπο την στερεοτυπική αντίληψη που υπάρχει ότι η συμπεριφορά των μαθητών με Δ.Ε.Π.Υ. έχει ως κύριο στόχο να χάσουν ώρα από το μάθημα.

Συμπερασματικά, σε 11 από τα 13 βιβλία του δείγματος εντοπίζονται αρνητικοί στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί για τον χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ., οι οποίοι απορρέουν από τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη συμπτωματολογία, κυρίως, της διαταραχής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

Η αδιαφιλονίκητη αξία της παιδικής λογοτεχνίας κρίνεται στη σημασία που έχουν αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα στην καλλιέργεια του πνευματικού και συναισθηματικού κόσμου των παιδιών και στην καθοδήγηση τους μέσω ενός ασφαλούς πλαισίου προς την ωριμότητα. Μέσα από τα βιβλία τα παιδιά-αναγνώστες είναι σε θέση να επεξεργαστούν και να αντιληφθούν τις δύσκολες καταστάσεις της ζωής, καθώς ταυτόχρονα τους παρουσιάζονται τρόποι αντιμετώπισης της ετερότητας μέσω ορθών πρακτικών που τα βοηθούν να μάθουν να αναλύουν τις πληροφορίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή και να σκέφτονται με κριτικό τρόπο. Ακόμα και οι ενήλικες αναγνώστες παιδικών λογοτεχνικών κειμένων, κάθε φορά που διαβάζουν ένα βιβλίο ενδέχεται να διακρίνουν μηνύματα που δεν είχαν προσέξει μέχρι πρότινος. Η ετερότητα και συγκεκριμένα η αναπηρία είναι ένα θέμα που αφορά και απασχολεί τα παιδιά, καθώς είναι κάτι που συναντούν στην καθημερινότητα τους, στο σχολείο, στην οικογένεια ή στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Συγχρόνως είναι ένα σημαντικό θέμα που τα παιδιά ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες του κόσμου οφείλουν να μπορούν να αντιληφθούν και να διαχειριστούν. Άλλωστε, είναι αδιαμφισβήτητο ότι η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως μέσο διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών και κατ' επέκταση των μελλοντικών ενηλίκων, αλλά και των ενηλίκων που επιλέγουν να τη διαβάσουν (γονείς, εκπαιδευτικοί, κ.α.).

Τα λογοτεχνικά κείμενα που αποτέλεσαν το δείγμα μελέτης και ανάλυσης της παρούσας ερευνητικής εργασίας απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά αναγνώστες τείνουν να ταυτίζονται με τους χαρακτήρες των βιβλίων που έρχονται σε επαφή και το ενδιαφέρον τους διεγείρεται από το οπτικό στοιχείο. Συνεπώς, ο ρεαλισμός και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η ιστορία είναι βασικά στοιχεία για τη διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών. Με βάση το φαινόμενο «παράθυρα και καθρέφτης», τα συγκεκριμένα βιβλία αποτελούν ένα παράθυρο στη ζωή των χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. και ένας καθρέφτης μέσα από τον οποίο τα παιδιά μπορούν να δουν τόσο τον εαυτό τους, όσο και τους γύρω τους (Neese Bailes, 2002).

Πρώτο σημαντικό εύρημα στα εικονογραφημένα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας του δείγματος αποτελεί το γεγονός ότι οι χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ. είναι στην πλειονότητα τους αρσενικού φύλου. Ακόμα και στις περιπτώσεις που ο χαρακτήρας έχει τη μορφή ζώου, από το όνομα του προκύπτει ότι ανήκει στο αρσενικό φύλο. Η ελληνική και η διεθνής επιστημονική κοινότητα

επιβεβαιώνει ότι η συχνότητα εμφάνισης, και πιο συγκεκριμένα διάγνωσης της Δ.Ε.Π.Υ. είναι μεγαλύτερη στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια (Leon, 1997· Bauermeister et al., 2007). Επίσης, και ο τρόπος εμφάνισης των συμπτωμάτων διαφέρει, κάτι το οποίο γίνεται εμφανές και στα βιβλία του δείγματος. Στα 3 από τα 13 βιβλία, όπου οι χαρακτήρες είναι θηλυκού φύλου, δεν παρουσιάζουν τόσο έντονα το σύμπτωμα της παρορμητικότητας και ό,τι αυτό συνεπάγεται, ενώ τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας και της ελλειμματικής προσοχής παρουσιάζονται σε πιο ήπιο βαθμό έντασης συγκριτικά με τα υπόλοιπα βιβλία, όπου ο χαρακτήρας είναι αρσενικού φύλου. Κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται από τις έρευνες του Τσιάντη (2001), των Bauermeister et al. (2007) και των De Rossi et al. (2022), οι οποίες πραγματεύονται τις διαφορές στη συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. ανάμεσα στα δύο φύλα.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι χαρακτήρες που έχουν ανθρώπινη μορφή είναι άτομα που ανήκουν στη λευκή φυλή, χωρίς να υπάρχει ποικιλομορφία ως προς την εθνικότητα των χαρακτήρων, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη έρευνα αναπαραστάσεων της Δ.Ε.Π.Υ. σε βιβλία παιδικής λογοτεχνίας του Leon (1997), όπου υπογραμμίστηκε η ανάγκη για απεικόνιση περισσότερων παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, καθώς και των δύο φύλων, ώστε το περιεχόμενο των παιδικών βιβλίων να είναι πιο αντιπροσωπευτικό της πραγματικής δημογραφικής κατανομής της Δ.Ε.Π.Υ.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως σε αρκετά βιβλία του δείγματος οι χαρακτήρες είναι ζώα, κάτι το οποίο έχει εντοπιστεί και στην έρευνα των Hayden, H. E., & Prince, A. M. (2023), σχετικά με τις αναπαραστάσεις της Δ.Ε.Π.Υ. στην παιδική λογοτεχνία. Έχει παρατηρηθεί ότι μια διάσταση των πρώιμων λογοτεχνικών εμπειριών των παιδιών είναι η υψηλή συχνότητα με την οποία ιστορίες με σημαντικά μηνύματα περιλαμβάνουν ζώα με ανθρώπινα χαρακτηριστικά και ικανότητες. Η μεταμόρφωση των ανθρώπων σε ζώα είναι μια ειδική περίπτωση ανθρωπομορφισμού, είναι μια διαδικασία, ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα διαχρονικά από τους συγγραφείς παιδικών βιβλίων, με σκοπό να καταστήσουν ελκυστικότερη τη μυθοπλασία τους. Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με το φυσικό στοιχείο και έχουν μια έμφυτη περιέργεια και αγάπη για τα ζώα, είναι συνεπώς λογικό ότι τα πλάσματα του ζωικού κόσμου θα έβρισκαν τη θέση τους στις ιστορίες που απευθύνονται σε παιδιά. Ωστόσο, όταν αυτά τα ζώα μιλούν, διαβάζουν, σκέφτονται, ενεργούν, περνάνε σε ένα άλλο στάδιο, από αυτό της απλής συμπερίληψης τους στις ιστορίες αυτές, σε εκείνο του ανθρωπομορφισμού, προκειμένου να μιλήσουν με πιο έμμεσο και ανώδυνο τρόπο για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο ανθρωπομορφισμός προσφέρει την απαραίτητη συναισθηματική

απόσταση ανάμεσα στο μήνυμα και στον αναγνώστη, κάτι το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους συγγραφείς να προσεγγίζουν θέματα τα οποία είναι δύσκολα, επίπονα ή δέχονται κοινωνική αποδοκιμασία. Τοποθετώντας τα ζώα σε μια θέση όπου κάνουν λάθη, παραβαίνουν τους κανόνες, αυτόματα δίνεται η δυνατότητα στον συγγραφέα να εκφραστεί για θέματα τα οποία τον προβληματίζουν έμμεσα κατακρίνοντας ή επαινώντας τις συμπεριφορές των χαρακτήρων. Αντίστοιχα, όπως και στο βιβλίο του Hoffman «*Struwwelpeter*», το οποίο παρουσιάζει χαρακτήρες με όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ., απεικονίζονται ζώα να δίνουν μαθήματα. Για παράδειγμα, υπάρχουν ψάρια που πειράζουν ένα αγόρι επειδή διασπάται η προσοχή του και ένα κουνέλι παρουσιάζεται να κυνηγά ανθρώπους. Μέσα από τη χρήση ανθρωπόμορφων πλασμάτων, ο Hoffman είχε ως στόχο να διδάξει τα παιδιά-αναγνώστες χρησιμοποιώντας το χιούμορ (Burke & Copenhaver, 2004). Όπως στα βιβλία του δείγματος της παρούσας εργασίας, τα ζώα που παρουσιάζονται ζωηρά αμβλύνουν τον διδακτικό τόνο των ιστοριών, όπως και τις εντάσεις που δημιουργούνται, αντιμετωπίζοντας θέματα τα οποία είναι κοινωνικά αμφιλεγόμενα. Η χρήση των ζώων σε βιβλία που πραγματεύονται θέματα, όπως η αναπηρία, και στη συγκεκριμένη περίπτωση τη Δ.Ε.Π.Υ., βοηθά στον περιορισμό ριζωμένων προκαταλήψεων, καθιστώντας αυτόματα πιο εύκολο για τον αναγνώστη να συμπονέσει ένα λαγουδάκι, όπως είναι ο Ρόλι στο βιβλίο των Nielman & Manes (2019), ή ένα γαϊδουράκι, όπως στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020). Τα παιδιά, ιδιαιτέρως της προσχολικής ηλικίας, τείνουν να ταυτίζονται με τα ζώα που πρωταγωνιστούν στις ιστορίες που διαβάζουν. Στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, των χαρακτήρων αυτών δεν έχουν τόση σημασία για τα παιδιά αναγνώστες, καθώς όταν για παράδειγμα ανθρώπινα χαρακτηριστικά δίνονται σε έναν μικρό τυφλοπόντικα, όπως στον Βρασίδα τον Βολίδα στο βιβλίο της Λιένας (2021), χάνεται η πολυπλοκότητα του και το παιδί που διαβάζει το βιβλίο βλέπει κάποιον μικρό, ευάλωτο (σαν κι εκείνο), ο οποίος συχνά φοβάται, κατακρίνεται από τους συνομήλικους του ή από τον εκπαιδευτικό (όπως κι εκείνο). Τα ζώα είναι -σαν- και τα παιδιά, αλλά δεν είναι τα ίδια τα παιδιά, κάτι το οποίο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά-αναγνώστες να επεξεργαστούν δύσκολα θέματα και να έρθουν σε επαφή με καταστάσεις που σε άλλη περίπτωση ενδεχομένως να τα έκανε να νιώθουν άβολα. Τα παιδιά παραδειγματίζονται από αυτά που συμβαίνουν στα ζώα και αντίστοιχα μυσούνται στους κοινωνικούς κανόνες.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ, ακόμα και περιτριγυρισμένοι από στοιχεία μυθοπλασίας αναπαριστώνται υπό ένα ρεαλιστικό πρίσμα. Τα πυρηνικά συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ., η

ελλειμματική προσοχή, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, παρουσιάζονται τόσο στον λεκτικό, όσο και στον εικονικό κώδικα με μεγάλη λεπτομέρεια, αποτυπώνοντας τη διάσπαση της προσοχής των χαρακτήρων, ειδικά σε πλαίσια που είναι απαραίτητη, τη δυσκολία αυτοελέγχου και την έντονη κινητικότητα θέσης σε διάφορα περιβάλλοντα. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα συμπτώματα της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας παρουσιάζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα στο δείγμα των βιβλίων της παρούσας εργασίας, συγκριτικά με την παρορμητικότητα, η οποία παρουσιάζεται να έχει δευτερεύοντα ρόλο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ενώ το σύμπτωμα της υπερκινητικότητας εμφανίζεται σε πολλά σημεία της εικονογράφησης των βιβλίων, όπου οι χαρακτήρες απεικονίζονται να τρέχουν, να χοροπηδούν, να βρίσκονται σε πολλαπλές θέσεις στην ίδια σκηνή, κ.α., αντίστοιχα και το σύμπτωμα της ελλειμματικής προσοχής με τους χαρακτήρες να μην ακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία, να πέφτουν τα πράγματα τους, κ.α., το σύμπτωμα της παρορμητικότητας, ενώ αναφέρεται στον λεκτικό κώδικα απεικονίζεται μόνο στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020). Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με την έρευνα του Leon (1997), κατά την οποία επιβεβαιώνεται ότι τα συμπτώματα της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας παρουσιάζονται σε υψηλότερη συχνότητα στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας.

Συγχρόνως, οι χαρακτήρες παρουσιάζουν και συγκεκριμένα τυπικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τη Δ.Ε.Π.Υ. ή/και απορρέουν από τη βασική συμπτωματολογία της, όπως η δυσκολία αντίληψης κινδύνου, καθώς οι χαρακτήρες προβάλλονται ως άτομα που δεν αντιλαμβάνονται τον βαθμό επικινδυνότητας και τα αρνητικά επακόλουθα που ενέχει μια τολμηρή πράξη τους, η κυριολεκτική κατανόηση του λόγου με ταυτόχρονη δυσκολία αντίληψης του μεταφορικού λόγου, η δυσκολία οργάνωσης, η αυξημένη φαντασία και η δημιουργική σκέψη.

Η κύρια συμπτωματολογία και τα επιμέρους τυπικά χαρακτηριστικά της Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζονται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη ζωή των χαρακτήρων και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, συνεπώς γίνονται εύκολα αντιληπτά από τον αναγνώστη. Μεγάλο μέρος κάθε ιστορίας των βιβλίων του δείγματος στηρίζεται στα χαρακτηριστικά αυτά, καθώς και τροφοδοτείται από αυτά. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Prater et al., (2005).



Όσον αφορά τη διαγνωστική διαδικασία, εντοπίστηκαν αρκετές σχετικές αναφορές στα βιβλία του δείγματος, αλλά σε λίγα από τα βιβλία παρουσιάζεται κάποιο είδος οργανωμένης εξατομικευμένης παρέμβασης για την αντιμετώπιση της συμπτωματολογίας του χαρακτήρα. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με την έρευνα της Prater (2003). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των αναπαραστάσεων της διαγνωστικής διαδικασίας παρουσιάζεται υπό θετικό πρίσμα.

Στην παρούσα μελέτη έγινε μια προσπάθεια εντοπισμού συννοσηρότητας της Δ.Ε.Π.Υ. με επιμέρους δυσμενείς καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες ενδιαφέροντος που δημιουργήθηκαν για το συγκεκριμένο θέμα, αφορούν τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, τις ψυχιατρικές διαταραχές και τα θέματα συναισθηματικής φύσεως που συνδέονται συχνά με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι οι αναφορές στις δυσμενείς αυτές καταστάσεις που βιβλιογραφικά παρουσιάζουν συννοσηρότητα με τη Δ.Ε.Π.Υ. απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ γίνονται αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες απορρέουν από τη συμπτωματολογία της διαταραχής τους, είναι ένα στοιχείο που δεν παρουσιάζεται σε όλα τα βιβλία και δεν καλύπτει μεγάλο μέρος της αφήγησης. Επίσης, σε 1 από τα 13 βιβλία ο χαρακτήρας παρουσιάζεται με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση κάτι το οποίο αποκλίνει με αντίστοιχες έρευνες, όπως αυτή των Μπαστέα & Παπαδάτος (2017) που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ., όπου επικρατούν τα στοιχεία που δείχνουν ότι η συγκεκριμένη διαταραχή συνδέεται άρρηκτα με χαμηλή σχολική επίδοση. Αντίστοιχα, ενώ γίνεται αναφορά στις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες και αφορούν κυρίως το συναίσθημα της λύπης, δε φτάνουν στο σημείο συναισθηματικής διαταραχής. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με την έρευνα του Leon (1997), ο οποίος υπογραμμίζει ότι με εξαίρεση τις μαθησιακές δυσκολίες, άλλες καταστάσεις συννοσηρότητας απουσιάζουν εμφανώς από τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, παρά τα στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας τα οποία παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συννοσηρότητας με τη Δ.Ε.Π.Υ. Όσον αφορά τη συννοσηρότητα της Δ.Ε.Π.Υ. με ψυχιατρικές διαταραχές, στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε σχετική αναφορά μόνο σε 1 βιβλίο από τα 13 του δείγματος. Στο βιβλίο της Κρίπα (2020) ο χαρακτήρας παρουσιάζεται σε δύο σημεία του βιβλίου να προβάλλει ενδείξεις έντονου άγχους το οποίο τον επηρεάζει τόσο σε ψυχικό, όσο και σε σωματικό επίπεδο, συνδέοντας τη Δ.Ε.Π.Υ. με την αγχώδη διαταραχή. Η έλλειψη αναπαραστάσεων συννοσηρότητας με ψυχιατρικές διαταραχές επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Leon (1997), όπου

χαρακτηριστικά αναφέρει ότι λαμβάνοντας υπόψη τα υψηλά ποσοστά εμφάνισης συννοσηρότητας της Δ.Ε.Π.Υ. με ψυχιατρικές διαταραχές θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται περισσότερες αντίστοιχες αναπαραστάσεις στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας. Κάτι τέτοιο, βέβαια, είναι πιθανό να λειτουργούσε αρνητικά για τα παιδιά-αναγνώστες που έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με ένα λογοτεχνικό κείμενο που έχει θεματική τη Δ.Ε.Π.Υ., καθώς η κύρια συμπτωματολογία της διαταραχής θα μπορούσε να συγκαλυφθεί από τις διαταραχές που συνδέονται με αυτή και ενδεχομένως να μην είναι σε θέση να επεξεργαστούν και να διαχειριστούν την πληθώρα των πληροφοριών. Επίσης, για τα παιδιά-αναγνώστες με Δ.Ε.Π.Υ., η αναφορά συνυπαρχόντων διαταραχών μπορεί να τους προκαλέσει άγχος για κάτι το οποίο πιθανόν να μη συνάδει με τη δική τους περίπτωση.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μόνο σε 1 από τα 13 βιβλία του δείγματος παρουσιάζεται ο χαρακτήρας να λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Η αναφορά αυτή γίνεται στο βιβλίων των Pollack & Belviso (2009), το οποίο είναι ένα από τα μεταφρασμένα βιβλία του δείγματος, ενώ στα εγχώρια βιβλία του δείγματος δεν υπάρχει καμία αναφορά στο ζήτημα της φαρμακευτικής αγωγής για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων. Στο εξωτερικό, όπως αναφέρεται στην έρευνα των Charach & Fernandez (2013), η φαρμακευτική αγωγή είναι διαθέσιμη και προτείνεται ως πρωταρχική μέθοδος αντιμετώπισης των πυρηνικών συμπτωμάτων της συγκεκριμένης διαταραχής. Η απόφαση για τη λήψη φαρμάκων στα παιδιά πραγματοποιείται από τους γονείς. Κάποιοι γονείς κατανοούν ότι η Δ.Ε.Π.Υ. αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή και αποδέχονται το παιδί τους να λαμβάνει φάρμακα, ενώ για άλλους είναι κάτι το οποίο δεν μπορούν να αποδεχτούν. Εκτός από τις ανεπιθύμητες παρενέργειες που σχετίζονται με τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής, υπάρχουν και αρνητικές αντιλήψεις οι οποίες σχετίζονται με αυτή. Το εύρημα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει ότι στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται κυρίως συμπεριφορικές θεραπείες και δεν είναι ιδιαίτερα σύνηθες να χορηγείται φαρμακευτική αγωγή σε παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ., συγκριτικά με άλλες χώρες, καθώς είναι ένα αμφιλεγόμενο θέμα που μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό στιγματισμό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το θεμέλιο όλων των θεραπευτικών παρεμβάσεων για τη Δ.Ε.Π.Υ. αποτελεί η ψυχοεκπαίδευση, που αφορά τη παροχή και μετάδοση πληροφοριών που αφορούν τη Δ.Ε.Π.Υ. προς του γονείς, αλλά και το παιδί που τη φέρει με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία. Τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο και μέσο για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού.

Σχετικά με τον βαθμό ρεαλισμού των αναπαραστάσεων της Δ.Ε.Π.Υ., μέσα από την παρούσα έρευνα, προκύπτει ότι ενώ σε αρκετά βιβλία του δείγματος υπάρχει το φανταστικό στοιχείο, συγχρόνως τα βασικά στοιχεία της Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζονται ρεαλιστικά. Η συμπτωματολογία της διαταραχής, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες λόγω αυτής, οι κοινωνικές σχέσεις, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, κ.α. αναπαρίστανται με μεγάλο βαθμό ρεαλισμού, κάτι το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία σημείων ταύτισης με τα παιδιά αναγνώστες. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με την έρευνα των Harill et al. (1993), όπου παρατηρήθηκε πως μετά τον νόμο περί ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (1978) οι απεικονίσεις της αναπηρίας στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας ήταν πιο ρεαλιστικές και λιγότερο στερεοτυπικές συγκριτικά με πριν, των Dyches et al. (2009), όπου με βάση τη δική τους έρευνα φάνηκε πως οι χαρακτήρες παρουσιάζονταν ρεαλιστικά και των Emmerson et al. (2014), όπου από την έρευνα τους προκύπτει ότι κυριαρχεί η ρεαλιστική απεικόνιση των χαρακτήρων με αναπηρία. Ωστόσο, παρατηρείται μια απόκλιση από τα ευρήματα της έρευνας, με προγενέστερη έρευνα των Dyches et al. (2006), όπου κατέληξαν ότι οι χαρακτήρες με αναπηρία δεν αντιπροσωπεύουν ρεαλιστικά τα παιδιά με αναπηρίες και ότι στα παιδικά κείμενα λογοτεχνίας υπάρχουν αρκετές ανακρίβειες. Η διαφοροποίηση αυτή, ωστόσο, δείχνει ότι με το πέρασμα του χρόνου αυξάνεται ο βαθμός ρεαλισμού των αναπαραστάσεων παιδιών με αναπηρία στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας. Τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία ταυτότητας του παιδιού αναγνώστη και στη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης του για τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Συνεπώς, η ρεαλιστική αναπαράσταση των χαρακτήρων με κάποιου είδους διαφορετικότητα, και στη συγκεκριμένη περίπτωση με Δ.Ε.Π.Υ., είναι μείζονος σημασίας για την ανέλιξη των παιδιών αναγνωστών. Τα βιβλία του δείγματος, στην πλειονότητα τους, παρουσιάζουν τους χαρακτήρες πολυδιάστατους, οι οποίοι βιώνουν ένα εύρος συναισθημάτων στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τη διαταραχή τους, κάτι το οποίο βοηθάει τα παιδιά που τα διαβάζουν να διαισθανθούν αυτά που διαβάζουν ή ακόμα και να ταυτιστούν με αυτά.

Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική συναναστροφή. Μέσα από την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια εντοπισμού των στοιχείων που δείχνουν με ποιον τρόπο και σε ποιον βαθμό η συμπτωματολογία της διαταραχής προκαλεί ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες επηρεάζοντας την ποιότητα των σχέσεων που επισυνάπτουν, τόσο με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, όσο και με την ίδια τους την οικογένεια. Από τη μελέτη των βιβλίων του δείγματος προκύπτει ότι η

Δ.Ε.Π.Υ. επηρεάζει αρνητικά σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική αλληλεπίδραση των χαρακτήρων. Συγκεκριμένα, το σύμπτωμα της παρορμητικότητας τους παρασύρει σε αντιδράσεις που ο κοινωνικός τους περίγυρος τις εκλαμβάνει ως έλλειψη ενσυναίσθησης ή ακόμα και εγωκεντρισμό, με αποτέλεσμα να τους απορρίπτουν και να τους περιθωριοποιούν. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αντίστοιχη έρευνα των Emmerson et al. (2014), όπου από τις απεικονίσεις των βιβλίων της μελέτης τους κατέληξαν ότι οι χαρακτήρες με αναπηρία βιώνουν περιθωριοποίηση και έντονο αίσθημα δυσφορίας όταν δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν κοινωνικά.

Σε επίπεδο οικογένειας, οι σχετικές αναπαραστάσεις στο δείγμα των βιβλίων της παρούσας έρευνας δείχνουν στον αναγνώστη την πλευρά των γονέων και σε κάποιες περιπτώσεις και των αδερφών του χαρακτήρα και το πώς βιώνουν κι εκείνοι τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαταραχή του. Μέσα από τις ιστορίες αυτές, προκύπτει ότι η Δ.Ε.Π.Υ. επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους γονείς των χαρακτήρων, που συχνά οδηγούνται σε γονεϊκή εξουθένωση, εκφράζοντας ξεκάθαρα την κούραση που νιώθουν κατά τη διάρκεια διαχείρισης των δυσκολιών που βιώνει αλλά και προκαλεί το παιδί τους λόγω της διαταραχής του. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Schroeder και Kelley (2009), οι οποίοι αναφέρονται στη δυσλειτουργία της οικογένειας ως ένα από τα βασικότερα θέματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες που έχουν ένα παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως το κύριο θέμα που δυσκολεύει τους γονείς των χαρακτήρων είναι οι προσδοκίες τους όσον αφορά τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού τους. Ο τρόπος που τις εκφράζουν φαίνεται να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη ψυχολογία του παιδιού τους, ενώ περίπτωση υψηλών προσδοκιών και δυσκολίας διαχείρισης της μαθησιακής υποεπίδοσης από μέρους των γονέων αποτελεί το βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020). Σε κάποια από τα βιβλία του δείγματος, όπως στις Γκρέκου (2015) και στις Δεληβοριά (2021), η σχέση των χαρακτήρων αυτών με τη μητέρα τους παρουσιάζεται ιδιαίτερα τρυφερή γεμάτη στοιχεία υποστηρικτικής φύσεως και αποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος του πατέρα στα βιβλία του δείγματος είναι ιδιαίτερα μικρός έως και ανύπαρκτος, κάτι το οποίο συγκλίνει με τις έρευνες των Chang et al., (2013), όπου επιβεβαιώνεται ο αρνητικός αντίκτυπος που έχει η Δ.Ε.Π.Υ. στη σχέση του πατέρα με το παιδί του και σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί στην απουσία του από τον γονεϊκό του ρόλο. Στα βιβλία που παρουσιάζεται ο χαρακτήρας να έχει αδερφό/ή, η σχέση τους παρουσιάζεται ως μια τυπική αδερφική σχέση, με αντιπαράθεσεις αλλά και σημεία συνεργασίας. Τα συμπτώματα της διαταραχής του χαρακτήρα αναφέρεται πως επηρεάζουν τα αδέρφια τους, χωρίς ωστόσο να δίνεται ιδιαίτερη αρνητική έμφαση σε αυτό.

Όσον αφορά, τις σχέσεις των χαρακτήρων με τους συνομήλικους του, στην πλειονότητα τους, τα βιβλία του δείγματος χαρακτηρίζονται από έλλειψη αποδοχής και ενσυναίσθησης απέναντι στον χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. Η συμπτωματολογία της διαταραχής τους και ό,τι αυτή συνεπάγεται στη συμπεριφορά τους στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια οδηγεί σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστική περίπτωση της σκληρότητας με την οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά ένα παιδί με τη συγκεκριμένη διαταραχή, είναι το βιβλίο της Δεληβοριά (2021). Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια βιβλία, όπως αυτά της Κρίπα (2020) της Δεληβοριά (2021) και Κουτσοδημητροπούλου (2023) που παρουσιάζουν την ικανότητα των χαρακτήρων να επισυνάψουν ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικους.

Το σχολείο είναι καθοριστικό για τη διάγνωση ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ., καθώς είναι το πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν σε κανόνες κι εκεί αρχίζουν να φαίνονται πιο έντονα οι δυσκολίες του. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι υπάρχουν και θετικές και αρνητικές απεικονίσεις της σχολικής ζωής των χαρακτήρων, κάτι το οποίο συγκλίνει με αντίστοιχη έρευνα των Prater et al., 2005. Στο δείγμα των βιβλίων υπάρχουν αναπαραστάσεις όπου ο χαρακτήρας βιώνει τη ματαιώση από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την έλλειψη αποδοχής. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται και στην έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η εκπαιδευτικός στο βιβλίο της Λιένας (2021), η οποία αναφέρει στους γονείς του χαρακτήρα ότι δεν υπάρχει ελπίδα για τον γιο τους και πρέπει να βρεθεί μια λύση, χωρίς ωστόσο να γίνεται εκείνη μέρος της επίλυσης του θέματος. Υπάρχουν, ωστόσο και αρκετές αναπαραστάσεις όπου ο/η εκπαιδευτικός του χαρακτήρα τον ενθαρρύνει ώστε να φτάσει στο μέγιστο του δυναμικού του, καθώς χρησιμοποιεί διάφορες διδακτικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της διαταραχής του. Τέλος, σε κάποια από τα βιβλία φαίνεται ότι ένας/μία εκπαιδευτικός ή ένας/μία ειδικός γίνεται η αφορμή για να δώσει ένα κίνητρο στον χαρακτήρα να ασχοληθεί με τη μουσική. Η μουσική έχει διαπιστωθεί πως βοηθάει ιδιαίτερα τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ., καθώς έχει μια χρονική ακολουθία με ξεκάθαρη αρχή, μέση και τέλος το οποίο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό γι' αυτά, ενισχύει την προσοχή, μειώνει την υπερκινητικότητα και αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Jackson (2003), στην οποία η μουσικοθεραπεία παρουσιάζεται ως τρόπος αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ.

Σημαντική διάσταση της παρούσας έρευνας αποτελεί ο τρόπος αναπαράστασης της αυτοεικόνας των χαρακτήρων. Μέσα από την παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν αρκετά σημεία

στα βιβλία όπου διαφαίνεται ο τρόπος που ο χαρακτήρας με Δ.Ε.Π.Υ. αντιλαμβάνεται τόσο τη διαταραχή του, όσο και πτυχές του ίδιου του εαυτού. Σε έρευνα των Harpin et al., (2016) υπογραμμίζεται ότι η Δ.Ε.Π.Υ. είναι άρρηκτα συνυφασμένη με μειωμένη αυτοπεποίθηση και σε πολλές περιπτώσεις με διαστρεβλωμένη εικόνα εαυτού λόγω του εσωτερικευμένου στίγματος που φέρουν τα άτομα αυτά. Τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες, τις οποίες φτάνουν σε σημείο να αναγνωρίζουν καθώς αυτές επηρεάζουν όλες τις πτυχές της καθημερινότητάς τους. Η συναναστροφή τους με τους συνομήλικους τους, τα οδηγεί στο να αντιληφθούν τη διαφορετικότητά τους, ωστόσο καθώς δεν είναι πάντα σε θέση να μπορούν να εξηγήσουν την κατάσταση τους, αυτό έχει δεινά αποτελέσματα στην αυτοεικόνα τους. Σε πολλά από τα βιβλία του δείγματος, οι χαρακτήρες παρουσιάζονται να νιώθουν έντονα συναισθήματα, και κυρίως αυτό της λύπης όταν κατανοούν ότι η συμπεριφορά τους δεν είναι όπως αυτή των συνομήλικων τους, όταν συνειδητοποιούν ότι λόγω της συμπτωματολογίας της διαταραχής τους περιθωριοποιούνται και δεν νιώθουν αποδεκτοί από τον κοινωνικό τους περίγυρο και όταν, εν τέλει, νιώθουν ότι αποτυγχάνουν σε έναν κόσμο οργανωμένο που δεν είναι φτιαγμένος γι' αυτούς. Όπως, εντοπίστηκε χαρακτηριστικά και στο βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020), ο χαρακτήρας παρουσιάζεται να αμφισβητεί και να αποδοκιμάζει έντονα τον εαυτό του και την αυτοαξία του λόγω της Δ.Ε.Π.Υ., εκφράζοντας μάλιστα την επιθυμία του να ήταν κάποιος άλλος, αλλάζοντας το εγκέφαλο του, κάτι το οποίο δείχνει ότι λόγω της έλλειψης επιβεβαίωσης και αποδοχής από τον περίγυρο του, φτάνει σε σημείο να μην αποδέχεται ούτε ο ίδιος τον εαυτό του. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν και με τις έρευνες των Bussing et al. (2000) και των Hodgkins et al., (2012), όπου σημειώνεται ότι συχνά τα άτομα με Δ.Ε.Π.Υ. εσωτερικεύουν την απόρριψη που εκλαμβάνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να φτάνουν σε σημείο να πιστεύουν ότι αξίζουν την απαξιωτική συμπεριφορά που δέχονται. Τα ευρήματα, ωστόσο, της παρούσας έρευνας αποκλίνουν από αντίστοιχη έρευνα των Hayden & Prince (2023), όπου οι χαρακτήρες του δείγματος τους παρουσίαζαν στοιχεία υψηλής αυτοεκτίμησης. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ η ρεαλιστική απεικόνιση της αυτοεικόνας των χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. και των αρνητικών στοιχείων που συνυφαίνονται με αυτή είναι μείζονος σημασίας, ωστόσο κρίνεται εποικοδομητικό να υπάρχουν αναπαραστάσεις θετικής αυτοεικόνας των χαρακτήρων στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας με στόχο την κατάρριψη των στερεοτύπων και την ανάπτυξη της αυτοεικόνας των παιδιών αναγνώστών που φέρουν τη συγκεκριμένη διαταραχή και ενδέχεται να ταυτίζονται με αυτά που διαβάζουν.

Μέσα από την ενδελεχή μελέτη των βιβλίων του δείγματος, έγινε μια προσπάθεια εντοπισμού και ανάλυσης στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων του κοινωνικού περιγύρου του χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει πληθώρα στερεοτυπικών χαρακτηρισμών που προσδίδονται στους χαρακτήρες λόγω της διαταραχής τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του κοινωνικού στίγματος που απορρέει από τη Δ.Ε.Π.Υ., και γενικότερα την ετερότητα, αποτελεί το βιβλίο της Γιαγκάζογλου Παπούδα (2020), όπου δε νοείται ο χαρακτήρας του βιβλίου να έχει Δ.Ε.Π.Υ., καθώς είναι γαϊδούρι και τα γαϊδούρια είναι γνωστά για την υπομονή τους, κάτι το οποίο δεν έχει ο Βαρόνος λόγω της διαταραχής του. Η τάση των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων να αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για την ετερότητα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Μονογιου & Symeonidou (2016), όπου μέσα από τη μελέτη τους διαπιστώθηκε η ύπαρξη αρνητικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Επίσης, υπάρχουν αρκετές αναφορές σε περιπτώσεις εσωτερικευμένου στίγματος, όπου οι χαρακτήρες έχουν επηρεαστεί σε τέτοιο βαθμό από τους στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς που τους προσδίδονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο, που φτάνουν στο σημείο να ταυτίζονται με αυτούς, κάτι το οποίο έχει αρνητική επιρροή στην αυτοεκτίμηση και τη ψυχική υγεία των χαρακτήρων. Οι στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί ατόμων με Δ.Ε.Π.Υ., καθώς και το φαινόμενο του εσωτερικευμένου στίγματος επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Masuch et al. (2019), τα ευρήματα της οποίας αφορούν την άρρηκτη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη Δ.Ε.Π.Υ. και το κοινωνικό στίγμα. Το βιβλίο της Λιένας είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από τα βιβλία του δείγματος, στο οποίο ο χαρακτήρας δέχεται τόσους διαφορετικούς χαρακτηρισμούς από τον κοινωνικό του περίγυρο που δεν ξέρει ποιος πραγματικά είναι. Στην περίπτωση αυτή, οι στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί οδηγούν σε διαστρεβλωμένη εικόνα εαυτού, με σοβαρό αντίκτυπο στην αυτοπεποίθηση του Βρασίδα. Σε αντίστοιχη έρευνα των Hayden & Prince (2003), που αφορούσε τον στερεοτυπικό τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι χαρακτήρες με αναπηρία στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας εντόπισαν ότι οι αναπαραστάσεις που στηρίζονται σε στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς των χαρακτήρων αυτών λειτουργούν αρνητικά τόσο για το παιδικό αναγνωστικό κοινό, όσο και για τους ενήλικες αναγνώστες. Αντί αυτού, υποστήριξαν ότι η αναπαράσταση των χαρακτήρων αυτών δίνοντας έμφαση στις ικανότητες τους, στα δυνατά τους σημεία και όχι σε χαρακτηριστικά με αρνητικό πρόσημο, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξάλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων που αφορούν την αναπηρία. Τα βιβλία που προβάλλουν τους χαρακτήρες με αναπηρία, και στη συγκεκριμένη περίπτωση με Δ.Ε.Π.Υ., υπό ένα πρίσμα δυναμισμού, καταρρίπτουν μύθους και στερεοτυπικές αντιλήψεις περί αναπηρίας, προσφέροντας τα κατάλληλα εργαλεία στον αναγνώστη για να αναπτύξει και τις

συναισθηματικές του δεξιότητες, οι οποίες προωθούν τον σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους. Σε αρκετά από τα βιβλία του δείγματος έγινε εμφανές ότι στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις του κοινωνικού περιγυρου μπορούν να οδηγήσουν στο φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (αυτοεκπληρούμενη προφητεία), εσωτερικεύοντας τους αρνητικούς στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς που αποδίδονται στους χαρακτήρες, καταλήγουν να λειτουργούν αντίστοιχα, κρύβονται πίσω από τη ταμπέλα που απευθύνεται σε αυτούς, υιοθετώντας τον ρόλο που τους δίνεται και αναπαράγοντας αρνητικές συμπεριφορές. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με τις έρευνες των Harris et al. (1992) και Hennig et al. (2023). Μέρος των στόχων των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που πραγματεύονται θέματα ετερότητας, είναι σημαντικό να είναι η άμβλυνση της αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων περί διαφορετικότητας.

Αξίζει να σημειωθεί πως αν και στην πλειονότητα των βιβλίων επικρατούσαν οι αρνητικοί στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί, ωστόσο υπήρχαν και κάποια βιβλία του δείγματος, στα οποία προβάλλονται και θετικοί στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί. Αυτό πιθανό να αποσκοπεί στη δημιουργία εσωτερικού διαλόγου του αναγνώστη, διεγείροντας τη κριτική του σκέψη και σε αυτές τις περιπτώσεις ο χαρακτήρας δεν αναπαριστάται ως απόλυτα καλός ή απόλυτα κακός. Αυτό συγκλίνει με την έρευνα των Harill et al. (1993), στην οποία παρατηρήθηκαν λιγότεροι στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί και χρήση γλώσσας χωρίς διακρίσεις στα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που αφορούν τις αναπηρίες μετά τον νόμο διασφάλισης των δικαιωμάτων περί εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (1978), αλλά έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Ayala (1999), ο οποίος μέσα από τη μελέτη του υπογραμμίζει ότι οι συγγραφείς βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που αφορούν την αναπηρία, παρουσιάζουν τους χαρακτήρες αυτούς στερεοτυπικά και μονοδιάστατα.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ενώ με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία η εμφάνιση της Δ.Ε.Π.Υ. έχει συσχετιστεί με την πρώιμη και εκτεταμένη έκθεση των παιδιών σε οθόνες, δεν υπάρχει καμία σχετική αναφορά στα βιβλία του δείγματος Συγκεκριμένα σε έρευνα των Tamana, et al. (2019) η αύξηση των τεχνολογικών μέσων στη σημερινή εποχή και ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας σε οθόνες σχετίζεται με την εμφάνιση προβλημάτων διάσπασης προσοχής και συμπτωματολογίας της Δ.Ε.Π.Υ. Ωστόσο, η έλλειψη σχετικών απεικονίσεων στα βιβλία του δείγματος ενδέχεται να συνδέεται με το γεγονός ότι ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα είναι ακόμα ένα πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Θα ήταν χρήσιμο, ωστόσο, να



συμπεριλαμβάνονται σχετικές αναπαραστάσεις στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και τρόποι αντιμετώπισης του ζητήματος αυτού με στόχο τον περιορισμό της έκθεσης των παιδιών σε οθόνες και την πρόληψη δυσμενών καταστάσεων που σχετίζονται με αυτή.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κατά την έρευνα του δείγματος του συγκεκριμένου θέματος δεν εντοπίστηκαν βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που να απευθύνονται στο αναγνωστικό κοινό με χρονολογία έκδοσης πριν από το 2003. Η Δ.Ε.Π.Υ. είναι μια διαταραχή η οποία αποτελεί πεδίο έρευνας μόλις τα τελευταία χρόνια, καθώς φαίνεται ότι ολοένα και αυξάνονται οι διαγνώσεις ατόμων που τη φέρουν. Γίνεται, συνεπώς, εμφανές ότι η παιδική λογοτεχνία ακολουθεί τα δρώμενα της εποχής, με τους συγγραφείς να ακολουθούν τη σύγχρονη θεματολογία στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Καθώς το ποσοστό των παιδιών που διαγιγνώσκονται με Δ.Ε.Π.Υ αυξάνεται, τόσο μεγαλώνει και η ανάγκη της παιδικής λογοτεχνίας να δημιουργεί και να παρουσιάζει αντίστοιχους χαρακτήρες, ώστε τα παιδιά αυτά να μπορούν να βλέπουν, να καταλαβαίνουν και εν τέλει να αποδέχονται τον εαυτό τους μέσα από αναπαραστάσεις που συγκλίνουν με τη δική τους πραγματικότητα. Συγχρόνως, είναι εποικοδομητικό και για τα παιδιά αναγνώστες χωρίς Δ.Ε.Π.Υ. να έρχονται σε επαφή με αναπαραστάσεις ατόμων που υπάρχουν στον κοινωνικό τους περίγυρο, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση τους και την ικανότητα αποδοχής της ετερότητας.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί πως μέσα από το δείγμα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η Δ.Ε.Π.Υ., και κατ' επέκταση η ετερότητα, προσεγγίζεται ως δικαίωμα στη ζωή. Πολλοί από τους χαρακτήρες προβάλλονται να καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες για να διαχειριστούν τη συμπτωματολογία της διαταραχής τους. Μέσα από τις αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των χαρακτήρων διαφαίνονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και η θέληση τους να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, προβάλλεται ιδιαίτερα η ανάγκη τους για σεβασμό, αποδοχή και αγάπη, ώστε να μπορούν να αποδώσουν σε έναν κόσμο, ο οποίος δεν είναι φτιαγμένος για κάθε τι διαφορετικό από την κοινή νόρμα. Η προώθηση της συγκεκριμένης προσέγγισης επιτυγχάνεται και μέσω των θετικών και αισιόδοξων μηνυμάτων για τη διαφορετικότητα σε πολλά από τα βιβλία.

Τέλος, όσον αφορά το θέμα της εικονογράφησης, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, ενώ η εικονογράφηση εμπλουτίζει σε σημαντικό βαθμό το λεκτικό κείμενο σε λίγα από τα βιβλία του συγκεκριμένου δείγματος, οι εικόνες ήταν εξίσου σημαντικές με αυτό ως

προς τη μετάδοση του νοήματος, κάτι το οποίο συγκλίνει με την έρευνα της Altieri (2008). Χαρακτηριστικές περιπτώσεις ιδιαίτερης εικονογράφησης που συμβάλλει σημαντικά στην αφήγηση της ιστορίας είναι αυτές των βιβλίων της Γκρέκου (2015), της Λιένας (2021) και της Κουτσοδημητροπούλου (2023).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα και προτάσεις**

### **7.1 Συμπεράσματα**

Τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να έχουν ιδιαίτερα ισχυρό αντίκτυπο στην ανέλιξη ενός παιδιού, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει πολλές πτυχές της ζωής του. Η αποκτηθείσα γνώση των παιδικών χρόνων και οι πρώιμες αυτές εικόνες με τις οποίες έρχονται σε επαφή τα παιδιά είναι πιο δύσκολο να αλλάξουν στην πορεία της ζωής τους. Η παιδική λογοτεχνία πραγματεύεται επίμαχα ζητήματα που βρίσκονται στον πυρήνα της κοινωνίας. Η Δ.Ε.Π.Υ. είναι μια διαταραχή με αυξημένη συχνότητα επιπολασμού και διαγνώσεων στον γενικό πληθυσμό τα τελευταία χρόνια και η οποία βρίσκει σταδιακά τη θέση της στα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά.

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να μελετήσει τις αναπαραστάσεις των χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. μέσα από εικονογραφημένα κείμενα ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας. Η προσπάθεια εντοπισμού των αναπαραστάσεων αυτών, πραγματοποιήθηκε μέσα από την κριτική μελέτη και ανάλυση δεκατριών βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με άλλα αντίστοιχων ερευνών και με τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Οι χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ. στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας είναι στην πλειονότητα τους αρσενικού φύλου, κάτι το οποίο συγκλίνει με αντίστοιχες έρευνες, αλλά και προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία για τον επιπολασμό της διαταραχής. Η εθνικότητα των χαρακτήρων, μέσω της εικονογράφησης διαπιστώνεται ότι αφορά άτομα λευκής φυλής. Τα πυρηνικά χαρακτηριστικά της διαταραχής αποτυπώνονται με ρεαλιστικό τρόπο και οι συγγραφείς των βιβλίων τείνουν να αποτυπώνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας και της ελλειμματικής προσοχής, συγκριτικά με αυτό της παρορμητικότητας. Ανάμεσα στα βιβλία φαίνεται πως τα τυπικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται με σχετική ομοφωνία και κυριαρχούν η έλλειψη οργάνωσης, η δυσκολία αντίληψης κινδύνου, η δυσκολία κατανόησης του μεταφορικού λόγου, η αυξημένη φαντασία και η δημιουργική σκέψη. Η συννοσηρότητα της διαταραχής παρουσιάζεται σε εξαιρετικά μικρό βαθμό και η διαγνωστική διαδικασία παρουσιάζεται κυρίως υπό θετικό πρίσμα.

Η κοινωνική συναναστροφή των χαρακτήρων με άτομα του άμεσου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος επηρεάζεται αρνητικά σε σημαντικό βαθμό από τη

συμπτωματολογία της Δ.Ε.Π.Υ. Η πλειονότητα των χαρακτήρων δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις κοινωνικές συμβάσεις που διέπουν την καθημερινότητα τους ή να συμπεριφερθούν όπως ορίζει η κοινωνική νόρμα. Στα περισσότερα βιβλία εμφανίζεται το οικογενειακό σύστημα, ωστόσο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας, το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, είναι η έλλειψη του πατρικού ρόλου στη διαχείριση της διαταραχής. Οι αδερφικές σχέσεις, ενώ επηρεάζονται σε έναν βαθμό από τα συμπτώματα που έχει ο χαρακτήρας λόγω της διαταραχής του, παρουσιάζονται όπως οι σχέσεις ανάμεσα σε αδέρφια τυπικής ανάπτυξης. Με εξαίρεση ελάχιστα βιβλία του δείγματος της παρούσας έρευνας, όπου παρουσιάζεται η ικανότητα των χαρακτήρων να επισυνάψουν ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικους τους, στα περισσότερα βιβλία γίνεται εμφανής η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες στις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και η έλλειψη αποδοχής και η αποδοκιμασία που αντιμετωπίζουν από τους συνομηλικούς τους. Οι απεικονίσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται υπό θετικό, αλλά και αρνητικό πρίσμα μέσα στο δείγμα των βιβλίων.

Η αυτοεικόνα των χαρακτήρων φαίνεται ότι επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη Δ.Ε.Π.Υ., καθώς ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους είναι άρρηκτα συνυφασμένος με τις δυσκολίες που επιφέρει η διαταραχή τους, οι οποίες αποτυπώνονται στην αυτοπεποίθηση τους και στον ψυχισμό τους, διαστρεβλώνοντας την αυτοεικόνα τους. Συγχρόνως, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις του κοινωνικού τους περίγυρου, οι οποίες παρουσιάζονται στην πλειονότητα των βιβλίων και μάλιστα με αρνητική χροιά, οδηγούν σε εσωτερικευμένο στίγμα που επηρεάζει καταλυτικά την ψυχοσύνθεση των χαρακτήρων.

Επίσης, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας είναι ότι οι συγγραφείς αποτυπώνουν με ρεαλιστικό και εύληπτο τρόπο όλες τις θεματικές των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Συνεπώς, τα πυρηνικά συμπτώματα και τα τυπικά χαρακτηριστικά της διαταραχής, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του χαρακτήρα με τον κοινωνικό του περίγυρο και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που ακολουθούν τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή, παρουσιάζονται με ρεαλιστικό τρόπο, δημιουργώντας σημεία ταύτισης ανάμεσα στους χαρακτήρες των βιβλίων και τους αναγνώστες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω του σχετικά μικρού αριθμού βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που είναι διαθέσιμα που έχουν θεματολογία τη Δ.Ε.Π.Υ., καθώς και της ανεξάντλητης θεωρητικής βιβλιογραφίας για τη συγκεκριμένη διαταραχή, τα αποτελέσματα

της παρούσας έρευνας αποτελούν μια γενικευμένη εικόνα για το θέμα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν αφορούν κυρίως την ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η παιδική λογοτεχνία ακολουθεί τις ανάγκες της εποχής και η αυξανόμενη έκδοση βιβλίων που έχουν θεματική τη Δ.Ε.Π.Υ. παρουσιάζει ρεαλιστικά τα περισσότερα στοιχεία της διαταραχής.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα ήταν χρήσιμα για τη διαμόρφωση του περιεχομένου μελλοντικών βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας με χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ., βασιζόμενοι στην παραδοχή ότι επειδή μια ιστορία περιλαμβάνει έναν χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. δε σημαίνει αυτόματα ότι παρουσιάζει με ποιοτικό και ρεαλιστικό τρόπο τα επιμέρους στοιχεία της διαταραχής ή αντιπροσωπεύει ολόπλευρα και όχι στερεοτυπικά ένα παιδί που τη φέρει.

## **7.2 Περιορισμοί έρευνας**

Κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της παρούσας ερευνητικής εργασίας υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί που εν μέρη δυσκόλεψαν την ερευνητική διαδικασία. Σε πρώτο στάδιο παρουσιάστηκε δυσκολία στη συγκέντρωση όλου του ερευνητικού υλικού που είναι διαθέσιμο στην ελληνική αγορά. Η αναζήτηση αλλά και η εύρεση των βιβλίων ήταν μια διαδικασία αρκετά χρονοβόρα, καθώς ορισμένα από τα βιβλία που εν τέλει μελετήθηκαν διαπιστώθηκε πως ήταν εξαντλημένα από τους εκδοτικούς οίκους, με αποτέλεσμα την επίμονη προσπάθεια ανεύρεσης τους σε ηλεκτρονικά καταστήματα, βιβλιοπωλεία και δημόσιες βιβλιοθήκες. Επίσης, ήταν σημαντικό να συμπεριληφθούν στην έρευνα όλα τα βιβλία που υπάρχουν στην ελληνική αγορά που έχουν ως θεματική τη Δ.Ε.Π.Υ. για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα του δείγματος (προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία), ώστε η έρευνα να καλύψει όλο το εύρος επιλογής βιβλίων που έχει ένας αναγνώστης στα ελληνικά, κάτι το οποίο απαιτούσε αρκετή έρευνα και χρόνο.

Σημαντικό είναι, επίσης, να γίνει αναφορά στην υποκειμενικότητα που διέπει την ερευνητική μέθοδο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ο κάθε ερευνητής μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και κατά τη διαδικασία κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των δεδομένων του ερευνητικού υλικού προσεγγίζει, οργανώνει και ερμηνεύει το περιεχόμενο της επικοινωνιακής μονάδας σύμφωνα με τη δική του οπτική γωνία και την κατηγοριοποίηση που έχει δημιουργήσει ο ίδιος. Το νόημα του περιεχομένου επιδέχεται συχνά διαφορετικές ερμηνείες και ενέχει πολλαπλά νοήματα, συνεπώς η

διαδικασία της δημιουργίας των κατηγοριών είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό υποκειμενική, κάτι το οποίο είναι πιθανό να περιορίσει την αξιοπιστία της έρευνας.

Η έρευνα αυτή αφορά ελληνικά αλλά και μεταφρασμένα παιδικά βιβλία, κάτι το οποίο σημαίνει ότι οι αναπαραστάσεις των ατόμων με τη συγκεκριμένη διαταραχή ενδεχομένως να αποκλίνουν μεταξύ τους λόγω των ετερόκλητων κοινωνικών και πολιτισμικών περιβαλλόντων στα οποία είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικού είδους στερεοτυπικές αντιλήψεις που προωθούνται μέσω της λογοτεχνίας. Επίσης, το δείγμα ήταν περιορισμένο, καθώς η Δ.Ε.Π.Υ ως θεματική φαίνεται να είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο, όσον αφορά την προσέγγιση της από συγγραφείς βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας. Γι' αυτό και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, δεν είναι δυνατό να γενικευθούν για την ελληνική κοινωνία. Συνεπώς, υπάρχει πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω έρευνα μελλοντικά που είναι πιθανό να υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα το οποίο να σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα.

### **7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια σκιαγράφησης και ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο αναπαρίσταται η Δ.Ε.Π.Υ. σε εικονογραφημένα κείμενα ελληνικής και μεταφρασμένης παιδικής λογοτεχνίας, με σκοπό τον εντοπισμό των στάσεων, αντιλήψεων, εικόνων, και στερεοτύπων που παρουσιάζονται στο αναγνωστικό κοινό.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο χωρίο της παρούσας εργασίας, η αναδίφηση τόσο στην εγχώρια, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία ανέδειξε ένα κενό ως προς το πλήθος ερευνών που αφορούν την αναπαράσταση χαρακτήρων με Δ.Ε.Π.Υ. στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, συνεπώς το θέμα αυτό αποτελεί πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα θέματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν την παρούσα έρευνα σε περαιτέρω έρευνες είναι η συγκριτική μελέτη εικονογραφημένων παιδικών λογοτεχνικών κειμένων που έχουν θεματική τη Δ.Ε.Π.Υ. ανάμεσα στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, ώστε να διερευνηθούν ενδεχόμενες συγκλίσεις και αποκλίσεις.

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το πεδίο που αφορά τη Δ.Ε.Π.Υ. είναι ενεργά εξελισσόμενο, καθώς τα τελευταία μόλις χρόνια, όπως παρατηρήθηκε και από την παρούσα έρευνα, έχει αυξηθεί η ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με τη συγκεκριμένη διαταραχή, καθώς και το ότι η γνώση μεταβάλλεται και εξελίσσεται διαρκώς, κρίνεται απαραίτητο να ερευνηθεί μελλοντικά μεγαλύτερο δείγμα αντίστοιχων βιβλίων.

Τέλος, σε συνέχεια της παρούσας έρευνας θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια μελέτη κατά την οποία θα διερευνηθεί ο τρόπος που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα βιβλία που έχουν θεματική τη Δ.Ε.Π.Υ. από την εκπαιδευτική κοινότητα στο σχολικό πλαίσιο, με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της ετερότητας. Καθώς επίσης, και η διερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλούνται στα παιδιά αναγνώστες αναφορικά με τη Δ.Ε.Π.Υ. και του βαθμού κατανόησης του συγκεκριμένου θέματος μετά την ανάγνωση των βιβλίων αυτών.

#### **7.4 Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης**

Το δείγμα των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που μελετήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά ενισχύοντας θετικά τη μαθησιακή διαδικασία και να αποτελέσει αρωγό στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κουλτούρας μέσω του σχολικού πλαισίου. Με την ορθή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ή των γονέων, τα παιδιά αναγνώστες των συγκεκριμένων βιβλίων θα είναι σε θέση να κατανοήσουν σε βάθος κάθε ιστορία, να αναγνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της Δ.Ε.Π.Υ. και να μουν ακόμα και στη θέση του χαρακτήρα μέσα από ποικίλες δραστηριότητες αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση τους.

Σε πρώτο στάδιο για την προσέγγιση των βιβλίων θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ερωτήσεις διερεύνησης για τη διαπίστωση γνώσεων και απόψεων των ίδιων των παιδιών σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική, καθώς και ερωτήσεις κατανόησης και επέκτασης προωθώντας την κριτική τους σκέψη. Τα παιδιά θα μπορούσαν να φανταστούν τι πραγματεύεται κάθε βιβλίο από τις εικόνες του, καθώς και να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην κάθε ιστορία. Επιπρόσθετα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προσθέσουν ένα δικό τους στοιχείο το οποίο θα αλλάξει την εξέλιξη της ιστορίας, δραστηριότητα η οποία μπορεί να δημιουργήσει γόνιμους διαλόγους στο πλαίσιο της τάξης.

Σε μαθησιακό επίπεδο, τα βιβλία του δείγματος θα μπορούσαν να προσεγγιστούν διαθεματικά ανάλογα πάντα με τα στοιχεία που προσφέρει κάθε ιστορία. Για παράδειγμα, υπάρχουν ποικίλες αναπαραστάσεις των χαρακτήρων όπου παρουσιάζονται να κατανοούν τον μεταφορικό λόγο ως κυριολεκτικό λόγω της διαταραχής τους, κάτι το οποίο θα μπορούσε να συνδεθεί με το μάθημα της Γλώσσας και τη θεωρία περί κυριολεξίας και μεταφοράς. Στο ίδιο πλαίσιο για την ενίσχυση του γραπτού λόγου και της δημιουργικής γραφής θα

μπορούσαν να δημιουργήσουν μεταμυθοπλαστικά κείμενα με τον ίδιο χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. σε άλλες περιπτώσεις

Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν θεατρικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ιδέα της αφήγησης ως μιας ενεργητικής διαδικασίας μάθησης, κατά την οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στον κόσμο της ιστορίας. Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργείται ένα ασφαλές και οικείο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτούν πολλαπλές προοπτικές σχετικά με την κατανόηση του κειμένου αλλά και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η αναπαράσταση διαφόρων σκηνών κάθε ιστορίας ή ακόμα και ολόκληρων ιστοριών δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για τα παιδιά ώστε να βιώσουν τα διάφορα συναισθήματα που δημιουργούν οι διαφορετικοί ρόλοι των χαρακτήρων κάθε βιβλίου με στόχο κατανοήσουν το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ.

Επιπρόσθετα, με αφορμή διάφορες εκφράσεις μέσα από τα βιβλία του δείγματος που αναφέρονται στη Δ.Ε.Π.Υ. ως διαταραχή θα μπορούσε να ανοίξει μια γόνιμη συζήτηση για το τι σημαίνει στην ουσία η λέξη «διαταραχή» και τι μπορεί να σημαίνει για κάποιον που την έχει, εστιάζοντας στο ότι η ανάπτυξη ενός παιδιού με διαταραχή μπορεί να είναι λίγο διαφορετική από αυτή των υπολοίπων και πως μπορούν τα παιδιά να προσεγγίσουν τη συγκεκριμένη θεματική με ευαισθησία και ενσυναίσθηση. Επίσης, θα μπορούσαν πραγματοποιηθούν δραστηριότητες εντοπισμού και ανάλυσης των κύριων συμπτωμάτων της διαταραχής ενισχύοντας τον βαθμό κατανόησης που έχουν τα παιδιά για τη Δ.Ε.Π.Υ.

Ιδιαίτερη σημασία θα είχαν, επίσης, δραστηριότητες που αφορούν τα συναισθήματα, τόσο αυτά που βιώνουν οι χαρακτήρες με Δ.Ε.Π.Υ. στα βιβλία, όσο και αυτά που δημιουργούνται στα παιδιά διαβάζοντας τα. Η ενσυναίσθηση, το να μπορεί κάποιος να μπει στη θέση κάποιου άλλου ή να σκεφτεί το πώς μπορεί να ένιωσε κάποιος άλλος είναι κάτι το οποίο αναπτύσσεται κυρίως στην πράξη και δεν είναι κάτι εύκολα επιτεύξιμο, καθώς απαιτεί ανώτερες συναισθηματικές διεργασίες. Συνεπώς, οι δραστηριότητες που αφορούν την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας θα πρέπει να γίνονται στοχευμένα και μεθοδικά. Σε πολλά από τα βιβλία του δείγματος οι χαρακτήρες εκφράζουν συναισθήματα απογοήτευσης λόγω των επιπτώσεων της συμπτωματολογίας της διαταραχής τους στην καθημερινότητα τους και αποδοκίμασias εαυτού. Μια δραστηριότητα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την προσέγγιση των διαφόρων συναισθημάτων θα ήταν τα παιδιά να δουν στην πράξη τι κάνει



κάποιον άνθρωπο ξεχωριστό (π.χ. η σκέψη του, η εμφάνιση του, η οικογένεια του, το όνομα του ή ακόμα και όλα αυτά μαζί) «αλλάζοντας» το όνομα τους με κάποιον συμμαθητή τους προσπαθώντας να υιοθετήσουν όλα αυτά που τον κάνουν ξεχωριστό με στόχο να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν κι αυτά που τον κάνουν χαρούμενο ή λυπημένο. Τα παιδιά αλλάζουν και άλλα ονόματα, αλλάζοντας στην ουσία διαφορετικούς ρόλους και στο τέλος βλέποντας τον εαυτό τους σε έναν καθρέφτη τους ζητείται να παρατηρήσουν τον εαυτό τους εντοπίζοντας στοιχεία που θα έβλεπαν στα παιδιά που υποδύθηκαν με στόχο να βρουν σημεία σύγκλισης μαζί τους. Τέλος, τους ζητείται να κάνουν το ίδιο με τον χαρακτήρα με Δ.Ε.Π.Υ. του βιβλίου που προσεγγίζουν.

Λαμβάνουμε υπόψη ότι ο εικονικός κώδικας στα βιβλία του δείγματος, ενώ προσέδιδε στο κείμενο τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους, δεν αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος τους. Συνεπώς, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα παιδιά να εικονογραφήσουν με τον δικό τους μοναδικό τρόπο κάθε ιστορία, παρουσιάζοντας τη δική τους οπτική και αισθητική.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η προσέγγιση των βιβλίων του δείγματος εντός σχολικού πλαισίου θα πρέπει να γίνεται υπεύθυνα και αφού πρώτα πραγματοποιηθεί ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, λεκτικού και εικονικού κώδικα, που να εστιάζει στην ποιότητα των συγκεκριμένων βιβλίων, βασιζόμενοι στην παραδοχή ότι για να είναι ποιοτικό ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας δεν αρκεί το να αναφέρεται στην ετερότητα, ή στη συγκεκριμένη περίπτωση, στη Δ.Ε.Π.Υ.

## Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β. (2001). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία: Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*, τομ. Α΄. Καστανιώτη.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η Εικονογράφηση στο Βιβλίο της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Καστανιώτης.
- Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά*. Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρβαρούση, Λ. (2003). *Ένα γουρούνι...με ταλέντο!*. Παπαδόπουλος.
- Γιαγκάζογλου Παπούδα, Β. (2020). *Ο Βαρόνος που Δ.Ε.Π.Υ.* Ελληνοεκδοτική.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Παπαδόπουλος.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκρέκου, Γ. (2015). *Το κόκκινο κουτί*. Ψυχογιός.
- Δεληβοριά, Μ. (2021). *Με λένε Σίφουνα*. Κέδρος.
- Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία*. Ηράκλειτος.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Καστανιώτης.
- Κουτσοδημητροπούλου, Τ. (2023). *Ο Βίνσεντ διώχνει τα σύννεφα*. Διόπτρα.
- Κρίπα, Ε. (2020). *Το Φασουλοδοχείο του Αστροναύτη*. iWrite.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Κέδρος.
- Λιένας, Α. (2021). *Βρασίδας ο Βολίδας*. Πατάκη.
- Μπαστέα, Α., & Παπαδάτος, Ι. (2017). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής–Υπερκινητικότητας και Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 744-771. <https://doi.org/10.12681/edusc.1025>
- Μπόντη, Ε. (2002). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους*. Μέθεξις.
- Nielman, L., & Manes, T. (2019). *Ο Ρόλι σκέφτεται ασταμάτητα*. Διόπτρα.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg.
- Παπαλιού, Ν. (2009). *Όταν η Έλλη έγινε αόρατη*. Παπαδόπουλος.
- Πατρικίου, Α., Περικλέους, Α., Σμυρνιώτης, Ε., & Σιώτης, Α. (2017). *Ηρεμος εγώ; Ξεχάστε το!*. Βήτα.
- Pollack, P., & Belviso, M. (2009). *Δεν μπορώ να μείνω ακίνητος*. Παρισιάνου.
- Sif, B. (2014). *Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει*. Ίκαρος
- Τούφας, Κ. (2023). *Ο σαματάς Δεν Έχει Πολλή Υπομονή*. Τζαμπίρης Πυραμίδα.

- Τσιάντης, Γ., Αλεβίζος Β., Αμπατζόγλου Γ. (2001) *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*. Καστανιώτη.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Ατραπός.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Χριστοφιδέλλη, Σ. (2015). Η παιδική λογοτεχνία και ο εγγραμματισμός στην προσχολική ηλικία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1555-1566. <https://doi.org/10.12681/edusc.388>
- Altieri, J. L. (2008). Behavioral issues, self-esteem struggles, retention, and more: The portrayal of book characters with dyslexia. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 48(2), 3.
- Anastopoulos, A. D., Sommer, J. L., & Schatz, N. K. (2009). ADHD and family functioning. *Current Attention Disorders Reports*, 1(4), 167. <https://doi.org/10.1007/s12618-009-0023-2>
- Ayala, E. C. (1999). "Poor little things" and "Brave little souls": The portrayal of individuals with disabilities in children's literature. *Literacy Research and Instruction*, 39(1), 103-117. <https://doi.org/10.1080/19388079909558314>
- Bai, G. N., Wang, Y. F., Yang, L., & Niu, W. Y. (2015). Effectiveness of a focused, brief psychoeducation program for parents of ADHD children: Improvement of medication adherence and symptoms. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2721-2735. <http://dx.doi.org/10.2147/NDT.S88625>
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder. *Journal of abnormal psychology*, 111(2), 279. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.279>
- Bauermeister, J. J., Shrout, P. E., Chávez, L., Rubio-Stipec, M., Ramírez, R., Padilla, L., ... & Canino, G. (2007). ADHD and gender: are risks and sequela of ADHD the same for boys and girls?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 831-839. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01750.x>
- Biederman, J., Petty, C. R., Evans, M., Small, J., & Faraone, S. V. (2010). How persistent is ADHD? A controlled 10-year follow-up study of boys with ADHD. *Psychiatry research*, 177(3), 299-304. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2009.12.010>
- Blaska, J. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- Burke, C. L., & Copenhaver, J. G. (2004). Animals as people in children's literature. *Language Arts*, 81(3), 205-213.
- Bussing, R., Zima, B. T., & Perwien, A. R. (2000). Self-esteem in special education children with ADHD: Relationship to disorder characteristics and medication use. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(10), 1260-1269. <https://doi.org/10.1097/00004583-200010000-00013>
- Caye, A., Swanson, J. M., Coghill, D., & Rohde, L. A. (2019). Treatment strategies for ADHD: an evidence-based guide to select optimal treatment. *Molecular psychiatry*, 24(3), 390-408. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0116-3>

- Chang, L. R., Chiu, Y. N., Wu, Y. Y., & Gau, S. S. F. (2013). Father's parenting and father-child relationship among children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Comprehensive psychiatry*, *54*(2), 128-140. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2012.07.008>
- Charach, A., & Fernandez, R. (2013). Enhancing ADHD medication adherence: challenges and opportunities. *Current psychiatry reports*, *15*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11920-013-0371-6>
- Chen, Q., Brikell, I., Lichtenstein, P., Serlachius, E., Kuja-Halkola, R., Sandin, S., & Larsson, H. (2017). Familial aggregation of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(3), 231-239. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12616>
- Crawford, S. C. (2016). More than a wheelchair in the background: A study of portrayals of disabilities in children's picture books.
- DeJulio, S., Hoffman, J. V., Sailors, M., Martínez, R. A., & Wilson, M. B. (2020). Content Analysis. *Literacy research methodologies*, *27*.
- De Rossi, P., Pretelli, I., Menghini, D., D'Aiello, B., Di Vara, S., & Vicari, S. (2022). Gender-related clinical characteristics in children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Medicine*, *11*(2), 385. <https://doi.org/10.3390/jcm11020385>
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Jenson, J. (2006). Portrayal of Disabilities in Caldecott Books. *TEACHING Exceptional Children Plus*, *2*(5), n5.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 304-317.
- Emmerson, J., Fu, Q., Lendsay, A., & Brenna, B. (2014). Picture book characters with disabilities: Patterns and trends in a context of radical change. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, *52*(4), 12-22. <https://doi.org/10.1353/bkb.2014.0147>
- Feathers, K. M., & Arya, P. (2012). The role of illustrations during children's reading. *Journal of Children's Literature*, *38*(1), 36.
- Furman, L. (2005). What is attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)?. *Journal of child neurology*, *20*(12), 994-1002. <https://doi.org/10.1177/08830738050200121301>
- Goode, A. P., Coeytaux, R. R., Maslow, G. R., Davis, N., Hill, S., Namdari, B., ... & Kemper, A. R. (2018). Nonpharmacologic treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Pediatrics*, *141*(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-0094>
- Gubar, M. (2004). "Whacked-Out Partners": The Inversion of Empathy in the Joey Pigza Trilogy. *Children's Literature in Education*, *35*(3), 219-239.
- Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of disease in childhood*, *90*(suppl 1), i2-i7. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2004.059006>
- Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J. P., Kahle, J., & Hodgkins, P. (2016). Long-term outcomes of ADHD: a systematic review of self-esteem and social function. *Journal of attention disorders*, *20*(4), 295-305. <https://doi.org/10.1177/1087054713486516>
- Harris, M. J., Milich, R., Corbitt, E. M., Hoover, D. W., & Brady, M. (1992). Self-fulfilling effects of stigmatizing information on children's social interactions. *Journal of*

*Personality and Social Psychology*, 63(1), 41. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.1.41>

- Hayden, H. E., & Prince, A. M. (2023). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(2), 236-261. <https://doi.org/10.1177/1468798420981751>
- Hennig, T., Reininger, K. M., Schütt, M. L., Doll, J., & Ricken, G. (2023). Essentialist beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): an empirical study with preservice teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(1), 52-67. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2199480>
- Hodgkins, P., Arnold, L. E., Shaw, M., Caci, H., Kahle, J., Woods, A. G., & Young, S. (2012). A systematic review of global publication trends regarding long-term outcomes of ADHD. *Frontiers in psychiatry*, 2, 84. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2011.00084>
- Hopkins, C. J. (1980). Developing positive attitudes toward the handicapped through children's books. *The Elementary School Journal*, 81(1), 34-39. <https://doi.org/10.1086/461204>
- Hunt, P. (2004). *International companion encyclopedia of children's literature*. Routledge.
- Jackson, N. A. (2003). A survey of music therapy methods and their role in the treatment of early elementary school children with ADHD. *Journal of music therapy*, 40(4), 302-323. <https://doi.org/10.1093/jmt/40.4.302>
- Kieling, R., & Rohde, L. A. (2010). ADHD in children and adults: diagnosis and prognosis. *Behavioral neuroscience of attention deficit hyperactivity disorder and its treatment*, 1-16.
- Leon, M. R. (1997). Representations of attention-deficit/hyperactivity disorder in children's literature. *Journal of Attention Disorders*, 2(3), 177-196. <https://doi.org/10.1177/108705479700200304>
- Lukens, R. (1995). «A critical handbook of the children's literature». Pearson.
- Martinez, M., & Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: An investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 323-343. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2012.695856>
- Masuch, T. V., Bea, M., Alm, B., Deibler, P., & Sobanski, E. (2019). Internalized stigma, anticipated discrimination and perceived public stigma in adults with ADHD. *ADHD attention deficit and hyperactivity disorders*, 11, 211-220. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0274-9>
- Moen, O. L., Hedelin, B., & Hall-Lord, M. L. (2016). Family functioning, psychological distress, and well-being in parents with a child having ADHD. *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015626767>
- Monoyiou, E., & Symeonidou, S. (2016). The wonderful world of children's books? Negotiating diversity through children's literature. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 588-603. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102338>
- Nalkara, S. O. (2018). Postmodern picture books as multimodal texts: Changing trends in children's literature. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol2no1.6>

- Neese Bailes, C. (2002). Mandy: A critical look at the portrayal of a deaf character in children's literature. *Multicultural Perspectives*, 4(4), 3-9. [https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0404\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0404_2)
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203960615>
- Perera, F. P., Chang, H. W., Tang, D., Roen, E. L., Herbstman, J., Margolis, A., Huang, T., Miller, R. L., Wang, S. & Rauh, V. (2014). Early-life exposure to polycyclic aromatic hydrocarbons and ADHD behavior problems. *PloS one*, 9(11), e111670. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111670>
- Prater, M. A. (2003). Learning disabilities in children's and adolescent literature: How are characters portrayed?. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47-62. <https://doi.org/10.2307/1593684>
- Prater, M. A., Johnstun, M., & Munk, J. A. (2005). From Spaceman to The ADDED Touch: Using juvenile literature to teach about attention deficit hyperactivity disorder. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(4), 1-12.
- Podolski, C. L., & Nigg, J. T. (2001). Parent stress and coping in relation to child ADHD severity and associated child disruptive behavior problems. *Journal of clinical child psychology*, 30(4), 503-513. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004\\_07](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_07)
- Robin, A. L. (2006). Training families with adolescents with ADHD. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, 499-546.
- Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. (2009). Associations between family environment, parenting practices, and executive functioning of children with and without ADHD. *Journal of child and family studies*, 18, 227-235. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9223-0>
- Smith-D'Arezzo, W. M. (2003). Diversity in children's literature: Not just a black and white issue. *Children's Literature in Education*, 34(1), 75-94. <https://doi.org/10.1023/A:1022511917336>
- Stanford, C., & Tannock, R. (Eds.). (2012). *Behavioral neuroscience of attention deficit hyperactivity disorder and its treatment* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
- Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J., ... & Mandhane, P. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PloS one*, 14(4), e0213995. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>
- Thome, J., & Jacobs, K. A. (2004). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in a 19th century children's book. *European Psychiatry*, 19(5), 303-306. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2004.05.004>
- Wåhlstedt, C., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2008). ADHD symptoms and executive function impairment: Early predictors of later behavioral problems. *Developmental neuropsychology*, 33(2), 160-178. <https://doi.org/10.1080/87565640701884253>
- Zettel, J. J., & Ballard, J. (1979). The education for all handicapped children act of 1975 PL 94-142: Its history, origins, and concepts. *Journal of Education*, 161(3), 5-22. <https://doi.org/10.1177/002205747916100303>

## Παράρτημα

Περιλήψεις βιβλίων του δείγματος (σε χρονολογική σειρά έκδοσης)

1. Βαρβαρούση, Λ. (2003). *Ένα γουρούνι...με ταλέντο!*. Παπαδόπουλος.

Στη φάρμα τα γουρούνια ήταν όλη μέρα χωμένα στη λάσπη, ξαπλωμένα, ακίνητα, σαν να ήταν κοιμισμένα. Υπήρχε όμως ένα γουρούνι που δε σταματούσε να στριφογυρίζει, να πηγαиноέρχεται και να σκέφτεται συνεχώς. Όλα τα υπόλοιπα γουρούνια το θεωρούσαν «μπελά» γιατί δεν έμοιαζε με τα υπόλοιπα. Το γουρουνάκι πίστευε ότι οι άλλοι δεν τον καταλαβαίνουν και βαριόταν φοβερά να είναι συνέχεια ξαπλωμένο μέσα στη λάσπη χωρίς να κάνει τίποτα. Φανταζόταν ότι η λάσπη θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και για άλλα πράγματα, όταν την έβλεπε το μυαλό του έφτιαχνε διάφορα σχέδια χωρίς να υπάρχουν πραγματικά, κι έτσι άρχισε να δοκιμάζει να φτιάχνει καράβια, λουλούδια, αγελάδες και ό,τι μπορεί να φανταστεί κανείς. Όταν κατάλαβε ότι η λάσπη δεν ήταν απλώς λάσπη, άρχισε να έχει ενδιαφέρον η καθημερινή ζωή του. Άρχισε να φτιάχνει τούβλα και άλλα πράγματα για να μπορούν όλοι μαζί να χτίσουνε ένα σπιτάκι. Έτσι και τα υπόλοιπα γουρούνια κατάλαβαν ότι η λάσπη είναι χρήσιμη και συνεργάστηκαν για να μπορέσουν να φτιάξουν ένα υπέροχο σπίτι.

2. Παπαλιού, Ν. (2009). *Όταν η Έλλη έγινε αόρατη*. Παπαδόπουλος.

Η Έλλη ήταν ένα κορίτσι που δεν έδινε και πολύ σημασία σε αυτά που της έλεγαν. Συνήθως δεν έδινε απαντήσεις όταν τη ρωτούσαν κάτι. Είχε πολλές δουλειές να κάνει καβάλα στον φτερωτό της δράκο, πετώντας πάνω από βουνά, άγριες θάλασσες και παγωμένες λίμνες, για να σώσει τίγρεις, ελέφαντες και λευκές φώκιες από τους κυνηγούς. Ο δάσκαλος στο σχολείο έκανε όλο παράπονα στους γονείς της, για το ότι δε συγκεντρώνεται. Παρόλα αυτά, ήταν να απορεί κανείς πώς μπορούσε να είναι η καλύτερη μαθήτριά της τάξης. Κάποιο πρωί ξύπνησε και διαπίστωσε ότι είχε γίνει αόρατη, κανείς δεν την άκουγε όταν μιλούσε, κανείς δεν της έδινε σημασία όσο και να προσπαθούσε. Κατάλαβε τότε τους γονείς της που της έλεγαν ότι όταν της μιλάνε, εκείνη δεν τους απαντά και είναι σαν να μιλάνε στον αέρα. Ευτυχώς για εκείνη όλο αυτό ήταν απλώς ένα όνειρο. Υποσχέθηκε στη μαμά της ότι θα της απαντάει, αλλά αυτή η υπόσχεση κράτησε μόνο για λίγο, καθώς είχε ακόμα πολλές εκκρεμότητες να τελειώσει εκεί ψηλά στα σύννεφα.

3. Pollack, P., & Belviso, M. (2009). *Δεν μπορώ να μείνω ακίνητος*. Παρισιάνου.

Ο Λουκάς είναι ένα παιδί που δυσκολεύεται ιδιαίτερα να μείνει ακίνητο. Είναι ανυπόμονος, δεν περιμένει τη σειρά του και πάντα ξεχνάει να σηκώσει το χέρι του στην τάξη πριν μιλήσει. Οι συμμαθητές του δεν επιθυμούν να παίζουν μαζί του, καθώς δεν ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού. Ο λόγος που συμπεριφέρεται έτσι είναι επειδή έχει Δ.Ε.Π.Υ., όπως τους εξηγεί ο γιατρός, στον οποίον τον πήγαν οι γονείς του. Ο γιατρός τους εξηγεί πως λόγω της συγκεκριμένης διαταραχής ο Λουκάς δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί και ενεργεί χωρίς να σκέφτεται. Δίνει στους γονείς του και στον ίδιο συγκεκριμένες οδηγίες, δημιουργώντας στην ουσία ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σε συνδυασμό με τη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του. Έκτοτε, ο Λουκάς είναι χαρούμενος, καθώς μπορεί να διαχειρίζεται τα συμπτώματά του.

#### 4. Sif, B. (2014). *Η Εύη όλο χορεύει και χορεύει*. Ίκαρος

Η Εύη είναι ένα κορίτσι που της αρέσει να χορεύει με όλη της την ψυχή. Στην τάξη έβαζε τα δάκτυλά της να χορεύουν, όταν ήταν μόνη της στο δάσος χόρευε με το φύσημα του ανέμου και τις φωνές των πουλιών για μουσική. Όταν όμως ήταν με άλλους ανθρώπους, ένιωθε ότι όλα τα μάτια ήταν στραμμένα πάνω της και δεν μπορούσε να χορέψει. Έτσι χόρευε ολοένα και λιγότερο, ώσπου ξέχασε πώς είναι να χορεύει. Μια μέρα συνάντησε ένα μικρό κορίτσι που σιγοτραγουδούσε ένα όμορφο τραγούδι, τόσο ωραία, ώστε η Εύη άρχισε να σιγοτραγουδάει μαζί της. Σκέφτηκε πόσο ωραία θα ήταν να μοιράζεται και αυτή τον χορό της με άλλους κι έτσι την επόμενη μέρα άρχισε να χορεύει στο δάσος δείχνοντας στην αρχή στα πουλιά πώς να χορεύουν, μετά σε μια γάτα, στον σκύλο του γείτονα, στη γιαγιά που συνάντησε στην πλατεία και στο κορίτσι που σιγοτραγουδούσε. Αν καμιά φορά κάποιος συναντήσει ένα κορίτσι που όλο χορεύει και χορεύει είναι απλά μια ακόμα Εύη...

#### 5. Γκρέκου, Γ. (2015). *Το κόκκινο κουτί*. Ψυχογιός.

Ο Νικόλας είναι απρόσεκτος, αφηρημένος και δίνει συχνά την εντύπωση ότι δεν ακούει όταν του μιλάνε. Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του και δε σταματάει να κουνιέται. Η περιπέτεια του ξεκίνησε στο νηπιαγωγείο, όταν η νηπιαγωγός ενημέρωσε τους γονείς του ότι η συμπεριφορά του είναι ανεξέλεγκτη και οι γονείς των άλλων παιδιών έκαναν παράπονα. Οι γονείς του τον είχαν πάει σε ειδικούς για να δουν αν έχει κάποιο πρόβλημα με την ακοή ή την όραση του, αλλά τελικά αυτό που έχει είναι Δ.Ε.Π.Υ., η οποία επηρεάζει όλες τις πτυχές της καθημερινότητας του. Ο Νικόλας καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του και επιθυμεί να βρει τον τρόπο για να είναι κυρίαρχος του εαυτού του. Προσπαθεί να κλείσει τη Δ.Ε.Π.Υ. σε ένα φανταστικό κόκκινο κουτί, αλλά εκείνη βρίσκει



τρόπους και τον ενοχλεί. Ο Νικόλας με την υποστήριξη της δασκάλας του και των γονιών του βρίσκει τρόπους να διαχειριστεί αυτή την «απρόσκλητη παρέα».

6. Πατρικίου, Α., Περικλέους, Α., Σμυρνιώτης, Ε., & Σιώτης, Α. (2017). *Ηρεμος εγώ; Ξεχάστε το!*. Βήτα.

Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, ο Γρηγόρης, είναι ένα παιδί με έντονη παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει όρια και κανόνες, να ελέγξει τα συναισθήματα του οδηγώντας τον συχνά σε δύσκολες καταστάσεις. Οι φίλοι του, του κάνουν συχνά παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του, κάτι το οποίο τον πληγώνει γιατί δεν μπορεί να τους καταλάβει, εκείνος το μόνο που θέλει είναι να παίζει μαζί τους και να τα κάνει όλα καλά αλλά χωρίς να τα καταφέρνει πάντα. Ο Γρηγόρης προσπαθεί να καταλάβει τη διαταραχή που έχει, που οι μεγάλοι την ονομάζουν Δ.Ε.Π.Υ. και να μάθει τρόπους να οργανώνει τις σκέψεις του και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του. Μέσα από αυτή τη προσπάθεια και με την υποστήριξη των γονιών του και ενός ειδικού, μαθαίνει πως η σκέψη και το συναίσθημα προηγούνται της συμπεριφοράς και όπως συχνά συμβαίνει και στη ζωή, αυτό που έχει τελικά σημασία ίσως και να είναι αυτό που δε φαίνεται με την πρώτη ματιά.

7. Nielman, L., & Manes, T. (2019). *Ο Ρόλι σκέφτεται ασταμάτητα*. Διόπτρα.

Ο Ρόλι είναι ένα κουνέλι που το μυαλό του μοιάζει με έναν μεγάλο κήπο, όπου φυτρώνουν συνέχεια νέες σκέψεις και ιδέες. Ο Ρόλι δε σταματά ποτέ, όλο τριγυρίζει, σκέφτεται, χοροπηδά. Του αρέσει να εξερευνά τον κήπο, να βλέπει τα ζώακια, να παίζει παιχνίδια μαζί τους, να μιμείται τις κινήσεις τους, να χαλαρώνει στο φύσημα του ανέμου. Του αρέσει επίσης να βοηθά τον παππού του στις δουλειές του κήπου, να ποτίζει τα λουλούδια, να ξεριζώνει τα αγριόχορτα. Στο τέλος της ημέρας είναι κουρασμένος αλλά ευχαριστημένος με τις δουλειές που έκανε. Ευχαριστημένος, επίσης είναι και ο παππούς του που τον βοηθά να τελειώσει τις δουλειές στον κήπο.

8. Γιαγκάζογλου Παπούδα, Β. (2020). *Ο Βαρόνος που Δ.Ε.Π.Υ.* Ελληνοεκδοτική.

Ο Βαρόνος είναι ένα μικρό γαϊδουράκι, απόγονος μιας «μεγάλης» οικογένειας παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Οι δυσκολίες αυτές έχουν σοβαρό αντίκτυπο στη σχολική του ζωή, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Το σχολείο το νιώθει καθημερινά ως μαρτύριο. Η δασκάλα του Βαρόνου, σε συνάντηση με τη μητέρα του, την ενημερώνει ότι οι «αταξίες» του γιου της οφείλονται σε μια διαταραχή που λέγεται Δ.Ε.Π.Υ., ή αλλιώς στα γαϊδουρινά Δεν Έχει Πολλή Υπομονή. Παρόλα αυτά, ο ίδιος

πιστεύει πως για όλες τις δυσκολίες του είναι υπεύθυνος ένας θηλυκός ψύλλος που υπάρχει στα αυτιά του, ελέγχει το μυαλό του και του λέει διαρκώς με τη τσιριχτή φωνή του τι να κάνει. Στο τέλος, ωστόσο, της ιστορίας η ίδια του η διαταραχή αποτελεί την αιτία για να σωθεί όλη του η τάξη από βέβαιη καταστροφή. Συνεπώς, μια ηρωική του πράξη ανατρέπει τα ισχύοντα γεγονότα και αποδεικνύει ότι ένα ελάττωμα δεν γίνεται να είναι μόνο ένα ελάττωμα.

9. Κρίπα, Ε. (2020). *Το Φασουλοδοχείο του Αστροναύτη*. iWrite.

Ο Βασίλης είναι ένας μαθητής της τρίτης τάξης δημοτικού. Ξεκινώντας την νέα σχολική χρονιά, έδωσε μια υπόσχεση στη μητέρα του που θέλει πολύ να κρατήσει, να είναι καλός μαθητής, αλλά κυρίως ήσυχος στο σχολείο. Φοβάται ότι δε θα καταφέρει να κρατήσει αυτή του την υπόσχεση, καθώς όπως λέει και η γιαγιά του έχει αυτόν τον «βελζεβούλη» που δεν τον αφήνει σε ησυχία και όλο κάνει αταξίες. Η παρορμητική συμπεριφορά του θα τον οδηγήσει σε δύσκολα μονοπάτια, όσον αφορά τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Οι τιμωρίες και οι απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί είναι μέρος της καθημερινότητας του. Ωστόσο, θα έχει δίπλα του την κυρία Μυρτώ, μια δασκάλα αλλιώτικη από αυτές που είχε συνηθίσει ως τώρα. Με το «μαγικό» σεντούκι της θα μετατρέψει τη μαθησιακή διαδικασία σε κάτι που όλα τα παιδιά ονειρεύονται. Σημαντικό, επίσης, ρόλο στη διαχείριση των δυσκολιών του παίζει και ο παππούς του, ο οποίος τον αποδέχεται και τον στηρίζει, συμβουλευοντας τον όσον αφορά τη διαχείριση των δυσκολιών του.

10. Δεληβοριά, Μ. (2021). *Με λένε Σίφουνα*. Κέδρος.

Ο Μάνος είναι ένα παιδί το οποίο δεν αφήνει τίποτα όρθιο, γι αυτό και η μητέρα του τον αποκαλεί «σίφουνα». Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί και δυσκολεύει ταυτόχρονα τους υπόλοιπους γύρω του. Οι συμμαθητές του τον αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη σκληρότητα, ωστόσο, έχει πάντα δίπλα του τον φίλο του, Φίλιππο. Ο Μάνος και ο Φίλιππος αφηγούνται πως βιώνουν την καθημερινότητα τους, ο καθένας από την πλευρά του και πως η Δ.Ε.Π.Υ. του πρώτου επηρεάζει τη ζωή τους. Ωστόσο, εκτός από τις αρνητικές συμπεριφορές του, είναι ένα παιδί με αρκετά χαρίσματα, τα οποία όταν δεν επισκιάζονται από τη συμπεριφορά του και βρεθούν οι κατάλληλοι άνθρωποι στον δρόμο του, εξελίσσονται με ένα μοναδικό τρόπο βοηθώντας τον ακόμα και να διαχειριστεί τα συμπτώματα της διαταραχής του.

11. Λιένας, Α. (2021). *Βρασίδας ο Βολίδας*. Πατάκη.

Ο Βρασίδας ο Βολίδας είναι ένας τυφλοπόντικας, ο οποίος δεν μπορεί να μείνει στιγμή ακίνητος. Όταν ξυπνάει, σταματάει να υπάρχει ησυχία. Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, να κάτσει ήρεμος στην τάξη, χάνει τα πράγματα του και στριφογυρίζει διαρκώς. Ο κοινωνικός του περίγυρος φαίνεται πως έχει απηυδύσει με τη συμπεριφορά του. Οι συμμαθητές του τον κατακρίνουν και τον αποφεύγουν, η δασκάλα του δε ξέρει τι να κάνει για να τον ηρεμήσει και οι γονείς του έχουν εξουθενωθεί. Ο Βρασίδας στεναχωριέται από τις ταμπέλες που του φορτώνουν, με αποτέλεσμα να μπερδεύεται και να μην μπορεί να καταλάβει τον ίδιο του τον εαυτό. Μέχρι που σε μια απέλπιδα προσπάθεια τον γονιών του να τον βοηθήσουν έρχεται στον δρόμο τους η Μάγια, η οποία προσφέρει δημιουργική θεραπεία για «δύσκολα παιδιά». Απαλλαγμένος από ταμπέλες και με τη Μάγια που πιστεύει σε εκείνον, ο Βρασίδας καταφέρνει να συγκεντρώνεται, να διοχετεύει την ενέργεια του δημιουργικά και στο τέλος βρίσκει το πάθος του, το οποίο χρησιμοποιεί για την τελική εργασία του σχολείου προκαλώντας τον θαυμασμό του κοινωνικού του περίγυρου.

12. Κουτσοδημητροπούλου, Τ. (2023). *Ο Βίνσεντ διώχνει τα σύννεφα*. Διόπτρα.

Βαθιά μέσα στη ζούγκλα ζούσε ο Βίνσεντ, ένας μικρός ουραγοκόταγκος. Ο Βίνσεντ ήταν αρκετά ζωηρός, δημιουργικός και ονειροπόλος. Είχε αμέτρητες ιδέες στο κεφάλι του, οι οποίες χόρευαν ασταμάτητα δυσκολεύοντας τον να συγκεντρωθεί και βάζοντας τον συχνά σε μπελάδες. Μια συννεφιασμένη μέρα, η φίλη του η Φράνσις είχε μια καταπληκτική ιδέα, να γράψουν σε ένα φύλλο μπανανιάς όλα αυτά που είχε να κάνει ο Βίνσεντ, ώστε να οργανώσει τις σκέψεις του. Έτσι, ανάμεσα σε παιχνίδια, τραγούδια, ζωγραφιές και ξεκούραση έφερναν εις πέρας και τα καθήκοντα του Βίνσεντ. Μέχρι να τελειώσει η λίστα που είχαν γράψει, τα σύννεφα είχαν φύγει και είχε βγει το ουράνιο τόξο στον καθαρό ουρανό. Ο Βίνσεντ με τη βοήθεια και την υποστήριξη της φίλης του κατάφερε να διώξει και τα δικά του σύννεφα.

13. Τούφας, Κ. (2023). *Ο σαματάς Δεν Έχει Πολλή Υπομονή*. Τζαμπίρης Πυραμίδα.

Για την Καλλίτσα ο κόσμος είχε φτιαχτεί για να τον εξερευνήσει. Τη βοηθούσε σε αυτό ο Σαματάς, ο εξερευνητής στο κεφάλι της που της έλεγε κάθε φορά τι να κάνει. Ήθελε να χορεύει παντού, χωρίς να μπορεί να σταματήσει, ήταν ανυπόμονη, δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί για να πλυθεί, να φτιάξει τη τσάντα της, να βρει τα ρούχα της. Αναρωτιόταν πώς μπορούν οι συμμαθητές της να κάθονται τόσες ώρες ακίνητοι, ενώ εκείνη δεν μπορούσε να σταματήσει λεπτό να σκέφτεται και να ασχολείται συνέχεια με κάτι καινούριο. Οι συμμαθητές της τη συμπαθούσαν αλλά την κοιτούσαν περίεργα και δεν καταλάβαιναν γιατί δεν μπορούσε να σταματήσει λεπτό. Η δασκάλα της καλούσε συχνά τους γονείς της για να

τους παραπονεθεί για την ανησυχία και την αναστάτωση που προκαλούσε στην τάξη η κόρη τους. Οι γονείς της αποφάσισαν να την πάρουν σε έναν ειδικό, ο οποίος τους είπε ότι η Καλλίτσα είναι πολύ έξυπνη και δημιουργική, φτάνει να ασχοληθεί με κάτι που της αρέσει. Στη μουσική και στον χορό, η Καλλίτσα, βρήκε το πάθος της, κι έτσι ο Σαματάς αφού ήταν χαρούμενος ήταν πλέον και ήρεμος.