

**ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ
ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ
ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

**INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS
OF BIBLIOTHERAPEUTIC INTERVENTIONS
IN STUDENTS' ATTITUDES TOWARD
DISABLED PEOPLE**

Μαρίνα Λουάρη
Δρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής MeD
mlouari@uth.gr

Μαρίτα Παπαρούση
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mpaparou@uth.gr

Abstract

Given the lack of several empirical data on bibliotherapy as an effective method of intervening in shaping and stabilizing positive attitudes of typical students towards a classmate with disability, this study aims to cover this research gap. Two groups of students, Experimental (N = 61) and Control (N = 63) participated in this research.

The results showed that the experimental group, where the duration of the intervention was greater and implemented extensive and structured activities, students' attitudes were positive. In contrast, in the control group, where the duration of the intervention was brief, although the students had the opportunity to discuss and express questions and concerns about the theme, the results showed a negative shift in attitudes.

Key words

Bibliotherapy, students' attitudes, disability.

Λέξεις κλειδιά

Βιβλιοθεραπεία, στάσεις μαθητών, αναπηρία.

0. Εισαγωγή

Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση από την παιδική

ηλικία. Παρόλο όμως που το σχολείο αποτελεί σημείο συνάντησης και συνύπαρξης όλων των παιδιών, αυτό δεν συνεπάγεται και αυτόματη αποδοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ιδιαίτερα όταν ενυπάρχει το στοιχείο της διαφορετικότητας. Η άμεση επαφή με άτομα που δεν γνωρίζουμε και είναι διαφορετικά από εμάς, προκαλεί άλλωστε, σε πολλές περιπτώσεις, φόβο, άγχος, έλλειψη κατανόησης ή/ και αποδοχής, ιδιαίτερα στην περίπτωση που δεν έχουμε εκπαιδευθεί σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στη σχολική πραγματικότητα κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία αρνητικού περιβάλλοντος στην τάξη ή ακόμα και σε καταστάσεις εκφοβισμού.

Για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία είναι σημαντική η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης σε θέματα αναπηρίας. Ένα ανάλογο πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της βιβλιοθεραπείας. Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον για τη δυνατότητα της βιβλιοθεραπείας να επηρεάσει θετικά τις στάσεις των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία, έτσι ώστε να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κατανόηση της διαφορετικότητας, υπάρχει έλλειψη σχετικών εμπειρικών δεδομένων. Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη.

1. Η βιβλιοθεραπεία στο σχολικό πλαίσιο

Βιβλιοθεραπεία σημαίνει καταρχήν να χρησιμοποιείς βιβλία για να βοηθήσεις ανθρώπους να επιλύσουν προβλήματα (Aiech, 1993). Ειδικότερα, ορίζεται ως προσέγγιση ή δέσμη τεχνικών που στοχεύουν στην οικοδόμηση αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός διευκολυντή και ενός συμμετέχοντα και βασίζονται στην από κοινού προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων (Pardeck & Pardeck, 1989, 1990).

Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να λειτουργήσει κατά τρόπο θεραπευτικό, από επαγγελματίες με πείρα στα θέματα της ψυχικής υγείας (Kramer & Smith, 1998), ή προληπτικό/αναπτυξιακό με στόχο την ανακάλυψη ανάπτυξη και εξισορρόπηση του εαυτού. Στην προκειμένη περίπτωση προσφέρεται ως ένα 'εργαλείο' στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της ψυχο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Morawski & Gilbert, 2000. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2003. Prater, Johnstun, Dyches & Johnstun, 2006). Όταν η βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να οριστεί ως μια παρέμβαση που στηρίζεται σε μια σειρά τεχνικών (ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, ποικίλες δραστηριότητες) μέσω των οποίων επιδιώκεται αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και παιδιού, με τη μεσολάβηση κάποιου προσώπου κατάλληλα προετοιμασμένου και πρόθυμου να συμμετάσχει σε μια τέτοια διαδικασία. Η βιβλιοθεραπεία στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι μια διαδικασία απλώς «αναγνωστική» αλλά «αλληλεπιδραστική» (Pardeck, 1989. Pardeck & Pardeck, 1998), δεν συνεπάγεται, με άλλα λόγια, μόνο την καθοδηγούμενη προσέγγιση του αναγνωστικού υλικού αλλά και τη συζήτηση σχετικά με την ανταπόκριση του αναγνώστη στο υλικό, συζήτηση

που γίνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως διευκολυντής της διαδικασίας και βοηθά τους μαθητές να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Hynes & Hynes-Berry, 1986. Λουάρη & Παπαρούση, 2009).

1.α. Σχεδιασμός βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων

Κάθε βιβλιοθεραπευτικό πρόγραμμα πρέπει να σχεδιαστεί με προσοχή πριν από την εφαρμογή του και να αναφέρονται λεπτομερώς οι συμμετέχοντες, το πλαίσιο και η διάρκεια του, τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν κ.ά. Ειδικότερα βασιζόμενες στα κοινά σημεία της σχετικής με το ζήτημα αυτό βιβλιογραφίας, να επισημάνουμε ότι τα βασικά στάδια παρόμοιων διαδικασιών είναι τα παρακάτω: Καταρχάς διαβάζουμε το βιβλίο, στη συνέχεια χρησιμοποιούμε το βιβλίο για να κάνουμε μια σύνδεση με τη ζωή των συμμετεχόντων, συζητάμε με αφορμή τη θεματική του βιβλίου και εξαγάγουμε συμπεράσματα και, τέλος, εφαρμόζουμε αυτό που έχουμε μάθει από το βιβλίο στην τρέχουσα κατάσταση ζωής μας (Aiech, 1993. Forgan, 2002).

Αξίζει, επιπλέον, να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει αν θα πραγματοποιήσει την ανάγνωση ατομικά ή ομαδικά. Η ατομική ανάγνωση απαιτεί περισσότερο χρόνο, όμως πολλά άτομα νοιώθουν πιο άνετα να εκφράζουν τις σκέψεις τους ατομικά παρά ομαδικά. Η ομαδική ανάγνωση, από την άλλη πλευρά, μπορεί πολύ άνετα να πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα, αφού η τάξη αποτελεί μια φυσική ομάδα, η οποία εύκολα μπορεί να μοιραστεί σε υπο-ομάδες (Aiech, 1996. Stamps, 2003). Τέλος, και οι ομάδες ανάγνωσης, πέρα από τα όρια του σχολικού προγράμματος, μπορεί να βοηθήσουν στη βελτίωση των σχέσεων και να ενθαρρύνουν τη θετική αλληλεπίδραση.¹

1.β. Η αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας

Καθώς έχει χρησιμοποιηθεί εδώ και δεκαετίες από ψυχολόγους, βιβλιοθηκονόμους και εκπαιδευτικούς, πολλοί μελετητές έχουν επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας. Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο πεδίο αφθονούν οι μελέτες περίπτωσης και οι αμφισβητούμενης ερευνητικής αξίας αναφορές, ενώ είναι ακόμη περιορισμένος ο αριθμός των εμπειρικών μελετών.

Για να γίνουμε πιο σαφείς, από μια σύνοψη των ερευνών οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιοθεραπεία προκύπτει ότι γενικά αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο, ειδικότερα όταν συνδυάζεται με άλλες τεχνικές, όσον αφορά τη διαπραγμάτευση αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών την αντιμετώπιση συναισθηματικών, ψυχολογικών, οικογενειακών προβλημάτων τους ή προβλημάτων προσαρμογής σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, έχει αποδειχθεί πως έχει θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, γεγονός που θεωρείται πως οδηγεί και σε βελτίωση της ικανότητας χειρισμού εκ μέρους των μαθητών συναισθηματικών

καταστάσεων, καθώς αλλάζει η αυτο-εικόνα τους και ενισχύεται η αυτο-εκτίμησή τους (Pardeck, 1998. Stamps, 2003 Sullivan & Strang, 2002-2003).

1.γ. Βιβλιοθεραπεία και αναπηρία: χρήση και οφέλη

Όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία, η χρήση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που αναφέρονται στο θέμα της αναπηρίας βοηθά, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής επίγνωσης καθώς και της ιδέας μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς τόσο σε μαθητές όσο και σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Kurtts & Gavigan, 2008. McCarty & Chalmers, 1997. Prater, Dyches & Johnstun, 2006). Οι Iaquina & Hipsky (2006) θεωρούν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία μπορεί να είναι πιο πρόθυμοι να συζητήσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με την αναπηρία, όταν ένα βιβλίο ή μια ιστορία χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς, καθώς και ότι η βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιείται συχνά για να βοηθήσει τους μαθητές χωρίς αναπηρία να κατανοήσουν τις πολυάριθμες δυσκολίες που υπάρχουν στις τάξεις ένταξης.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα τα οποία προηγουμένως αναφέρθηκαν, αρκετοί είναι αυτοί που δεν υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ως η μοναδική μέθοδος παρέμβασης. Για παράδειγμα, οι Salend & Moe (1983) ύστερα από μελέτη που διεξήγαγαν με συμμετέχοντες 240 μαθητές τετάρτης και έκτης τάξης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή των στάσεων απέναντι στα παιδιά με αναπηρία επετεύχθη μέσα από ένα συνδυασμό ανάγνωσης βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας και δραστηριοτήτων πληροφόρησης σχετικά με την αναπηρία. Οι Favazza & Odom (1997) εξέτασαν την επίδραση της άμεσης επαφής με άτομα με αναπηρίες, την ανάγνωση βιβλίων και την υλοποίηση συζητήσεων στη στάση τυπικών παιδιών του νηπιαγωγείου προς τα άτομα με αναπηρίες και συμπέραναν ότι η αλλαγή των στάσεων δεν οφειλόταν απόλυτα στη συμβολή της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων. Υποστήριξαν ότι η επαφή με τα άτομα με αναπηρίες φαίνεται να ήταν η πιο αποτελεσματική ως στρατηγική για την προώθηση της αποδοχής των ατόμων με αναπηρία. Και η Beardsley (1982) κατέληξε σε παρόμοιο συμπέρασμα υποστηρίζοντας ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα την αλληλεπίδραση ατόμων με και χωρίς αναπηρία δεν συνέβαλε αποτελεσματικά στην αλλαγή των αντιλήψεων και στη βελτίωση της στάσης μαθητών δημοτικού.

Οι Sipsas-Herrmann, Roberts, Pyburn, Scott Herrmann, Dugan & Eppinger, (1996) θέλησαν να διευρύνουν το πεδίο της έρευνας και να διερευνήσουν αν προκύπτει διαφορά από τη χρήση ενός πληροφοριακού και ενός λογοτεχνικού κειμένου ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση ως προς το κείμενο μέσω του οποίου προσεγγίστηκε το θέμα της αναπηρίας. Επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε την αποτελεσματικότητα ενός λογοτεχνικού κειμένου σε σχέση με ένα πληροφοριακό, καθώς και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετούμενες απόψεις.

Λόγω των αμφιλεγόμενων αποτελεσμάτων αυτών και συναφών ερευνών, αυτό που μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα είναι ότι η βιβλιοθεραπεία: α) δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως η μοναδική μέθοδος παρέμβασης αλλά ως ένα μέσο παρέμβασης β) κατά τη διάρκεια υλοποίησής της θα πρέπει να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά της και γ) η επιλογή των βιβλίων να γίνεται προσεκτικά όσον αφορά την καταλληλότητά τους σε σχέση με τις συναισθηματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, το γνωστικό τους υπόβαθρο και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει ημι-πειραματικό σχέδιο, με αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική. Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας ως μεθόδου παρέμβασης αλλαγής των στάσεων των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης για την προσέγγιση της αναπηρίας;
2. Η χρονική διάρκεια της παρέμβασης σχετίζεται με τα αποτελέσματα;

Το συγκεκριμένο ερώτημα τίθεται καθώς σύμφωνα με δεδομένα σχετικών ερευνών, αυτό που προκύπτει είναι ότι:

2^α) όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της παρέμβασης, τόσο θετικότερη στάση διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες (Hill & Augustinos, 2001).

2^β) σύντομες παρεμβάσεις οδηγούν σε αντίστροφα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα και επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των μαθητών (Petty & Caccioro, 1986).

2.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 364 μαθητές Δ' έως ΣΤ' τάξης, ηλικίας 10-12 ετών. Διανεμήθηκαν 364 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 364. Η ανταπόκριση κρίνεται απολύτως ικανοποιητική (100%). Από το συνολικό δείγμα επιλέχθηκαν τυχαία μαθητές της Δ' και Ε' τάξης, οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (N=61) και σε επόμενη φάση συμμετείχαν στην υλοποίηση παρέμβασης και μαθητές αντιστοίχων τάξεων που αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου (N=63). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 4 τμήματα Δ' τάξης και 4 τμήματα Ε' τάξης, σχολείων της ίδιας γεωγραφικής περιοχής (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δείγμα

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Πειραματική ομάδα – ΠΟ	61	16,8	16,8	16,8
Ομάδα ελέγχου– ΟΕ	63	17,3	17,3	34,1
Γενικό δείγμα	240	65,9	65,9	100,0
Σύνολο	364	100,0	100,0	

Από την κατανομή ως προς την τάξη το 39,8% των μαθητών είναι μαθητές Δ' τάξης, το 31% Ε' τάξης και το υπόλοιπο 29,1 είναι μαθητές ΣΤ' τάξης (Πίνακας 2). Από την κατανομή ως προς το φύλο προκύπτει ότι υπάρχει όμοια σχεδόν εκπροσώπηση μεταξύ των φύλων με το 50,7% να είναι κορίτσια και το 49,3% αγόρια (Πίνακας 3) και ο μέσος όρος ηλικίας είναι 126,54 μήνες δηλαδή τα 10,5 έτη.

Πίνακας 2: Δείγμα/Τάξη

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Δ' (Τετάρτη)	145	39,8	39,8	39,8
Ε' (Πέμπτη)	113	31,0	31,0	70,9
ΣΤ' (Εκτη)	106	29,1	29,1	100,0
Άθροισμα	364	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Δείγμα/Φύλο

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
κορίτσι	184	50,5	50,7	50,7
αγόρι	179	49,2	49,3	100,0
σύνολο	363	99,7	100,0	
Missing 999	1	,3		
Άθροισμα	364	100,0		

2.3. Εργαλεία

Για την ανίχνευση των στάσεων και των γνώσεων των μαθητών επιλέχθηκε το Ερωτηματολόγιο «*Checode-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH- R)*» (Armstrong, 1986). Αναπτύχθηκε στον Καναδά και χρησιμοποιείται

έως σήμερα επειδή σύμφωνα με τους Vignes, και συν., (2008) συγκεντρώνει τα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά από τα υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία.² Το παραπάνω ερωτηματολόγιο είναι σταθμισμένο και παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία και εσωτερική συνάφεια. Η μεταφορά των προτάσεων του ερωτηματολογίου από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε με τη μέθοδο της πολλαπλής μετάφρασης. Μεταφράστηκε αρχικά στα ελληνικά από πολύ καλούς χρήστες της αγγλικής γλώσσας και στη συνέχεια έγινε αντίστροφη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά από διαφορετικά άτομα, για να ελεγχθεί η ορθότητα της αρχικής μετάφρασης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ομαδοποιημένες σε 3 κατηγορίες-παραμέτρους, οι οποίες αποτελούν τις στάσεις: (α) Συναισθηματικός τομέας (Affective), ο οποίος αποτελείται από 13 ερωτήσεις. (β) Συμπεριφορικός τομέας (Behavioral), ο οποίος αποτελείται από 11 ερωτήσεις και (γ) γνωστικός τομέας (Cognitive), ο οποίος αποτελείται από 12 ερωτήσεις. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν ώστε να προσδώσουν θετική στάση αναφορικά με κάθε μία από τις παραπάνω παραμέτρους. Οι τιμές των 3^{ων} σύνθετων μεταβλητών προέκυψαν από το άθροισμα των απαντήσεων, συνεπώς χαμηλές τιμές βαθμολόγησης εκφράζουν θετική στάση στις παραπάνω παραμέτρους και, αντιθέτως, υψηλές τιμές βαθμολόγησης εκπροσωπούν αρνητική στάση.

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα **παιδικά λογοτεχνικά βιβλία**: 1) *Δυο παπούτσια με καρότσι* του Ν. Ανδρικόπουλου, με θέμα την κινητική αναπηρία, 2) *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου* του Μ. Αυτζή με θέμα το σύνδρομο Down και 3) *Ο Αυτός των Π. Πουλάκη και Β. Παπατσαρούχα* με θέμα των αυτισμό και 4) *Δεν είμαι τέρας σου λέω* της Π. Πλήση (2011). Για την επιλογή των παραπάνω βιβλίων λήφθηκαν υπόψη τα κριτήρια που έχουν διατυπωθεί από την Blaska (2005), σύμφωνα με την οποία τα λογοτεχνικά βιβλία που αναφέρονται σε ήρωες με αναπηρία θα πρέπει να προωθούν τη συναισθηματική κατανόηση κι όχι τον οίκτο, να απεικονίζουν την αποδοχή, να προωθούν τη θετική απεικόνιση των ηρώων με αναπηρία και την άποψη «έναν από εμάς». Τέλος, οι χαρακτήρες θα πρέπει να απεικονίζονται με ρεαλισμό κι όχι ως υπερήρωες και φυσικά να έχουν λογοτεχνική αξία (Λουάρη & Παπαρούση, 2009).

Βάσει των παραπάνω βιβλίων σχεδιάστηκαν **Γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες**. Οι γραπτές δραστηριότητες αφορούσαν την κατανόηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο. Επίσης, εστίαζαν στην κατανόηση των εννοιών όμοιος – διαφορετικός, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές ότι όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο. Όμως, όπως επισημάνθηκε από τις ερευνήτριες, αυτές οι διαφορές δεν επηρεάζουν τη σχέση τους, αλλά άλλοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύναψη ή όχι μιας φιλικής σχέσης. Για να ενισχυθεί αυτή η αντίληψη σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν παιχνίδια ομαδικά και παιχνίδια ρόλων. Για να μην επέλθει κούραση από τις γραπτές δραστηριότητες και άρνηση συμμετοχής των μαθητών υλοποιήθηκαν

και εικαστικές δραστηριότητες. Αυτές αφορούσαν την απεικόνιση μιας σκηνής από το λογοτεχνικό κείμενο, δίνοντας τη δυνατότητα να χαλαρώσουν και συγχρόνως να αποφορτιστούν από τα συναισθήματα που βίωσαν κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου. Επίσης, σχεδίασαν ενημερωτικές αφίσες για τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία, την κοινωνική και περιβαλλοντική τους πρόσβαση. Όλες αυτές οι δραστηριότητες στόχο είχαν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην παρέμβαση ώστε να αποκτήσουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο θεωρείται καθοριστικό στην αλλαγή των στάσεων και την διακοπή της άρρηκτης συνέχειας των προκαταλήψεων που ταλανίζουν γενιές και γενιές ανθρώπων.

2.4. Παρέμβαση

2.4.1. Πειραματική ομάδα

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την ώρα της ευέλικτης ζώνης και αποτέλεσε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, η διάρκεια του οποίου ήταν 10 διδακτικά δίωρα. Ζητήθηκε ενυπόγραφα η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή ή μη των παιδιών τους στο πρόγραμμα. Από την Π.Ο. δεν έδωσαν άδεια συμμετοχής των παιδιών τους τρεις γονείς (ένας από την Δ' τάξη και δύο από την Ε'). Κατά συνέπεια, οι συγκεκριμένοι μαθητές, αν και κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν στην τάξη και παρακολουθούσαν, δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Αφού ολοκληρώθηκαν οι διαδικαστικές ενέργειες, στο πρώτο δίωρο έγινε γνωριμία με τους μαθητές και περιγραφή του προγράμματος. Για να διαπιστωθεί αν θα υπήρχε μεταβολή των στάσεων πριν και μετά από την παρέμβαση, δόθηκαν κωδικοί στα ερωτηματολόγια, οι οποίοι δημιουργήθηκαν βάσει ενός συνδυασμού αριθμών που μόνο οι ερευνήτριες γνώριζαν και κανείς άλλος. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι ερευνήτριες ανέλαβαν την ηθική υποχρέωση να καταστρέψουν τη λίστα με τους κωδικούς.

Η παρέμβαση αποτελείτο από τρεις ενότητες κατά τις οποίες διαβάστηκαν τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που είχαν επιλεγεί και έγινε συζήτηση με βάση το περιεχόμενο των βιβλίων. Ακολούθησαν γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες, καθώς και δραματοποιήσεις με θέμα ανάλογο του περιεχομένου των βιβλίων και σκοπό τόσο την ενημέρωση όσο και την ευαισθητοποίηση των παραπάνω μαθητών. Για το σχεδιασμό του όλου προγράμματος και ειδικότερα των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη τα ακόλουθα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης:

- α) Για να επιτευχθεί η *ταύτιση με το βασικό ήρωα* επιχειρήθηκε διέγερση περιέργειας- ενδιαφέροντος ποικιλοτρόπως, όπως παρακολούθηση βίντεο, εικόνες από μωμ με αναπηρία ή παροχή πληροφοριών.
- β) Μέσω των δραματοποιήσεων και του παιχνιδιού ρόλων βίωσαν καταστάσεις, συνέδεσαν εμπειρίες και συναισθήματα του ήρωα και δικά τους, ώστε να επιτευχθεί η *κάθαρση*.

- γ) Αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς, συγκρίνοντας καταστάσεις και δεδομένα του ήρωα με την πραγματικότητα, την υιοθέτηση ή απόρριψη συμπεριφορών και την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων οδηγήθηκαν στην ενόραση.
- δ) Καθώς απέκτησαν τη δυνατότητα μετατόπισης του προβλήματος από τον ήρωα στο σύνολο, κατανόησαν ότι το περιεχόμενο του βιβλίου έχει σχέση με τη ζωή (ενσυναίσθηση) και άνθρωποι οπουδήποτε μπορεί να αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα (γενίκευση).

2.4.2. Ομάδα Ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν μαθητές της Δ΄ και Ε΄ τάξης, ίδιας ηλικίας με εκείνων της πειραματικής ομάδας. Απασχολήθηκαν τρεις διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια των οποίων διαβάστηκαν τα ίδια λογοτεχνικά βιβλία με την πειραματική ομάδα και ακολούθησε συζήτηση ως προς το περιεχόμενο του βιβλίου, την ίδια χρονική στιγμή που πραγματοποιείτο η ανάγνωση στην πειραματική ομάδα. Στην ομάδα ελέγχου η παρέμβαση ήταν πολύ σύντομη και δεν υλοποιήθηκε καμία δραστηριότητα.

2.4.3. Εκ των υστέρων αξιολόγηση (Post-test):

Στους συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και σε εκείνους στην ομάδα ελέγχου μετά την ανάγνωση των βιβλίων, δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο, χωρίς τα δημογραφικά στοιχεία. Τα ερωτηματολόγια, όπως προαναφέρθηκε, ήταν κωδικοποιημένα ώστε να δοθεί σε κάθε παιδί το ίδιο ερωτηματολόγιο για να μετρηθεί αν υπήρξε μεταβολή μετά την παρέμβαση τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό τομέα των στάσεων.

3. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι $\alpha = ,05$. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν:

T-test για τον έλεγχο των μέσων τιμών και ανάλυση διασποράς ANOVA στην περίπτωση του ελέγχου των σύνθετων μεταβλητών.

Αναφορικά με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, έγινε εφαρμογή διπλής ανάλυσης διακύμανσης με εξέταση την αλληλεπίδραση της εξαρτημένης μεταβλητής κάθε σύνθετης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες, που είναι η ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και η χρονική στιγμή (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις). Από την ανάλυση αυτή εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης χρόνου και ομάδας, ώστε να διαπιστωθεί η πιθανή μεταβολή των στάσεων των μαθητών λόγω της παρέμβασης.

3.1. Έλεγχος αξιοπιστίας

Όπως προαναφέρθηκε, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ομαδοποιημένες σε τρεις κατηγορίες για τις οποίες χρησιμοποιήθηκε κοινή κλίμακα μέτρησης και αφορούν τον συναισθηματικό παράγοντα, τον παράγοντα της συμπεριφοράς και τον γνωστικό. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Alpha Cronbach) για κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες ήταν:

Συναισθηματικός παράγοντας: ,798

Συμπεριφορικός παράγοντας: ,786

Γνωστικός παράγοντας: ,625

Οι ομάδες διαθέτουν πολύ καλή αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής α βρίσκεται κοντά στο 0,7 και επομένως κρίνεται ικανοποιητικός, ενώ στην περίπτωση των υποκλιμάκων η τιμή άνω του 0,60 είναι ικανοποιητική. Και στις 3 ομάδες οι συντελεστές ήταν μεγαλύτεροι του 0,60. Κατά συνέπεια οι σύνθετες μεταβλητές μπορούν να δημιουργηθούν από τις επιμέρους μεταβλητές κάθε υποομάδας. Οι μεταβλητές δημιουργούνται από το άθροισμα των απαντήσεων των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων μεταβλητών της ενότητας.

3.2. Τιμές σύνθετων μεταβλητών

Το άθροισμα των απαντήσεων καθενός από τους παράγοντες (συναισθηματικού, συμπεριφορικού, γνωστικού) εκφράζει τη στάση των συμμετεχόντων αναφορικά με κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες και προκύπτουν τρεις αντίστοιχες μεταβλητές. Είναι συνεχείς μεταβλητές με εύρος τιμών για τη μεταβλητή που αφορά το Συναισθηματικό τομέα το διάστημα [13, 65] με το μέσο του διαστήματος να είναι το 39, για τη μεταβλητή της Συμπεριφοράς το διάστημα [11,55] με μέσο του διαστήματος την τιμή 33 και, τέλος, για την Γνωστική το διάστημα [12,60] με μέσο την τιμή 36. Με βάση την θετική διατύπωση των δηλώσεων που συνθέτουν τις 3 μεταβλητές και με βάση την κλίμακα βαθμολόγησης, τιμές χαμηλότερες του μέσου του διαστήματος και προς την αρχική τιμή δηλώνουν θετική βαθμολόγηση σε κάθε παράγοντα (Πίνακας 4). Ερμηνεύοντας τους μέσους όρους με βάση την παραπάνω παρατήρηση προκύπτει ότι:

Πίνακας 4: Τιμές Σύνθετων Μεταβλητών

	N	Min	Max	MO	TA
A. Affective - Συναισθηματική	364	13,00	61,00	30,0769	8,91896
B. Behavioral - Συμπεριφοράς	364	11,00	51,00	24,1319	8,11346
C. Cognitive - Γνωστική	364	14,00	50,00	31,5027	6,58594
Valid N (listwise)	364				

Ο μέσος όρος του Συναισθηματικού τομέα είναι $\mu=30,7$, τιμή που τοποθετείται χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν θετική συναισθηματική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Ο μέσος όρος της μεταβλητής που αφορά τη Συμπεριφορά είναι $\mu=24,1$, τιμή που επίσης τοποθετείται χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν θετική στάση ως προς την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Ο μέσος όρος της Γνωστικής είναι $\mu=31,5$, τιμή που τοποθετείται κοντά αλλά σαφώς χαμηλότερα από το μέσο του διαστήματος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν μέτρια προς θετική γνωστική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία.

3.3. Αξιολόγηση των στάσεων σε σχέση με την παρέμβαση

Αρχικά έγινε έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων προσδιορισμού των παραμέτρων στις δύο χρονικές στιγμές εφαρμογής του εργαλείου (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Έλεγχος Αξιοπιστίας

	Αρχική χρονική στιγμή	Τελική χρονική στιγμή
Συναισθηματική	,808	,860
Συμπεριφοράς	,786	,849
Γνωστική	,625	,728

Οι ομάδες διαθέτουν πολύ καλή αξιοπιστία και στις δύο χρονικές στιγμές. Κατά συνέπεια, οι σύνθετες μεταβλητές μπορούν να δημιουργηθούν από τις επιμέρους μεταβλητές κάθε υπο-ομάδας, καθώς το εργαλείο συνεχίζει να είναι αξιόπιστο και στις δύο φάσεις της εφαρμογής του. Από την εφαρμογή της διπλής ανάλυσης διασποράς, με εξέταση της αλληλεπίδρασης για τις εξαρτημένες μεταβλητές που εκφράζουν τις στάσεις των μαθητών στην αναπηρία και ανεξάρτητες την ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και τις χρονικές στιγμές (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις), προκύπτει για τον *Συναισθηματικό παράγοντα* ότι οι δύο χρονικές στιγμές διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ($F(1,117)=17,17$, $p=,000<,05$), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Συναισθηματικός Παράγοντας πριν και μετά

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
A.pre Affective - Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,5424		9,55262	59
	control - ΟΕ	29,0597		7,62746	67
	Total	30,6905		8,72373	126
A.post Affective - Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,6271	+0,24	12,05433	59
	control - ΟΕ	36,0299	+23,99	9,63574	67
	Total	34,4365		10,92483	126

Αντίθετα, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων συνολικά δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, ωστόσο η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=16,36$, $p=,000<,05$) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Συναισθηματικός	780,742	1	17,177	,000
Ομάδα	,100	1	,001	,979
Αλληλεπίδραση	743,678	1	16,361	,000

Από την εξέταση του αρχικού κοινού πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή προκύπτει ότι, παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της στάσης με αύξηση των μέσων όρων, οι μέσοι όροι στην Π.Ο. δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+0,24) όσον αφορά τις δύο επιμέρους ομάδες. Επιπλέον, προκύπτει ότι η συνολική επιδείνωση οφείλεται στη μεταβολή μέσω της αύξησης των μέσων όρων της ΟΕ (+23,99), γεγονός που αποδεικνύει την επιδείνωση της συναισθηματικής στάσης των μαθητών μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης στην ομάδα ελέγχου (Πίνακας 6).

Και στη μεταβλητή της συμπεριφοράς στις δύο χρονικές στιγμές παρατηρήθηκε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=29,60$, $p=,000<,05$), με τους αντίστοιχους μέσους όρους να είναι διαφορετικοί. Μπορεί οι μέσοι όροι των δύο ομάδων συνολικά να μην διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, ωστόσο η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=12,45$, $p=,000<,05$) (Πίνακας 9).

Πίνακας 8: Παράγοντας Συμπεριφοράς πριν και μετά

	Ομάδα	ΜΟ	ΤΑ	Μεταβολή %	N
B.pre Behavioral - Συμπεριφοράς	experimental - ΠΟ	27,2712	9,85031		59
	control - ΟΕ	22,5075	6,33502		67
	Total	24,7381	8,47979		126
B.post Behavioral - Συμπεριφοράς	experimental - ΠΟ	28,7627	10,83153	+5,46	59
	control - ΟΕ	29,5075	8,50557	+31,11	67
	Total	29,1587	9,63196		126

Από τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή προκύπτει ότι μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της συμπεριφοράς με αύξηση των μέσων όρων. Αν όμως ελέγξουμε τις δύο ομάδες ξεχωριστά προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην ΠΟ δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+5,46). Κατά συνέπεια, ο παράγοντας «συμπεριφορά» παραμένει σταθερός εν αντιθέσει με την ΟΕ όπου παρατηρείται επιδείνωση στον παράγοντα «συμπεριφορά», καθώς η μεταβολή των μέσων όρων στις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές είναι +33,11 επομένως η συμπεριφορά των μαθητών αυτής της ομάδας παρουσιάζει διακυμάνσεις (Πίνακας 8).

Πίνακας 9: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Συμπεριφοράς	1131,091	1	29,600	,000
ΟΜΑΔΑ	253,371	1	2,078	,152
Αλληλεπίδραση	475,980	1	12,456	,001

Ο γνωστικός παράγοντας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ($F(1,117)=9,75$, $p=,002 < ,05$), με την αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής ($F(1,117)=16,60$, $p=,000 < ,05$) να είναι επίσης στατιστικά σημαντική (Πίνακας 11). Λαμβάνοντας υπόψη τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην ΠΟ δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά και μια μικρή μεταβολή (-1,78) που παρατηρείται αφορά σε μείωση των τιμών και άρα σε βελτίωση του γνωστικού παράγοντα. Αντιθέτως, στην ΟΕ οι μέσοι όροι αυξάνονται σημαντικά (+14,67), με αποτέλεσμα να παρατηρείται επιδείνωση στον

γνωστικό παράγοντα αυτής της ομάδας, εν αντιθέσει με την ΠΟ ομάδα στην οποία ο γνωστικός παράγοντας παραμένει σταθερός με μικρή βελτίωση (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Γνωστικός Παράγοντας πριν και μετά

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
C.pre Cognitive - Γνωστική	experimental - ΠΟ	33,7069		6,72260	58
	control - OE	31,1493		5,49174	67
	Total	32,3360		6,20216	125
C.post Cognitive - Γνωστική	experimental - ΠΟ	33,1034	-1,78	9,09924	58
	control - OE	35,7164	+14,67	5,70700	67
	Total	34,5040		7,55691	125

Πίνακας 11: Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Γνωστική	244,212	1	9,755	,002
ΟΜΑΔΑ	,048	1	,001	,979
Αλληλεπίδραση	415,572	1	16,600	,000

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η παρέμβαση επέδρασε θετικά στον γνωστικό τομέα, εφόσον οι γνώσεις που απέκτησαν οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα τους έδωσαν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα στο γενικό πληθυσμό. Αυτό υποστηρίζεται και από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, όπου αναφέρεται ότι άρτια δομημένες και οργανωμένες παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών (Ison, και συν., 2010). Αντιθέτως, στη στάση των συμμετεχόντων στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε ανάλογη αλλαγή. Κατά συνέπεια, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων δεν αρκεί για να δομηθεί το γνωστικό υπόβαθρο αλλά απαιτείται ταυτόχρονη υλοποίηση δραστηριοτήτων για να επιτευχθεί εμπάθυνση και αλληλεπίδραση με το κείμενο, προσωπική εμπλοκή και διάρκεια στο πρόγραμμα,

ώστε να δοθεί η ευκαιρία να συζητηθούν και να αποσαφηνιστούν όλες οι τυχόν παρανοήσεις και να απαντηθούν ερωτήματα, ώστε να κατανοηθεί η έννοια «αναπηρία» πολυεπίπεδα.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ η ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση είχε σημαντικά πιο θετική στάση από την πειραματική ομάδα, μετά την παρέμβαση διαφοροποιήθηκαν τα αποτελέσματα. Και στους τρεις παράγοντες των στάσεων παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιδείνωση, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα στην οποία και οι τρεις παράγοντες παρέμειναν σταθεροί. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, εφόσον στόχος ήταν η διαμόρφωση και διατήρηση θετικών στάσεων. Μπορεί η πειραματική ομάδα να μην ήρθε σε άμεση επαφή με άτομο με αναπηρία, όμως η έμμεση επαφή είχε πολύ καλά αποτελέσματα, όπως έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Cameron & Rutland, 2006. Cameron, Rutland & Brown, 2007). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ατόμων με αναπηρία, να ανταλλάξουν απόψεις και, τελικά, να διαμορφώσουν θετική αντίληψη. Αντιθέτως, στους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου, στους οποίους δεν δόθηκε η ευκαιρία λεπτομερούς επεξεργασίας των πληροφοριών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επιδείνωση των στάσεων. Στηριζόμενοι στο μοντέλο της λεπτομερούς ανάλυσης των πληροφοριών για την αλλαγή των στάσεων (Hogg & Vaughan, 2010) υποστηρίζουμε ότι ο φόβος της αναπηρίας τους προκάλεσε άγχος (Fleitas, 2000), εφόσον δεν είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν πλήρως για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, με αποτέλεσμα να εκδηλώσουν απόρριψη προς αυτά, γεγονός που συνάδει με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Diamond, και συν., 1993. Longoria & Marini, 2006. Roberts & Lindsell, 1997). Επομένως, η άγνοια και ο φόβος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς ένταξης, ενώ η παροχή σωστής πληροφορόρησης γενικεύει και σταθεροποιεί μια αρχικά θετική πρόθεση (Hewstone & Brown, 1986) και μπορεί να οδηγήσει σε σταδιακή μείωση των προκαταλήψεων. Εκείνο το στοιχείο που ίσως μελλοντικά χρήζει διερεύνησης αποτελεί το γεγονός πως ενώ η αλλαγή των στάσεων προς το θετικότερο είναι μια μακροχρόνια διαδικασία με αμφίβολα αποτελέσματα, η αλλαγή προς την αρνητική κατεύθυνση είναι τόσο άμεση. Το αναφέρουμε γιατί στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε αρνητική αλλαγή σε όλους ανεξαιρέτως τους παράγοντες, εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα όπου η εφαρμογή του προγράμματος είχε διάρκεια, ποικιλία ερεθισμάτων και επιχειρηματολογία και επιτεύχθηκε η διατήρηση της θετικής στάσης, όπως αυτή είχε αρχικά εκδηλωθεί.

Επομένως η διάρκεια της παρέμβασης ήταν ένας από τους παράγοντες που έδρασαν θετικά γιατί, όπως αποδείχτηκε, το σύντομο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην ομάδα ελέγχου δεν είχε το αναμενόμενο αποτέλεσμα, όπως και άλλες σύντομες παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το παρελθόν (Codeau, και συν., 2010).

Nickson 2001 & Fritz, 1990 στο Rillota & Nettelbeck, 2007). Η διάρκεια της παρέμβασης θεωρούμε ότι αποτελεί το πρώτο μέλημα των ερευνητών που σχεδιάζουν ανάλογα προγράμματα. Όπως έχει αναφερθεί, η μέτρηση των στάσεων με σκοπό την πρόβλεψη της συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που απαιτεί ποικιλία εργαλείων και πολλαπλές μετρήσεις (Heperson, και συν. 1987). Συνεξετάζοντας αυτή τη θέση με το ενδεχόμενο κατευθυνόμενων απαντήσεων των συμμετεχόντων στις κλίμακες αυτο-αναφοράς (Haddock & Maio, 2008) διαπιστώνουμε ότι στις σύντομες παρεμβάσεις δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους πολυεπίπεδα, ώστε να οδηγηθούμε με μεγαλύτερη ασφάλεια στην πρόβλεψη της προτιθέμενης συμπεριφοράς για το λόγο αυτό, άλλωστε, οι στάσεις αποτελούν θεμελιώδη έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας (Haddock & Maio, 2008) και αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες σε μια προσπάθεια πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Για να το θέσουμε διαφορετικά, σύντομες παρεμβάσεις στερούν τη δυνατότητα λεπτομερούς επεξεργασίας του μηνύματος. Για να κατανοηθεί το περιεχόμενό του θα πρέπει να τεθούν σε εγρήγορση οι απαραίτητες νοητικές διεργασίες, να διερευνηθούν τα επιχειρήματα και συνεξετάζοντας την ορθότητα αυτών με τις προβαλλόμενες θέσεις να οδηγηθούν σε αλλαγή πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφοράς. Επομένως, όταν δεν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για την επεξεργασία του μηνύματος μπορεί το άτομο να έλκεται αρχικά και με επιφανειακή νοητική διεργασία να διαμορφώνει ή να τροποποιεί τη στάση του. Τα δεδομένα αυτά επαληθεύονται και από την παρούσα έρευνα καθώς η ομάδα ελέγχου έδειξε μια αρνητική μεταστροφή στη στάση της. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από την ελκυστικότητα του μηνύματος αφού ήταν κάτι νέο γι' αυτούς, εκδηλώθηκαν όμως αρνητικά συναισθήματα καθώς υπήρξε ασυνέπεια μεταξύ στάσης και έκδηλης συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010). Ενώ αρχικά έδειξαν θετική στάση και στις τρεις παραμέτρους, γνωστική – συναισθηματική – συμπεριφοράς, κατόπιν της παρέμβασης εξαιτίας της γνωστικής ασυμφωνίας που προκλήθηκε μεταξύ στάσεων – πεποιθήσεων και συμπεριφοράς εκφράστηκαν αρνητικά συναισθήματα. Για να μειωθεί η γνωστική ασυμφωνία, άλλαξε άρδην η συμπεριφορά τους και επήλθε συναισθηματική ισορροπία.

Εν τέλει, η διάρκεια της παρέμβασης μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ανάλογων προγραμμάτων, όμως θεωρούμε ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διάρκειά τους παίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ο συνδυασμός γνωστικής και συμπεριφορικής προσέγγισης οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα με διάρκεια στο χρόνο (Krahe & Altwasser, 2005. Rillota & Nettelbeck, 2007). Καθώς πολλοί ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία των παρεμβάσεών τους στην απουσία δραστηριοτήτων (Godeau και συν., 2010) και άλλοι τα θετικά αποτελέσματα σε αυτές (Krahe & Altwasser, 2006), επισημαίνουμε την ανάγκη υλοποίησης προγραμμάτων τα οποία όχι μόνο θα ευαισθητοποιούν τους μαθητές (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000), αλλά θα δομήσουν ένα σταθερό

γνωστικό υπόβαθρο ώστε να κατανοηθεί η έννοια της διαφορετικότητας και να διαμορφώσει θετική πρόθεση για κοινωνική επαφή.

Όλα τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν εν μέρει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ο γνωστικός τομέας αναμφίβολα βελτιώθηκε και μάλιστα οι γνώσεις των μαθητών διευρύνθηκαν, γεγονός που αποδεικνύει ότι η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα ήταν ουσιαστική, και ανακαλώντας τις προσληφθείσες πληροφορίες έδωσαν πιο σαφείς απαντήσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς, καθώς το δείγμα προερχόταν από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και ήταν περιορισμένο επομένως δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του πληθυσμού. Μελλοντικά θα μπορούσε να εφαρμοστεί το παραπάνω πρόγραμμα σε μεγαλύτερη κλίμακα και με επιλογή του δείγματος από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ώστε με βεβαιότητα να αποφανθούμε για την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία.

Σημειώσεις

1. Σύμφωνα με τους Pardeck & Pardeck (1990 στο Pardeck & Pardeck, 1998), οι ομάδες αποτελούν ένα ισχυρό μέσο αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων. Δίνεται σε όλα τα μέλη η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους. Δημιουργούνται αισθήματα ασφάλειας στα άτομα που ίσως νιώθουν άβολα σε συνεδρίες ένας προς ένα.
2. Αν και σχεδιάστηκε τη δεκαετία του '80 χρησιμοποιείται ακόμη ως σήμερα και αφορά μαθητές ηλικίας 9-13 ετών. Αποτελείται από 36 ερωτήσεις και εκτιμάται ότι χρειάζεται περίπου 20 ως 30 λεπτά για να συμπληρωθεί. Μετρά και τις τρεις διαστάσεις των στάσεων και είναι σταθμισμένο.

Βιβλιογραφία

- Aiex, N.K. (1996) *Bibliotherapy: Learning Disabilities OnLine*. ERIC Digest 82. http://www.idonline.org/id_store/bibliotherapy/eric_digest82.html
- Aiex, N. K. (1993) *Bibliotherapy*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Digest #ED357333.
- Armstrong, R.W. (1986) *Attitudes Toward Disabled Children: A New Measure*. Open Access Dissertations and Theses. Paper 1171. <http://digitalcommons.mcmaster.ca/opendissertations/1171>
- Beardsley, D. A. (1981-1982) Using books to change attitudes toward the handicapped among third graders. *Journal of Experimental Education*, 50 (2): 52-55.

- Cameron, L. & Rutland, A. (2006) Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3): 469-488.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R. (2007) Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioural Development*, 31: 454-466.
- Diamond, K.E., Le Furgy, W., Blass, S. (1993) Attitudes of pre-school children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology* 154: 215-221.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997) Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63: 405-418.
- Fleitas, J. (2000) Sticks, stones and the stigmata of childhood illness and disability. *Reclaiming children and youth*, 9 (3): 146-150.
- Forgan, J. W. (2002) Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School & Clinic*, 38: 75-83.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2010) Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10): 236-242.
- Haddock, G. & Maio, G. (2008) Attitudes: Content, Structure and Functions. Στο Hewstone, M., Stroebe, W. & Jonas, K. (2008) (επιμ.), *Introduction to social psychology: a European perspective*. Madlen, M.A.: Blackwell.
- Henerson, M.E., Morris, L.L., Fitz-Gibbon, C.T. (1987) *How to Measure Attitudes*. London: Sage Publications.
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986) Contact is not enough: An intergroup perspective on the "contact hypothesis". Στο M. Hewstone & R. Brown (επιμ.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, Oxford, UK: Blackwell, 1-44.
- Hill, M.E. & Augustinos, M. (2001) Stereotype change and prejudice reduction: short - and long - term evaluation of a cross-cultural awareness program. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11: 243-262.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010) *Κοινωνική Ψυχολογία*, (Μτφ. Ερ. Βασιλικός). Αθήνα: Gutenberg.
- Hynes, A. M. & Hynes-Berry, M. (1986) *Bibliotherapy—the interactive process: A handbook*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Iaquinta, A. & Hipsky, S. (2006) Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34 (3): 209-213.

- Ison, N., McIntyre, Sh., Rothery, S. Smithers-Sheedy H., Goldsmith, Sh., Parsonage S., Foy, L. (2010) "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5): 360-368.
- Krahe, B. & Altwasser, C. (2006) Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16: 59-69.
- Kramer, P.A. & Smith, G.G. (1998) Easing the pain of divorce through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 26, 89-95
- Kurtts, S. A. & Gavigan, K. W. (2008) Understanding (Dis)abilities through children's literature. *Education Libraries: Children's Resources*, 31 (1): 22-31.
- Longoria, L. & Marini, I. (2006) Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 72(3): 19-25
- Λουάρη, Μ. & Παπαρούση, Μ. (2009) Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Τριλιανός, Α. – Καραμήνας, Ι. (επιμ.), *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τόμ. Β', Αθήνα: Ατραπός, 241-248.
- McCarty, H. & Chalmers, L. (1997) Bibliotherapy: Intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children*, 29 (6): 12-13.
- Morawski, C.M. & Gilbert, J.N. (2000) Developmental interactive bibliotherapy. *College Teaching*, 48(3), 108-114.
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000) Έφηβοι και Νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*, 95: 120-133.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2003) *Η κοινωνιο-συναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1989) Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47: 107-129.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1990) Using developmental literature with collaborative groups. *Reading Improvement*, 27: 226-237.
- Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1998) *Children in Foster, Care & Adoption. A Guide to Bibliotherapy*. U.S.A.: Greenwood
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. (1986) The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.

- Prater, M. A., Dyches, T. T. & Johnstun, M. (2006) Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42 (1): 14-24.
- Rillotta, F. & Nettelbeck, T. (2007) Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1): 19-27.
- Roberts, C.M. & Lindsell, J.S. (1997) Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2): 133-145.
- Salend, S. J. & Moe, L. (1983) Modifying Nonhandicapped Students' Attitudes toward Their Handicapped Peers through Children's Literature. *Journal for Special Educators*, 19 (3): 22-28.
- Sipsas- Herrmann, A., Roberts, M. L, Pyburn, C. S., Scott Herrmann, D., Dugan, T. H., Eppinger, J. (1996) The Differential Effects of Fiction and Nonfiction Literature: Increasing Acceptance of Children with Disabilities, Ανακοίνωση παρουσιασμένη στο Annual meeting of the National Association of School Psychologists, Atlanta, GA, 1-22 Available:https://ia801302.us.archive.org/33/items/ERIC_ED394219/ERIC_ED394219.pdf (1/12/2016)
- Stamps, L.S. (2003) Bibliotherapy: How Books can help children cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1): 25-29.
- Sullivan, A. K. & Strang, H. R. (2002-2003) Bibliotherapy in the classroom. *Childhood Education*, 79: 74-79.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., Arnoud, C. (2008) Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189.