



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΚΑΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

**FAIRYTALE AND MUSIC IN SPECIAL EDUCATION AND TRAINING.**

ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΓΕΩΡΓΙΤΣΗ ΣΤΕΛΑ

ΑΕΜ:3287

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΔΟΞΑ

Β' ΕΠΟΠΤΗΣ: ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ ΤΡΥΦΩΝ

ΦΛΩΡΙΝΑ ΜΑΪΟΣ 2020

## Ευχαριστίες

Είναι σημαντικό για μένα να ευχαριστήσω θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μου, την κυρία Κωτσαλίδου Δόξα και τον κύριο Μαυροπαλιά Τρύφωνα, για την δυνατότητα που μου έδωσαν να πραγματοποιήσω την πτυχιακή μου εργασία, για την αμέριστη βοήθεια που μου προσέφεραν όλον αυτόν τον καιρό και για όλα τα απαραίτητα εφόδια και την γνώση που μου μετέφεραν για την μετέπειτα ζωή και επαγγελματική μου πορεία.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και όλους τους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου και στήριζαν τους καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου και με ενθάρρυναν σε κάθε μου νέο βήμα.

## Περίληψη

Αναμφισβήτητα, τόσο τα παραμύθια, όσο και η μουσική έχουν ιδιαίτερη θέση στην ζωή και στην καθημερινή ρουτίνα των μικρών παιδιών. Η εργασία αυτή, έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου των παραμυθιών και της μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών και ιδιαίτερα αυτών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ειδική αγωγή. Παρουσιάζονται τα στάδια εξέλιξης του ορισμού και επιπλέον ορίζονται τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία «παιδιά με ειδικές ανάγκες». Καταγράφονται οι επιδιώξεις και οι νομοθεσίες που έχει θεσπιστεί από την ελληνική κυβέρνηση για την ειδική αγωγή. Αναλύεται η πορεία εξέλιξης της ειδικής αγωγής από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και δόθηκε έμφαση στις ενέργειες που έκανε η Ελλάδα για την εξέλιξη και την ανάπτυξη του κλάδου αυτού.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τα παραμύθια. Αποτυπώνεται ο ορισμός του παραμυθιού και της παιδικής λογοτεχνίας και διερευνώνται σε παγκόσμιο και εγχώριο επίπεδο. Εξετάζεται η απήχηση και ο τρόπος σύνδεσης του ελληνικού παραμυθιού με τους μύθους της αρχαιότητας, αναλύονται τα οφέλη και ο ρόλος του παραμυθιού για την παιδική ηλικία και ιδιαίτερα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, ενώ στο τέλος της ενότητας παρατίθενται παραμύθια με θεματική που αφορά και εμπλέκει ζητήματα της ειδικής αγωγής.

Στο τρίτο κεφάλαιο, μελετάται η μουσική. Ορίζεται η έννοια της μουσικής και αναλύονται ιστορικά τα στάδια που διένυσε ο όρος. Εξετάζονται τα όσα έχει επισημάνει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την μουσική αγωγή. Διερευνώνται τα οφέλη και ο ρόλος της μουσικής για την παιδική ηλικία και κυρίως στις ξεχωριστές περιπτώσεις παιδιών ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

**Λέξεις κλειδιά:** ειδική αγωγή, παραμύθι- παιδική λογοτεχνία, ρόλος παραμυθιού, μουσική, μουσική αγωγή, ρόλος μουσικής.

## Abstract

Undeniably, both fairy tales and music have a special place in the life and daily routine of young children. The aim of this work is to investigate the role of fairy tales and music in the education of children, especially those with special needs and disabilities.

The first chapter deals with special education. The stages of the development of the definition are presented whereas the persons belonging to the category "children with special needs" are defined. In addition, the aspirations and legislation enacted by the Greek government for special education are recorded. The course of the development of special education from antiquity to the present day is analyzed and emphasis is placed on the actions taken by Greek state for the development and growth of this sector.

The second chapter deals with fairy tales. The definition of both fairy tales and children's literature is captured and explored globally and domestically. The impact and the way in which Greek fairy tales are connected with the myths of antiquity, as well as the benefits and the role of the fairy tale for childhood are analyzed. Especially fairy tales for children with special needs and disabilities involving special education issues are presented at the end of the section.

The third chapter deals with music. The concept of music is defined and the stages that the term went through are analyzed historically. Furthermore, the issues raised by the interdisciplinary single framework of student programs for music education are examined. Finally, the benefits and role of music in childhood and especially in the special cases of children with special needs and disabilities are explored.

**Keywords:** special education, fairy tale- children's literature, role of fairy tale, music, music education, role of music

## Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....</b>	<b>2</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>4</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ .....</b>	<b>7</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....</b>	<b>8</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>9</b>
<b>1<sup>Ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>14</b>
Ορισμός της ειδικής αγωγής .....	14
Παιδιά με ειδικές ανάγκες .....	18
Επιδιώξεις της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.....	19
Η ελληνική νομοθεσία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση .....	21
Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής.....	22
Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα .....	27
<b>2<sup>Ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ.....</b>	<b>33</b>
Ορισμός του παραμυθιού/ παιδικής λογοτεχνίας .....	33
Παραμύθι:.....	33
Παιδική λογοτεχνία: .....	33
Το παραμύθι /η παιδική λογοτεχνία σε παγκόσμιο επίπεδο .....	35
Ιστορική αναδρομή των παραμυθιών/ παιδικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα .....	36
Η σχέση του αρχαιοελληνικού μύθου με τα νεοελληνικά παραμύθια .....	38
Ο ρόλος των παραμυθιών στην παιδική ηλικία. ....	40
Ο ρόλος του παραμυθιού σε παιδιά ειδικής αγωγής .....	42
Παραμύθια που αφορούν την ειδική αγωγή. ....	44
<b>3<sup>Ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ.....</b>	<b>54</b>

Ορισμός της μουσικής .....	54
Ιστορική Αναδρομή του όρου «μουσική».....	54
Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Μουσική Αγωγή.....	57
Ο ρόλος της μουσικής στα παιδιά.....	58
Ο ρόλος της μουσικής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες .....	61
<b>ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ .....</b>	<b>65</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>66</b>
Ελληνόγλωσση:.....	66
Ξενόγλωσση: .....	73

## Κατάλογος παραμυθιών

1. Ανδρικόπουλος, Ν. (2007). *Δύο παπούτσια με καρότσι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
2. Αυτζής, Μ. (2004). *Θέλω να παίξω μαζί σου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
3. Αυτζής, Μ. (2011). *Ο Ορφέας και οι αθλητές του ανέμου*. Αθήνα: Ψυχογιός.
4. Αυτζής, Μ. (2014). *Τρελό μου αμαζίδιο*. Αθήνα: Ψυχογιός.
5. Βαρελλά, Α. (1998). *Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια*. Αθήνα: Άγκυρα.
6. Βένινγκερ, Μ. (2006). *Ένας για όλους και όλοι για έναν*. Αθήνα: Πατάκη.
7. Ηλιόπουλος, Β. (2014). *Ο Τριγωνοψαρούλη*. Αθήνα: Πατάκη.
8. Καραγιάννη, Μ. (2004). *Ερυθρούλης, το κόκκινο αστέρι*. Αθήνα: Διάπλαση.
9. Κωτσαλίδου, Δ. (2017). *Ο μικρός Σταυραετός*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
10. Μάρρα, Ε. (1987). *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*. Αθήνα: Κέδρος
11. Μάρρα, Ε. (1999). *Ο μικρός Ντουπ*. Αθήνα: Πατάκη
12. Όσκαρ, Ο. (1994). *Ο εγωιστής γίγαντας*. Αθήνα: Μίνωας.
13. Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008). *Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους*. Αθήνα: Ψυχογιός.
14. Ρώσση- Ζαΐμη, Ρ. (1996). *Ο μολυβένιος στρατιωτάκης*. Αθήνα :Μίνωας.
15. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος
16. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η μάγισσα Αμπουλίνα*. Αθήνα: Κέδρος.
17. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η λευκή Μόλι*. Αθήνα: Κέδρος.
18. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Το βουνό των νάνων*. Αθήνα: Κέδρος.
19. Φραγκιά, Μ. (2008). *Ο δαχτυλοκούτσικος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
20. Χανς Κρίστιαν Άντερσεν. (1843). *Το ασημόπαπο*. Κοπεγχάγη: C.A. Reitzel

## Κατάλογος συντομογραφιών

**ΑμΕΑ:** Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

**ΑΠΣ:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

**ΔΕΠΠΣ:** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

**ΕΛΕΠΑΠ:** Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Ανάπηρων Προσώπων

**ΕΠΕΑΕΚ:** Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

**ΟΗΕ:** Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

**ΟΟΣΑ:** Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

**ΠΕΓΚΑΠ:** Πανελλήνια Ένωση Γονέων & Κηδεμόνων Ατόμων- Παιδιών

**ΠΙΚΠΑ:** Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης

**ΦΕΚ:** Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

**IDEA:** Individuals with Disabilities Education Act



## Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν και αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες «ειδική αγωγή», «παραμύθι» ή διαφορετικά «παιδική λογοτεχνία» και «μουσική», με στόχο τέτοιο ώστε να αναδειχθεί την χρησιμότητα και την συμβολή τους στην παιδική ηλικία και κυρίως στα παιδιά που βρίσκονται αντιμέτωπα με κάποια αναπηρία.

Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει το πρώτο κεφάλαιο, γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση του πλαισίου που αφορά την έννοια της ειδικής αγωγής. Ορίζεται η έννοια της ειδικής αγωγής και των παιδιών με ειδικές ανάγκες, διερευνώνται οι επιδιώξεις της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, εξετάζεται το τι προβλέπει η ελληνική νομοθεσία για την ειδική αγωγή, αναλύονται ιστορικά τα στάδια που πέρασε η ειδική αγωγή από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα αλλά και την εφαρμογή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην χώρα μας.

Αρχικά, αναλύθηκε ο όρος «ειδική αγωγή» που είναι μεταγενέστερος και αποτελεί απότοκο του παλαιότερου όρου «θεραπευτική αγωγή». Αποκαλύπτοντας έτσι, ότι στο παρελθόν αντιλαμβάνονταν και προσέγγιζαν το ζήτημα θεραπευτικά μέσα από τον κλάδο της ιατρικής επιστήμης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010). Αργότερα και μέχρι σήμερα, η «θεραπευτική αγωγή» ονομάστηκε «ειδική αγωγή», καθώς δόθηκε έμφαση στην επίλυση των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 1993).

Εξέλιξη του όρου «μαθητές με αναπηρίες» αποτελεί ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» που επικρατεί στις μέρες μας. Η νέα ορολογία περιλαμβάνει όσα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθησιακά, συμπεριφορικά, σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές αλλά συνυπολογίζει και αυτά που είναι χαρισματικά ή ταλαντούχα (William ,2009).

Η ειδική αγωγή έχει κοινές επιδιώξεις με αυτές της γενικής εκπαίδευση. Στοχεύει στην ομαλή μετάβαση όλων των μαθητών στην ενηλικίωση, στην δημιουργία παραγωγικών μελών της κοινωνίας και στην αυτονομία. Τα παιδιά με κατάλληλη εκπαίδευση, προετοιμάζονται ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, να αξιοποιήσουν όσο τον δυνατών καλύτερα το δυναμικό τους και να κατορθώσουν να πετύχουν επιδόσεις σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό κοινωνικό και πνευματικό επίπεδο. Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε γενικό σχολείο, επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα και είναι πιο ωφέλιμη για τα παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Η ελληνική κυβέρνηση στις μέρες μας, έχει φροντίσει να διαφυλάξει το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες για ίσες ευκαιρίες και εκπαίδευση, θεσπίζοντας και θέτοντας σε ισχύ νομοθεσία. Συγκεκριμένα, ο ΦΕΚ στο άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 ορίζει τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία «*μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» και στο άρθρο 6 του ίδιου νόμου παραθέτει τους τύπους φοίτησης των ατόμων αυτών.

Η Πολυχρονοπούλου (2017), διέκρινε στο πέρασμα των χρόνων και διαχώρισε σε βασικά στάδια της ειδικής αγωγής. Πρώτο το στάδιο της φιλανθρωπίας, έπειτα της πρόνοιας, ακολούθησε αυτό των δικαιωμάτων και του συνδικαλισμού και τέλος η εποχή που με νομοθετικές ρυθμίσεις διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στην εργασία και στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η ίδια (2017) και ο Δαρδάνος (2006) ανέδειξαν, ότι η παροχή βοήθειας που προσφέρεται στους ανάπηρους συνδέεται άρρηκτα και είναι σχετική των αντιλήψεων που επικρατούσαν για την ανθρώπινη φύση την κάθε χρονική περίοδο.

Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με μία αναφορά στις ενέργειες που διαδραματίστηκαν στην χώρα μας και αφορούν στην εξέλιξη και την ανάπτυξη του κλάδου της ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, γίνονται αναφορές σε κομβικά γεγονότα και νομοθεσίες από την γέννηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, το 1906, με τη λειτουργία του «Οίκου Τυφλών», του πρώτου ιδρύματος που μερίμνησε για την εκπαίδευση και την περίθαλψη των παιδιών με προβλήματα όρασης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010 και Πολυχρονοπούλου, 2017), μέχρι και σήμερα όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ενσωματωθούν στην σχολική κοινότητα, σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης, με την παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής βοήθειας. Αυτό συμβάλει στην αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμΕΑ (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει το δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση του πλαισίου που αφορά το παραμύθι ή αλλιώς την παιδική λογοτεχνία. Ορίζεται το παραμύθι και η παιδική λογοτεχνία, διερευνώνται σε παγκόσμιο και εγχώριο επίπεδο, εξετάζεται η απήχηση και ο τρόπος σύνδεσης του ελληνικού παραμυθιού με τους μύθους της αρχαιότητας, αναλύονται τα οφέλη και ο ρόλος του παραμυθιού για την παιδική ηλικία και ιδιαίτερα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, ενώ στο τέλος της ενότητας παρατίθενται παραμύθια με θεματική που αφορά και εμπλέκει ζητήματα της ειδικής αγωγής.

Το κεφάλαιο αρχίζει με ορισμούς που δόθηκαν για το «παραμύθι» και την «παιδική λογοτεχνία». Το παραμύθι, ορίζεται ως μια μη πραγματική διήγηση που εκτυλίσσεται στα

πλαίσια του μη φυσικού και του μαγικού κόσμου και στοχεύει στην ευχαρίστηση των ακροατών. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι η ειδική γλώσσα που χρησιμοποιείται, προσδίδει παγκόσμια εμβέλεια και έτσι τα άτομα από διαφορετικές κοινωνίες έχουν την δυνατότητα να αλληλεπιδρούν χωρίς να χάσουν την μοναδικότητά τους. Αναφορικά με την παιδική λογοτεχνία, ο ορισμός δεν μπορεί να αποδοθεί με ακρίβεια, καθώς ανάλογα το πλαίσιο πολιτισμού και εποχής τροποποιείται (Κανατσούλη, 2018).

Αναλύοντας την πορεία εξέλιξης των παραμυθιών σε παγκόσμιο επίπεδο, διαπιστώνουμε ότι το παραμύθι χρονολογείται όμοια με την ύπαρξη της ανθρώπινης ζωής και ότι οι πρώτες μορφές παραμυθιού ήταν προφορικές. Όσο λοιπόν το ανθρώπινο είδος εξελισσόταν και εξελίσσεται επέρχονται αναβαθμίσεις και στην μορφή των παραμυθιών, έτσι το 16<sup>ο</sup> αιώνα τα παραμύθια άρχισαν να πρωτοεμφανίζονται και σε έντυπη μορφή και αργότερα πολλοί συγγραφείς παραμυθιών και κυρίως οι αδερφοί Grimm επιδίωξαν το περιεχόμενο των παραμυθιών να έχει περισσότερα εκπαιδευτικά οφέλη, εφάρμοσαν αλλαγές στο νόημα αλλά και το ύφος των κειμένων τους (Κανατσούλη, 2018).

Στην Ελλάδα από τα αρχαία χρόνια μέχρι και τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν υπήρχαν κείμενα αποκλειστικά γραμμένα για τα παιδιά. Οι θεματικές που προσφέρονταν στους αναγνώστες αντανακλούσαν το κοινωνικό γίνεσθαι της κάθε εποχής. Για πρώτη φορά γράφτηκαν παραμύθια εξαιρετικά για τα παιδιά, τα οποία είχαν κοινά μορφολογικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά με τα κείμενα των ενηλίκων και αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση (Αυδίκος, 1994). Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εφαρμόστηκε η διδασκαλία των παραμυθιών σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία (Μαλαφάντης, 2002).

Στην συνέχεια, ακολούθησε η ανάλυση της απήχησης του αρχαιοελληνικού μύθου στο νεοελληνικά παραμύθια. Ειδικότερα, επισημάνθηκε το γεγονός ότι στις αρχαιοελληνικές διηγήσεις υπάρχουν πολλά στοιχεία παραμυθιού, τα οποία διαφέρουν ως προς το όνομα και την τοποθεσία, αλλά ο βασικός πυρήνας των διηγήσεων παραμένει ίδιος. Πρόκειται δηλαδή για μετάπλαση των επικών διηγήσεων των αρχαίων κειμένων σε νεοελληνικά παραμύθια (Κακρίδης, 1987&1989).

Έπειτα, διερευνήθηκε ο ρόλος του παραμυθιού στην παιδική ηλικία και τα οφέλη που προσφέρει στα παιδιά σε αισθητικό και ψυχικό επίπεδο, στην διαμόρφωση και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, την δημιουργία ενεργού συνείδησης, την όξυνση της φαντασίας και της ευρηματικότητας (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2005). Επισημάνθηκε επίσης, η εκπαιδευτική του σκοπιμότητα και η επίδραση στην ψυχική και πνευματική ανάπτυξη, τη μάθηση και την δημιουργία του χαρακτήρα των παιδιών (Παπάς, 1995).

Αναφορικά με τον τομέα της ειδικής αγωγής, μέσα από παραμύθια που θίγουν ζητήματα ειδικής αγωγής, δίνεται η δυνατότητα τα άτομα με αναπηρία να συνδέσουν τον βίο τους με αυτόν των ηρώων στα παραμύθια, που παρουσιάζουν παρόμοια προβλήματα και δυσκολίες με τις δικές τους. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «παράθυρο-καθρέπτης» και προβλέπει ένα «παράθυρο» που επιτρέπει στους αναγνώστες να δουν την ζωή των ηρώων με αναπηρία αλλά έναν «καθρέπτη» στον οποίο καθρεπτίζουν τους εαυτούς τους, με τα άτομα με αναπηρία (Bailes, 2002). Αυτή η διαδικασία συμβάλει στην υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Τα παιδιά μέσα από τις ιστορίες των παραμυθιών μπορούν να αναγνωρίσουν καταστάσεις που βίωσαν ή βιώνουν και τα ίδια και να κατανοήσουν ζητήματα που έχουν να κάνουν με την αναπηρία τους (Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E., 2012).

Στο τέλος της δεύτερης ενότητας αναγράφονται ενδεικτικά κάποια παραμύθια που περιέχουν θεματικές και ιστορίες που αφορούν την ειδική αγωγή.

Το τρίτο μέρος της παρούσας εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση του πλαισίου που αφορά την μουσική. Ορίζεται η έννοια της μουσικής, αναλύονται ιστορικά τα στάδια που πέρασε ο όρος μουσική από την κλασική εποχή και κάθε περίοδο που διανύθηκε μέχρι σήμερα, εξετάζονται όσα προβλέπει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την μουσική, διερευνώνται τα οφέλη και ο ρόλος της μουσικής για την παιδική ηλικία και ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Το κεφάλαιο ξεκινά με την ανάλυση του ορισμού της μουσικής, η οποία φαίνεται να οφείλει την ονομασία αυτή στις «μούσες». Αποτελώντας λοιπόν δώρο των μουσών, περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων το οποίο συνδέεται με την τέχνη (Καρτασίδου, 2004).

Στην συνέχεια, αναλύοντας ιστορικά την πορεία εξέλιξης που διένυσε κατά περιόδους ο όρος μουσική ιστορικά, πληροφορούμαστε για τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισε η μουσική στην αρχαιότητα καθώς η ονομασία της αναφερόταν γενικά ως πνευματική μόρφωση και συνδεόταν με τον λόγο, το ρυθμό, το τραγούδι, τον ήχο των μουσικών οργάνων και την ορχήστρα. Για την εκπαίδευση των αρχαίων ελλήνων η διδασκαλία της μουσικής ήταν ύψιστης σημασίας και την θεωρούσαν απαραίτητη για την διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών (Μπακογλίδου, 2011). Οι πυθαγόρειοι, για πρώτη φορά διέκριναν τη συμβολή της μελωδίας στην θεραπεία της ψυχής και ανάδειξαν τη χρησιμότητα της στο τομέα της ηθικής και της παιδαγωγικής (Καϊμάκης, 1999: 26-28).

Στις μέρες μας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών που σχεδιάστηκε τόσο για την προσχολική εκπαίδευση όσο και για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, περιλαμβάνει την μουσική αγωγή αποσκοπώντας κυρίως «στην ανάπτυξη και τη καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου», ενώ παράλληλα και επικουρικά αποβλέπει «στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης» (ΦΕΚ αρ. 304/13-03-2003 : 4070).

Αναμφισβήτητα έχει αποδειχτεί η θετική επιρροή που επιφέρει η μουσική εκπαίδευση και η ενασχόληση των παιδιών με την μουσική τέχνη στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, είτε άμεσα είτε στην μετέπειτα εξέλιξη τους. Η μουσική συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων διοίκησης και οργάνωσης, στην καλλιέργεια απαραίτητων εννοιών για τους πολίτες μιας κοινωνίας, όπως αυτές της δημοκρατίας, της ανοχής και της αποδοχής, την αποφυγή ή μετρίαση της υιοθέτησης των αρνητικών κοινωνικών στερεοτήτων, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση, προάγει ευχάριστα συναισθήματα και διευκολύνει την ένταξη την αποδοχή και την ενσωμάτωση του διαφορετικού (Lauesen, 2016). Ενισχύει και βελτιώνει την κινητική δραστηριότητα, την ακουστική και φωνητική αντίληψη, την χωροταξική ικανότητα, την αντίληψη του ήχου, την μνήμη, την έκφραση, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την ανάγνωση, την ορθογραφία και την αριθμητική - τα μαθηματικά. Καλλιεργεί τη φαντασία, τον αυτοσχεδιασμό και την ικανότητα της δημιουργικής σκέψης (Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος, 2006 και Κουτσουπίδου, 2009). Καθώς επίσης περιέχει στοιχεία ενημέρωσης, κοινωνικής πολιτικής, κουλτούρας και ιστορίας (Hess, 2014).

Στο τέλος του κεφαλαίου διερευνήθηκε η επίδραση που έχει η μουσική σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η μουσική εμφανίζεται άλλοτε στα πλαίσια εκπαίδευσης σαν δράσεις ελεύθερης δημιουργικής απασχόλησης ή/και μουσικών εκδηλώσεων και άλλοτε έχει τον βοηθητικό ρόλο για την εξάλειψη προβλημάτων και συναντάται με τον όρο μουσικοθεραπεία. Η διδασκαλία της μουσικής τροποποιείται, για να ταιριάζει στην ξεχωριστή περίπτωση κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες και φαίνεται να βοηθά με διαφορετικό τρόπο και να προσδίδει διαφορετικά οφέλη στην κάθε περίπτωση αναπηρίας, σύμφωνα με τις ανάγκες που υπάρχουν στον καθένα (Καρτασίδου, 2009).

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο ορισμός και η αντιμετώπιση της αναπηρίας και των ειδικών αναγκών πάντοτε αποτελούσε απεικόνιση των επιστημονικών αντιλήψεων και του κοινωνικού κλίματος που επικρατούσε κάθε εποχή (Πολυχρονοπούλου, 2017). Η ειδική αγωγή παρουσιάζεται ως ένα *εγχείρημα* που φέρει πολλές μορφές και μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί με πολλούς τρόπους ανάλογα με τον κάθε επιστημονικό τομέα που ερμηνεύεται. Έτσι, για κάποιους μεταφράζεται ως ένα «*νομοθετικά κατευθυνόμενο εγχείρημα*» που αποσκοπεί στην ενημέρωση και πληροφόρηση γονέων για το δικαίωμα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στην εξέταση της πληρότητας των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στα σχολεία, όπως ορίζει η νομοθετική πράξη για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Μια διαφορετική ερμηνεία προέρχεται από τον «*κοινωνικο-πολιτικό*» τομέα, βάσει του οποίου εξετάζεται εναλλασσόμενη συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στους ανάπηρους. (William L. H., 2009:15).

### Ορισμός της ειδικής αγωγής

Ο όρος «ειδική αγωγή» είναι μεταγενέστερος και αποτελεί απότοκο του παλαιότερου όρου «θεραπευτική αγωγή». Η ονομασία που λάμβανε ο παλαιότερος όρος, αποκαλύπτει τις αντιλήψεις που κυριαρχούσαν στο παρελθόν και τον τρόπο προσέγγισης του ζητήματος που ήταν κατεξοχήν θεραπευτικός και όχι παιδαγωγικός. Έτσι, αποδεικνύεται ότι η προηγούμενη ονομασία συσχετιζόταν κυρίως με τις επιστήμες της ιατρικής και βασική επιδίωξη ήταν θεραπεία. ( Ζώνιου – Σιδέρη, 2010 :64).

Η Ρόζα Ιμβριώτη(1939), αναλύει των όρο «θεραπευτική αγωγή» ως αρμόδια για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχικής τους ανάπτυξη και πρόοδος κωλύονται είτε λόγω κοινωνικών παραγόντων, όπως ήταν συνέπειες που επέφερε η μικρασιατική καταστροφή, είτε οφειλόταν σε ατομικά αίτια, όπως η αδυναμία στις αισθήσεις (προβλήματα όρασης, ακοής και ομιλίας), η διακοπή της ανάπτυξης του κεντρικού νευρικού συστήματος, σωματικές αρρώστιες, αναπηρία και διαταραχές που προέρχονται από περιβαλλοντολογικά θέματα.(σσ.7)

Ο Καλαντζής (1972), ερμηνεύει την θεραπευτική αγωγή ως «ένα κύκλο ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής»(σσ.22). Με την απόδοση του όρου αυτού κάνει ένα θετικό βήμα, δίνοντας έμφαση στην σημασία της εκπαίδευσης και ένα αρνητικό βήμα με την υπερβολική και έντονη διάκριση των ‘ειδικών’ αναγκών των

παιδιών αυτών. Αργότερα ο ίδιος (1979), χρησιμοποίησε τον όρο «ειδική αγωγή», με τρόπο τέτοιων ώστε να τονίζεται η μεγαλύτερη ισχύ της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Αντιμετωπίζοντάς την ως «νέο επιστημονικό κλάδο», που με ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης προσπαθεί να ολοκληρώσει, να μεθωριμάσει ή να εναρμονίσει, μέσα στα όρια των εξελικτικών δυνατοτήτων, την καθυστερημένη ή διαταραγμένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών και να τα εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχισμένα»(σ.7). “Υστερα, παρουσιάζει το παιδί σαν έναν άνθρωπο όπως και οι υπόλοιποι, που εντούτοις, αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες και υπάρχει ανάγκη για στήριξη. Έτσι η ειδική αγωγή ξεκίνησε να συνδέεται με τη ζωή και συγκεκριμένα με την δια βίου εκπαίδευση. Σημαντική εξέλιξη αποτελεί η αντιμετώπιση της ως ένα πρόβλημα «κοινωνικοεκπαιδευτικό» και η προοδευτική αντίληψη ότι αποτελεί «ανθρώπινο δικαίωμα» και ότι απαιτείται από το κράτος και την ευρύτερη κοινωνία να μεριμνήσει. (Καλαντζής, 1984)

Ο Στασινός (1991) αναφορικά με τον όρο «ειδική αγωγή» παραπέμπει σε μια «*ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία ώστε ν’ ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες του αποκλίνοντος παιδιού*» (σ.280). Αποτελείται δηλαδή από ένα ευρύ και ευέλικτο φάσμα διαδικασιών και προγραμμάτων. Πρόκειται για μια επιπλέον ή εξειδικευμένη βοήθεια που διαφέρει από αυτή που προσφέρεται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν περιορίζεται στο χώρο του ειδικού σχολείου αλλά παρέχεται συμπληρωματικά, ενισχυτικά, βοηθητικά και υποστηρικτικά μέσα ή έξω από το πλαίσιο του ειδικού ή γενικού σχολείου. Ακόμη, καλύπτει όλη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής του παιδιού. Υπάρχει δηλαδή το ενδεχόμενο ένα παιδί να διαγνωστεί ότι χρειάζεται ειδική υποστήριξη, αλλά με κατάλληλη βοήθεια το πρόβλημα να μπορέσει μειωθεί ή και να εξαλειφθεί. Έτσι, η ειδική αγωγή δεν είναι πάντα απαραίτητη μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών των παιδιών καθώς υπάρχει η πιθανότητα βελτίωσης σε πολλά από τα προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς (Warnock,1982 & Στασινός,1991).

Η Ζώνιου – Σιδέρη (2010), παραθέτει στο βιβλίο της «οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους» την άποψη ορισμένων ανθρώπων που πιστεύουν ότι «η ειδική αγωγή ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με ειδικά παιδιά, στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη», στον ορισμό αυτό, γίνεται μια συσχέτιση της ειδικής εκπαίδευσης με την γενική. Πραγματοποιείται σκληρή κριτική προς την εκπαίδευση η οποία εμμέσως πλην σαφώς

δείχνει πως δυσλειτουργεί. Παρουσιάζει την αδυναμία και το πρόβλημα της γενικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ειδικές ανάγκες μιας μερίδας παιδιών που βρίσκονται αντιμέτωπα με κάποιο πρόβλημα (σ.65).

Η Πολυχρονοπούλου (1993), σε μια διδακτική-εκπαιδευτική προσέγγιση ορίζει την Ειδική Αγωγή ως «ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένης των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα σε συνηθισμένη τάξη ή αν τούτο αποδειχθεί πως δεν ικανοποιεί πλήρως τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε τμήμα που λειτουργεί στο χώρο του γενικού σχολείου ή έξω από αυτό, σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή άλλου, για όσο διάστημα και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού»(σ.31). Αργότερα η ίδια (2017), μέσα από τα πλαίσια ενός δημοκρατικού καθεστώτος, υποστηρίζει ότι και η εκπαίδευση, όπως ολόκληρο το δημοκρατικό σύστημα θα πρέπει να προσφέρει ευημερία, η οποία συνδέεται με την παροχή ίσων ευκαιριών για μόρφωση σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως αν φέρουν ή όχι νοητική υστέρηση, αισθητηριακές αναπηρίες, ιδιαίτερες ικανότητες ή ταλέντα. Στις μέρες μας τα άτομα με κάθε είδους πρόβλημα είναι διεθνώς αποδεκτά, δεν απομονώνονται και δεν αποκλείονται από την κοινωνία αλλά εφαρμόζονται κυρίως στα ανεπτυγμένα κράτη ειδικά προγράμματα και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Από τις πρώτες χώρες της Ευρώπης που κατοχύρωσε μέσω του Συντάγματος της τη δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ήταν η Ελλάδα. Το Ελληνικό Σύνταγμα επισημάνει την ευθύνη της Πολιτείας απέναντι στα άτομα με αναπηρία και ειδικές ανάγκες και εξασφαλίζει το δικαίωμά τους για εκπαίδευση, κοινωνική ένταξη κι αποκατάσταση.

Ο William Lee Heward (2009), μέσα από μία εκπαιδευτική οπτική, ορίζει την ειδική αγωγή ως *«διδασκαλία ειδική, εντατική, στοχοκατευθυνόμενη και ατομικά σχεδιασμένη με βάση τις ιδιαίτερες δυσκολίες και δυνατότητες του παιδιού.»* Ειδική λόγω των ειδικών υπηρεσιών, μεθόδων, πρακτικών, διδακτικών υλικών και εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Εντατική καθώς εστιάζει στην επαναλαμβανόμενη και συνεχή άσκηση. Στοχοκατευθυνόμενη και σχεδιασμένη ατομικά διότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαφέρει ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού. Τα πλαίσια που η ειδική αγωγή παρέχεται ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες. Υποστηρίζει ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να λάβουν βοήθεια σε γενικό σχολείο, σε ειδικό σχολείο, σε ειδικό σχολείο με οικοτροφείο, σε νοσοκομείο, στο σπίτι και σε διάφορους χώρους και



υπηρεσίες που παρέχεται εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και καθημερινής διαβίωσης.

Η Tomlinson (1986), προσεγγίζοντας την ειδική αγωγή από κοινωνική σκοπιά, αναγνωρίζει την αναπηρία ως κατασκεύασμα των βιομηχανικών χωρών, καθώς παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά αναπηρίας από αυτά άλλων κοινωνιών. Συγκεκριμένα παραθέτει ότι η Ειδική Αγωγή ερευνάται και κατανοείται με βάση τα κέρδη που προσδίδει σε μια ακμάζουσα βιομηχανική κοινωνία, σε ένα συλλογικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και σύμφωνα με τα κέρδη που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και το ευρύτερο προσωπικό ειδικών που εμπλέκονται σε αυτό τον κλάδο. Έπειτα, η ίδια (2004), εστίασε στην σωστή αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού, αναδεικνύοντας αφενός τα ειδικά προγράμματα που υλοποιούνται είτε από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, είτε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και την καταλληλότητα των προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα με αναπηρία (πρόγραμμα του τμήματος ένταξης, διδασκαλία νοηματικής σε κωφούς και βαρήκοους, διδασκαλία μπράιγ (braille) σε προβλήματα όρασης, κινητικότητας, προσανατολισμού και δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης σε τυφλούς). Αφετέρου, μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητή οι οποίες διαφοροποιούνται σύμφωνα με κάθε περίπτωση στην διδασκαλία, στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, την οργάνωση της τάξης και την αξιολόγηση προόδου του μαθητή (σσ.103).

Ο Lamoral (1993), επισημάνει ότι «η ειδική εκπαίδευση πρέπει να ορίζεται από την άποψη των αναγκών του παιδιού που αυτή σχεδιάζει να αντιμετωπίσει» και στην συνέχεια αναφέρει ότι «οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται ότι διαμορφώνουν ένα συνεχές πρόνοιας που εκτίνεται από μία προσωρινή part-time βοήθεια σε μια μόνιμη και μακρόχρονη προσαρμογή του κανονικού (αναλυτικού) προγράμματος» Η Ειδική Αγωγή πρέπει να ορίζεται με γνώμονα τις ανάγκες των παιδιών που αυτή σχεδιάζει να αντιμετωπίσει, ακυρώνει την άποψη των ξεχωριστών παιδιών και μη ξεχωριστών, αντιτίθεται και διαφωνεί τον διαχωρισμό μεταξύ αναγκών και ειδικών αναγκών. Για να είναι μία εκπαίδευση ειδική, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν όλα όσα κρίνονται απαραίτητα για να διαχειριστούν αυτές τις ανάγκες. Ο ορισμός αποσκοπεί στην μείωση των διακρίσεων και την ανάδειξη της άποψης ότι όλες οι ανάγκες έχουν ισχύ, απλά διαφορετικού βαθμού (σσ.99-110).

Για να καταφέρουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να εξελιχθούν και να προοδεύσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί ένα πολύπλοκο σύστημα παροχής υπηρεσιών (Gargiulo, 2012). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2017), το σύστημα αυτό περιλαμβάνει :

A) Εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής: Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται ειδικοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι κάτοχοι μιας ή περισσότερων ειδικοτήτων ειδικής αγωγής. Ακόμη, ανήκουν στο κλάδο αυτό οι καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής (Νόμος 3699/2008, άρθρο 9). Επιπροσθέτως, εκπαιδευτικά μέλη αποτελούν όσοι εκπαιδευτικοί έχουν εξειδίκευση στον επαγγελματικό προσανατολισμό, στην κινητικότητα, στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, στην νοηματική γλώσσα και στη γραφή μπράιγ (Braille).

B) Ειδικές συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες: Πρόκειται για ειδικά σχεδιασμένες υπηρεσίες, που περιλαμβάνουν μια σειρά ειδικοτήτων και παρέχουν βοήθεια στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η δημιουργία των υπηρεσιών αυτών αποσκοπεί στη σωστή διάγνωση, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων.

Γ) Ειδικό χώρο, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό: Χώροι ειδικά διαρρυθμισμένοι και κατάλληλα εξοπλισμένοι για τις εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικά πακέτα λογισμικού και η χρήση υπολογιστών, δικτυακών και οπτικοακουστικών συστημάτων που διευκολύνει την μάθηση για τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2017, Αργυρόπουλος & Ηλιάδου, 2005. Κουρουπέτρογλου, 2005. Κουτάντος, 2005.). Έτσι, παρέχεται πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές που το χρειάζονται. Συγκεκριμένα, σε μαθητές με προβλήματα όρασης ομιλούντα βιβλία, βιβλία με γραφή μπράιγ, ανάγλυφες εικόνες και τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, οπτικά διαγράμματα και χάρτες αφής. Σε μαθητές με προβλήματα ακοής προσφέρονται ακουστικά και αναπηρικά αμαξίδια και κατάλληλη πρόσβαση στο σχολικό κτήριο σε παιδιά με σωματική αναπηρία. Ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία με ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους και εξοπλισμένους χώρους με την χρήση ειδικών μέσων και μεθόδων για τις ανάγκες των μαθητών.

### Παιδιά με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με τον William L. H. (2009), παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ορίζονται όσα απέχουν σημαντικά από τα υπόλοιπα παιδιά. Ο ορισμός αυτός

περιλαμβάνει την περίπτωση παιδιών που παρουσιάζουν περισσότερες ικανότητες και υψηλότερες επιδόσεις, αλλά και αυτή που εμφανίζουν λιγότερες ικανότητες και δυσκολίες στην μάθηση, σε βαθμό που να κρίνεται αναγκαίο να τροποποιηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία και να τους παράσχουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και περαιτέρω υπηρεσίες, ώστε λάβουν πλήρως την κατάλληλη και απαραίτητη εκπαίδευση γι' αυτούς. Ο όρος *παιδιά με ειδικές ανάγκες* περικλείει παιδιά με προβλήματα μαθησιακά, συμπεριφορικά, σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές και αυτά που είναι χαρισματικά ή ταλαντούχα. Αποτελεί δηλαδή μια ευρύτερη ορολογία από αυτή των μαθητών με αναπηρίες, καθώς συνυπολογίζονται τα άτομα με ιδιαίτερα χαρίσματα και ταλέντα.

Ο Στασινός (1991), διχοτομεί τον όρο σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Στις εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσει τα άτομα με *μαθησιακές δυσκολίες*, τα παιδιά δηλαδή που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν και ν' ανταπεξέλθουν σε ένα πρόγραμμα γενικού σχολείου. Ως μαθητές δηλαδή, παρουσιάζουν σε σημαντικό βαθμό δυσκολίες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο σχολείο. Οι κοινωνικές ανάγκες αντιστοιχούν με *διαταραχές (συναισθηματικές και της συμπεριφοράς) του παιδιού*. Οι διαταραχές αυτές αποτρέπουν το παιδιά να προσαρμοστούν στην κοινωνία και επακόλουθα να γίνουν παραγωγικοί και ανεξάρτητοι πολίτες (σσ.278).

### Επιδιώξεις της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Ο στόχος της ειδικής αγωγής είναι κοινός με αυτόν της γενικής εκπαίδευσης. Επιδιώκει δηλαδή με την κατάλληλη εκπαίδευση και βοήθεια, την ομαλή μετάβαση όλων των μαθητών στην ενηλικίωση, την δημιουργία παραγωγικών μελών της κοινωνίας και την αυτονομία. Η εκπαίδευση προετοιμάζει τα παιδιά ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους, να αξιοποιήσουν όσο τον δυνατών καλύτερα το δυναμικό τους και να κατορθώσουν να πετύχουν επιδόσεις σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό κοινωνικό και πνευματικό πεδίο (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Ο Κιτσαράς (2001), επικεντρώνεται στην χρησιμότητα της ειδικής αγωγής στην προσχολική ηλικία, παρουσιάζοντας την βαθμίδα του νηπιαγωγείου αδήριτη και ωφέλιμη για τα παιδιά, επισημαίνοντας την αδυναμία εκ μέρους των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες να χειριστούν την κατάσταση. Αναφέρει ότι η έγκυρη εξιχνίαση του προβλήματος και η μεθοδική παρέμβαση με κατάλληλα μέσα μπορούν να διαμορφώσουν ευνοϊκότερο κλίμα για τον χειρισμό του προβλήματος. Στην προσχολική αγωγή λοιπόν, είναι πολύ σημαντική η άμεση και ικανοποιητική βοήθεια για να ξεπεραστούν όσο

γίνεται γρηγορότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό τα προβλήματα. Έτσι, όσο εγκυρότερα γίνει η διάγνωση και η θεραπεία των παιδιών αυτών, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να σημειώσουν βελτίωση και να μην αποκλειστούν από την εκπαιδευτική τους πρόοδο.

Για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες προτείνεται από την Πολυχρονοπούλου (2017), η εκπαιδευτική διαδικασία να επιτυγχάνεται σε κοινό σχολείο, μαζί με μαθητές που δεν έχουν ιδιαίτερα μαθησιακά ή προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς αυτό αποτελεί την πιο εποικοδομητική και ωφέλιμη επιλογή για αυτά. Οι Kennedy & Horn (2004) και η Tomlinson (2004), συμφωνούν ότι η συνεκπαίδευση θα είναι ωφέλιμη για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα αν παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα ή όχι. Συστήνουν τη συνδιδασκαλία με άτομα τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία επιφέρει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες θετικά αποτελέσματα, ενισχύοντας το ενδιαφέρον για μάθηση, τη συναισθηματική και τη κοινωνική τους κατάσταση καθώς επίσης διευκολύνει την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή τους. Επιπλέον, οι Gargiulo (2012) και Kennedy & Horn (2004) καταγράφουν ότι στην περίπτωση κατηγοριοποίησης, ετικετοποίησης και στιγματισμού των παιδιών, ενδέχεται να επέλθουν αρνητικές επιπτώσεις που θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην προσαρμογή τους στην κοινωνία, την συναισθηματική τους ωριμότητα και την αυτονομία τους. Η Πολυχρονοπούλου (2017), δεν θεωρεί όμως ως μοναδική και μόνιμη εκπαιδευτική επιλογή την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε συνηθισμένη τάξη, αλλά παρουσιάζει το ενδεχόμενο να διαγνωστεί κάποιο παιδί ότι χρειάζεται για κάποιο χρονικό διάστημα εκπαίδευση εκτός από τα πλαίσια της τυπικής τάξης. Αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα και την χρησιμότητα των συχνών και τακτικών αξιολογήσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ώστε να τους προσφέρεται η κατάλληλη βοήθεια.

Σύμφωνα με τον Κουτσούκη (2008), τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα λειτουργούν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά στο έργο του εκπαιδευτικού. Η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα φυσικής, αισθητικής, κοινωνικής και μουσικής είναι αναγκαία και ωφέλιμη για την εξέλιξή τους. Συγκεκριμένα, η φυσική αγωγή επιδρά θετικά στην αντίληψη και στην σωματική κατάσταση των παιδιών ενώ παράλληλα αυξάνει το ενδιαφέρον τους για μάθηση. Η Καρτασίδου (2004), αναδεικνύει την σημαντικότητα της μουσικής εκπαίδευσης στην βελτίωση της ψυχολογίας, της διάθεσης, της συγκέντρωσης, της μνήμης, της δημιουργικότητας και της κατανόησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ακόμη επισημάνει ότι μέσω αυτής τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο και να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα

μέλη της κοινωνίας. Η Πολυχρονοπούλου (2017), αναφέρει την αξία της αισθητικής αγωγής στην διδασκαλία της ειδικής αγωγής και την ωφέλεια της παροχής καλλιτεχνικών και πολιτισμικών και πολιτισμικών προγραμμάτων. Για την χρησιμότητα της Κοινωνικής Αγωγής στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι Αλευριάδου & Γκιαούρης (2011&2009), Αλευριάδου & Σταυρούση (2004), Σταυρούση (2002), υποστηρίζουν ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ένταξη και προσαρμογή τους στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Έτσι, είναι σημαντικό να σχεδιάζονται προγράμματα κοινωνικής αγωγής ώστε να καταφέρουν τα παιδιά να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες.

### Η ελληνική νομοθεσία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2017), η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία πέρασε από διάφορα στάδια νομοθετικών πράξεων. Αρχικά, το 1975-1997 IDEA: individuals with Disabilities Education Act, το 2001 “No Child Left Behind Act”, το 2004 η “IDEA Improvement Act” και το 2008 “Americans with Disabilities Act Amendments of 2008”. Στην Ελλάδα κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές ονομασίες γι' αυτά τα παιδιά. Το 1985, στο νόμο 1566/85 για την ειδική αγωγή, εντάχθηκε ο όρος «παιδιά με ειδικές ανάγκες». Το 2000 με το νόμο 2817/2000 αντικαταστάθηκε από τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπου αντικαταστάθηκε ξανά το 2008 στο νόμο 3699/2008 σε «άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»

Συμφώνα με τα όσα προβλέπει ο ΦΕΚ, στο άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 ορίζονται ως μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

*1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*

(φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου (ΦΕΚ Α 199,02.10.2008).

Στο άρθρο 6 του νόμου 3699/2008, παραθέτεται ότι για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, « οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

- α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης.
- β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση.
- γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης, που λειτουργούν είτε με Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, είτε Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωράριου.»

### Ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής

Η Πολυχρονοπούλου (2017), στο βιβλίο της 'Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες' διέκρινε και κατέγραψε τέσσερα κομβικά στάδια που σημάδεψαν-χαρακτήρισαν την ειδική αγωγή στο πέρασμα των χρόνων. Πρώτο στάδιο αυτό της φιλανθρωπίας, με την απεικόνιση- αναπαράσταση του ανάπηρου ως επαίτη, τον οποίο ελεούν όσοι πολίτες από προσωπική επιλογή επιθυμούν να προσφέρουν βοήθεια. Έπειτα

η ειδική αγωγή πέρασε στη περίοδο της πρόνοιας, σύμφωνα με την οποία το κράτος ιδρύει ειδικά σχολεία και προσφέρει ιδρυματική φροντίδα και επιδόματα. Το επόμενο στάδιο είναι αυτό των δικαιωμάτων, του συνδικαλισμού, με βασικό αίτημα των ατόμων με αναπηρία: «Δουλειά - Παιδεία και Όχι Επαιτεία». Τέλος, η εποχή που με νομοθετικές ρυθμίσεις διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, στην εργασία και στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί η παρατήρηση του Δαρδάνου (2006), ότι η παροχή βοήθειας που προσφέρεται στους ανάπηρους συνδέεται άρρηκτα και είναι σχετική των αντιλήψεων που επικρατούσαν για την ανθρώπινη φύση την κάθε χρονική περίοδο, πράγμα που επιβεβαιώνεται με τα παρακάτω.

### **Πρωτόγονη και αρχαία περίοδος**

Στις αρχέγονες κοινωνίες, για τα άτομα που γεννιόντουσαν με εμφανή αναπηρία προβλεπόταν ο θάνατος. Την περίοδο της αρχαιότητας στην Αίγυπτο, η πίστη στην αθανασία απέτρεπε την εφαρμογή της θανατικής καταδίκης και αντί αυτής τα άτομα με αναπηρία αξιοποιούνταν μέσα στην κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό των τυφλών, για τους οποίους προέβλεπαν το μοιρολόγημα των νεκρών. Όσον αφορά τις πνευματικές διαταραχές, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αντιμετώπισης όπως ο τρυπανισμός καθώς πίστευαν ότι μια τομή στο κεφάλι θα βοηθήσει το πονηρό πνεύμα να φύγει, ο εξορκισμός κυρίως σε χώρες όπως η Κίνα, η Αίγυπτος και η Ελλάδα και τα μάγια στην Βαβυλώνα.

### **Ελληνική- Ρωμαϊκή περίοδος**

Στην ομηρική κοινωνία λόγω του έντονου θαυμασμού του δυνατού σώματος και του ισχυρού πνεύματος, η σωματική αναπηρία καταδικαζόταν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο θεός Ήφαιστος ο οποίος γεννήθηκε κουτσός. Η μητέρα του Ήφα τον πέταξε από το βουνό του Ολύμπου, η γυναίκα του Αφροδίτη τον απατούσε και οι υπόλοιποι θεοί των περιφρονούσαν.

Στην Σπάρτη πετούσαν στον Καιάδα όσα παιδιά γεννιόντουσαν με αναπηρία. Στην Αθήνα είχε θεσπιστεί «ο νόμος των αδυνάτων», σύμφωνα με τον οποίο χορηγούνταν ένα επίδομα σε όσους είχαν περιουσία μικρότερη από 3 μνες και αναπηρία που τους εμπόδιζε να εργαστούν ώστε να αποκτήσουν τα προς το ζην. Στην Ελλάδα, πίστευαν ότι ψυχικές και πνευματικές αρρώστιες είναι κατασκευάσματα των θεών και για θεραπεία εφάρμοζαν θρησκευτικές τελετές, υπνωτισμό και φάρμακα. (Πολυχρονοπούλου, 2017). Τα άτομα με αναπηρία θεωρούνταν ακατάλληλοι πολίτες και ήταν σκλάβοι. Οι πολιτεία δεν εφάρμοζε βελτιωτικές δράσεις και δεν μεριμνούσε γι' αυτούς, παρά μόνο προβλεπόταν ο κοινωνικός διαχωρισμός ή χειρότερα ο φυσικός τους θάνατος. Είναι εντυπωσιακή η

νομοθεσία που θεσπίστηκε εκείνη την εποχή, η οποία διαχώριζε την «ελίτ», τα άτομα δηλαδή που δεν εμφάνιζαν κάποια αναπηρία ή μειονεξία και είχαν τον τίτλο του πολίτη, από «τα κατώτερα άτομα», αυτά που εμφάνιζαν μειονεξίες και κατά συνέπεια δεν έφεραν την αναγνώριση του πολίτη (Stavitsky, 2014).

Στην Πλατωνική κοινωνία που εκθείαζε το σώμα και το πνεύμα, ο ανάπηρος δεν είχε θέση. Ο Ιπποκράτης, ασχολήθηκε με την επιστημονική θεώρηση και θεραπεία των νοσημάτων του νου και της ψυχής.

Στην Αριστοτελική κοινωνία που όλοι οι πολίτες είχαν θέση σε αυτή, στόχος τους ήταν η ευδαιμονία. Οι ψυχικές και οι σωματικές ασθενείς ήταν απόλυτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Στην αρχαία Ρώμη, όσοι εμφάνιζαν σωματικά ή νοητικά προβλήματα, λάμβαναν τον τίτλο των «άχρηστων τρωγόντων». Η νομοθεσία επέτρεπε στους γονείς των παιδιών με αναπηρίες να τα σκοτώνουν εφόσον το επιθυμούν. Ο Σενέκα, ρωμαίος φιλόσοφος της εποχής εκείνης, ερμήνευσε αυτό τον νόμο υποστηρίζοντας ότι η ενέργεια αυτή δεν είναι απόρροια θυμού αλλά αποβλέπει στο διαχωρισμό του υγιή από το άρρωστο (Stavitsky, 2014).

Στους Ρωμαϊκούς χρόνους, παρά την απόδοση της αναπηρίας σε φυσική αιτία από τον Ιπποκράτη και τον Αριστοτέλη, οι ειδικοί συνέχιζαν να αντιμετωπίζουν τα ψυχικά νοσήματα με τον εγκλεισμό σε μπουντρούμια και σκοτεινά δωμάτια, ξύρισμα του κεφαλιού, αφαίμαξη και ναρκωτικά φάρμακα. Ο Ασκληπιάδης πρότεινε εναλλακτικές μεθόδους όπως την υδροθεραπεία, την ηλιοθεραπεία, την άσκηση, το μασάζ και την αποχή από το κρέας.

### **Μεσαίωνας**

Στον μεσαίωνα η πνευματική αναπηρία αποδιδόταν ως δαιμονική κατοχή. Η πεποίθηση που επικρατούσε ότι οι συναισθηματικές διαταραχές είναι κατασκευάσμα του σατανά συντέλεσε στην εχθρική αντιμετώπιση του κλάδου της ψυχιατρικής. Το έργο του Πάπα Innocent VII που ασχολήθηκε με τον διωγμό των ψυχικά αρρώστων, χαρακτηρίζοντας τους αιρετικούς, μάγους και μάγισσες. Απόδειξη για τα γεγονότα που συνέβησαν, αποτελεί το εγχειρίδιο του, στο οποίο αναγράφονται οι τρόποι εξολόθρευσης των ψυχικά νοσούντων. Ευνοϊκότερες ήταν οι αντιλήψεις για τους σωματικά και νοητικά ανάπηρους, στους οποίους δόθηκε μια ανθρωπιστική φιλανθρωπική φροντίδα λόγω του θρησκευτικού πνεύματος της εποχής.

### **16-18<sup>ος</sup> αιώνας**



Τον 16-17<sup>ο</sup> αιώνα, εμφανίστηκαν ειδικοί δάσκαλοι κωφών, προτάθηκαν τεστ για την διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης και διαχωρίστηκε η νοητική αναπηρία από τη πνευματική διαταραχή. Η επιστημονική αιτιολόγηση των προβλημάτων αποτέλεσε το λίθο ώστε γίνουν δράσεις φιλανθρωπίας και ενδιαφέροντος εκ μέρους της πολιτείας για την ευημερία και την εκπαίδευση των αναπήρων. Επιπλέον, η επερχόμενη γαλλική επανάσταση τον 18<sup>ο</sup> αιώνα συνέβαλλε στη δημιουργία ευνοϊκότερου κλίματος για τα παιδιά με αναπηρία καλλιεργώντας στην πολιτεία το αίσθημα ευθύνης απέναντι τους. Στη περίοδο αυτή επιτεύχθηκε σημαντική πρόοδος σε προβλήματα όρασης και ακοής, κατασκευάστηκαν πλάκες γραφής για τυφλούς, επινοήθηκαν τεχνικές επικοινωνίας (Bonnet) για κωφούς, ιδρύθηκαν τα πρώτα σχολεία για τυφλούς και κωφούς μαθητές. Δεν σημειώθηκαν όμως περαιτέρω εξελίξεις για τα άτομα με σωματικά και πνευματικά προβλήματα.

### **19<sup>ο</sup>ς αιώνας**

Στις αρχές του 19ου αιώνα υπήρχε εναντίωση της ψυχοθεραπείας και στην απόδοση των συναισθηματικών διαταραχών σε ψυχολογικά αίτια, πράγμα που προσπάθησαν να μεταβάλλουν ο Braille Freud, η Dorothea Dix, ο Ferrus και άλλοι. Σημαντική εφεύρεση της εποχής αποτέλεσε το συστήματος γραφής (Braille) για τους τυφλούς, το 1829 (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Όπως αναφέρει ο Δαρδάνος (2006), ο Jean Mark Gaspard Itard, που ειδικεύονταν σε προβλήματα ακοής, ερεύνησε την περίπτωση του Victor, ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες και προσπάθησε να τον εκπαιδεύσει. Πρόκειται για ένα αγόρι με εμφάνιση και συμπεριφορά άγριου θηρίου που βρέθηκε σε δάσος στην Γαλλία το 1799 και μεταφέρθηκε στο εθνικό Ίδρυμα Κωφάλαλων στο Παρίσι. Ο Pinel εκτίμησε για την περίπτωση του παιδιού ότι πρόκειται για άτομο «ανεπίδεκτο μαθήσεως». Από την άλλη πλευρά, ο Itard πίστευε ότι το περιβάλλον και η εκπαίδευση μπορούν να ωφελήσουν το παιδί και να αλλάξουν την συμπεριφορά του (σσ.25). Έτσι, ο Itard επιδίωξε να τον συνδέσει με την κοινωνική ζωή, να του καλλιεργήσει ευαισθησίες και καινούργιες ανάγκες, προσπάθησε να τον οδηγήσει στον λόγο, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις νοητικές του ικανότητες, στοχεύοντας αρχικά σε σωματικές ανάγκες και στην συνέχεια σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Πίστευε ότι οι αρχικές ανάγκες μπορούν να αλλάξουν με την άσκηση και να προστεθούν σε αυτές νέες, που θα επιφέρουν καινούριες γνώσεις και κατ' επέκταση στην οξυδέρκεια του νου (Itard 1991: 59). Ο Victor, έπειτα από 9 μήνες εκπαίδευσης, απέκτησε φυσιολογικές συνήθειες ύπνου, διατροφής, προσωπικής υγιεινής, συμπάθεια και εξάρτηση από τα άτομα που τον φρόντιζαν και

κατάφερε να προφέρει και να σχηματίζει με ξύλινα τουβλάκια μονοσύλλαβες λέξεις. Έπειτα, το πρόγραμμα εκπαίδευσης του Victor, χρηματοδοτήθηκε για 5 χρόνια χωρίς όμως να επιτύχει όσα προσδοκούσε ο Itard, επιβεβαιώνοντας τη θεώρηση του Pinel ότι ο Victor είχε σοβαρή νοητική αναπηρία. Έτσι, αποδείχθηκε ότι τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία επιδέχονται μερική βελτίωση με ειδική αγωγή, επηρεάζοντας θετικά την διαμόρφωση απόψεων και στάσεων απέναντι στους ανάπηρους (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Ο Seguin, μαθητής του Itard, ίδρυσε το 1837 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, σχολείο για παιδιά με νοητική αναπηρία και ανέπτυξε εκπαιδευτικά θεραπευτικά πρόγραμμα εστιάζοντας στις δυνατότητες των παιδιών. Υποστήριζε τον πρώιμο εντοπισμό των προβλημάτων και την έγκαιρη παρέμβαση (Garguilo 2012: 17). Ο Thomas Hopkins Gallaudet, έχοντας λάβει εκπαίδευση για παιδιά με προβλήματα ακοής, συνέβαλλε στην ίδρυση ιδρύματος για κωφά παιδιά 1817 στην πολιτεία Connecticut. Σήμερα στο Gallaudet University, που φέρει το όνομά του, φοιτούν φοιτητές με προβλήματα ακοής (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα δημιουργήθηκαν με δωρεές στις Ηνωμένες πολιτείες της Αμερικής ιδρύματα μη εκπαιδευτικά για τους ανάπηρους. Το δεύτερο μισό του 19ου αντιλήφθηκαν την ύπαρξη παιδιών με δυσκολίες στο σχολείο και έκαναν διάκριση μεταξύ νοητικών και ψυχικών προβλημάτων (Costello & Angola, 1995).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, η Maria Montessori εφάρμοσε με επιτυχία νέες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας. Ιδρύθηκαν πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα για παιδιά με νοητική αναπηρία αλλά και άλλες ανάγκες. Η πολιτεία ανέλαβε την εκπαίδευση αναπήρων και οι πρώτες ειδικές τάξεις άρχισαν να λειτουργούν στις Ηνωμένες Πολιτείες τις Αμερικής και στην Γερμανία (Πολυχρονοπούλου, 2017). Όπως αναφέρουν οι Levine & Levine (1992), το κίνημα ψυχικής υγιεινής συνέβαλε στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση παιδιών και ενηλίκων με ψυχικές διαταραχές για τις οποίες υποστηρίχτηκε ότι εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους στα στάδια ανάπτυξης, πηγάζουν από το ίδιο το άτομο και πιθανότητες βελτίωσης υπάρχουν μόνο στις βαριές περιπτώσεις. Αξιοσημείωτες είναι οι ενέργειες προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του John Locke (1632-1704) και η εναντίωση του απέναντι στη σκληρή και αδιάφορη στάση γονέων (Illick, 1974).

## **20<sup>ος</sup> αιώνας**

Η Πολυχρονοπούλου (2017), αναφορικά με την έναρξη του 20ου αιώνα επισημάνει το φαινόμενο της ύφεσης της κρατικής βοήθειας και της εκπαίδευσης στα άτομα με

αναπηρία. Ο μεγάλος αριθμός περιστατικών και οικονομικοί λόγοι μετέτρεψαν τα ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα σε σκοτεινές αποθήκες. Θετική εξέλιξη αποτέλεσε η εύρεση αιτιολογίας στην αναπηρία, λόγω της εξέτασης της νοητική κατάσταση των νεοσύλλεκτων και της επιστροφής των σωματικά ανάπηρων του πολέμου του Α και του Β΄ παγκοσμίου πολέμου. Η κοινωνική μέριμνα στράφηκε ενάντια στα άτομα με ψυχικές διαταραχές, πιστεύοντας ότι αποτελούν απειλή και για την αντιμετώπιση τους επέλεξαν την στείρωση και τον εγκλεισμό σε ιδρύματα. Παράλληλα έγιναν προσπάθειες ταξινόμησης των ψυχικών διαταραχών. (Achenbach, 1982). Ο Sigmund Freud, απέρριψε την άποψη τα άτομα με ψυχικές διαταραχές δεν επιδέχονται βελτίωση και τις συνέδεσε με τις πρώιμες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, έκανε προσπάθειες ώστε αυτά τα παιδιά να μπορέσουν να ελέγξουν τις βιολογικές τους ορμές και να γίνει αποδεκτό το πρόβλημα τους τόσο από τους γονείς όσο από την κοινωνία (Freud, 1991). Ο Δαρδάνος (2006), αναφέρεται στην ανάπτυξη θεραπευτικών μεθόδων, που βασίζονται σε ιδέες του συμπεριφορισμού.

Το 1930-1950 έγιναν αλλαγές στα πεδία που αφορούν την νυχτερινή ενούρηση και τον τραυλισμό, ενώ ο εγκλεισμός αποτελούσε το σύνηθες τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων. Το 1940 οι μελέτες του Spitz δημιούργησαν προβληματισμούς σχετικά με τις συνέπειες που φέρει η μέθοδος του εγκλεισμού στα παιδιά με ψυχικές διαταραχές και δύο δεκαετίες μετά παρατηρήθηκε μείωση το ποσοστό του εγκλεισμού των παιδιών αυτών. Το 1950-1960 σηματοδοτεί την εδραίωση του συμπεριφορισμού κυρίως στις βαριές μορφές και από το 1960 και έπειτα δημιουργήθηκε ανάπτυξη περαιτέρω θεωριών και η θεραπευτική αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών κάτω από το πρίσμα ερευνών και κλινικών παρατηρήσεων. Τέλος, ο Κιτσαράς (2001), επισημάνει την δεκαετία του 1970, την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην προσχολική αγωγή. Ο Τοπιτζος (2004), κάνει λόγο για την έκδοση μεγάλου αριθμού παιδικών βιβλίων που η θεματική τους αφορούσε την αναπηρία. Σύμφωνα με τους Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E. (2012), στις μέρες μας τα άτομα με αναπηρία περιγράφονται στα βιβλία με θετικότερους όρους από αυτούς που χρησιμοποιήθηκαν τον 18-19<sup>ο</sup> αιώνα.

### **Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα**

Οι πρώτες ενέργειες στο ελλαδικό χώρο που αφορούσαν την ειδική αγωγή, είχαν κατασταλτικό χαρακτήρα. Ο νόμος «περί ανήλικων» που ψηφίστηκε αποσκοπούσε στην απομάκρυνση ανήλικων ανθρώπων με παραβατική συμπεριφορά μέχρι και ένα μήνα, προκειμένου αφενός να εξασφαλιστεί η ασφάλεια των πολιτών και αφετέρου να

συνετιστούν οι ανήλικοι. Επιπλέον, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ως μέτρο αντιμετώπισης του φαινομένου της παιδικής και βρεφικής θνησιμότητας και νοσηρότητας, θεσμοθετήθηκε η σχολική υγιεινή. Συγκεκριμένα, στο «1<sup>ο</sup> Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο» που διαδραματίστηκε στην Αθήνα το 1904, απασχόλησαν και ζητήματα σχολικής υγιεινής καθώς επίσης προτάθηκαν μέτρα για την βελτίωση της από τον αντιπρόσωπο των θεμάτων σχολικής υγιεινής Κ. Σάββα. Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την δημιουργία του «Γραφείου της Σχολικής Υγιεινής» που στόχευε στον έλεγχο της υγιεινής των κτηρίων της εκπαίδευσης αλλά και την προστασία, την προφύλαξη και την ενημέρωση των μαθητών (Στασινός, 1991).

Η γέννηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, ουσιαστικά σηματοδοτήθηκε το 1906, με την λειτουργία του «Οίκου Τυφλών», του πρώτου ιδρύματος για τυφλά παιδιά 7-18 ετών στην Καλλιθέα, υπό την διεύθυνση της Ειρήνη Λασκαρίδου. Το εκπαιδευτικό αυτό ίδρυμα, αποσκοπούσε στην εκπαίδευση και την περίθαλψη των παιδιών με προβλήματα όρασης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010 & Πολυχρονοπούλου, 2017). Για τις ανάγκες της εκπαίδευσης ατόμων με ακουστικά προβλήματα ιδρύθηκε «Οίκου Κωφάλαλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπυροπούλου», που λειτούργησε μετά το 1937. Το 1928, ιδρύεται στην Αθήνα το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά, το οποίο μεταφέρθηκε το 1932 στην Σύρο με την ονομασία «Εθνικός Οίκος Κωφάλαλων» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Οι επιτακτικές δράσεις που έπρεπε να διαπραχθούν για τα παιδιά τυπικής εκπαίδευσης, διέκοψε το διάστημα 1932-1937 τις ενέργειες για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην χώρα. Το 1937, με την ίδρυση του φιλανθρωπικού σωματείου ΕΛΕΠΑΠ (Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών) έγιναν δράσεις για την αποκατάσταση παιδιών με κινητικά προβλήματα. Παράλληλα, εκπαιδεύτηκαν παιδιά δημοτικού με βαριά σωματική αναπηρία, στο Ασκληπιείο Βούλας. Ψηφίστηκε για πρώτη φορά νόμος (453/1937) που επιτρέπει την ίδρυση εκπαιδευτικών μονάδων και ειδικών τάξεων για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Έτσι, ιδρύθηκε και λειτούργησε το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο στην Καισαριανή της Αθήνας υπό την διεύθυνση της Ρόζας Ιμβριώτη (Πολυχρονοπούλου, 2017). Η Ρόζα Ιμβριώτη, εισήγαγε τον όρο «Θεραπευτική Αγωγή» αναδεικνύοντας την ως μια επιστήμη που στοχεύει στην μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών των οποίων η σωματική και ψυχική εξέλιξη παρεμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (σ.7). Επιπλέον, η ίδια έκανε δράσεις στοχεύοντας την ευαισθητοποίηση για ζητήματα ειδικής αγωγής, δημιουργώντας ένα πρόσφορο έδαφος γι' αυτά τα άτομα στην χώρα μας, που όμως αφάνισε ο Β' παγκόσμιος πόλεμος (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Το 1945, ιδρύθηκε ένα ίδρυμα για την αποκατάσταση εφήβων και ενηλίκων με σωματική αναπηρία. Ο επερχόμενος εμφύλιος πόλεμος (1943-1950) λειτούργησε διαφραγματικά στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, δημιουργώντας άλλες προτεραιότητες.

Το 1951, το ειδικό σχολείο της ΕΛΕΠΑΠ εξαιτίας των μεγάλων ποσοστών ατόμων με σωματική αναπηρία γίνεται δημόσιο και το 1952 μέσα στην ΕΛΕΠΑΠ, ιδρύεται δημόσιο νηπιαγωγείο για παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Το ΠΙΚΠΑ (Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης) ιδρύει το 1955 το Κέντρο Αποκαταστάσεως Παιδιών Βούλας για παιδιά έως και 14 ετών με κινητικά προβλήματα. Επιπλέον την ίδια χρόνια, το Εθνικό Ίδρυμα Αποκαταστάσεως Αναπήρων, απευθυνόταν σε άτομα με κάθε είδους κινητική αναπηρία, άνω των 15 ετών και επιδίωκε την επαγγελματική αναπροσαρμογή και εκπαίδευση τους. Ακόμη, το 1953 λειτούργησε ψυχοδιαγνωστική κλινική καθώς παρατηρήθηκε ότι ο υποσιτισμός της εποχής επέφερε υψηλά ποσοστά παιδιών με ψυχοσωματική ανωριμότητα και δημιούργησε ανάγκες για να ευδοκιμήσει ο κλάδος της ψυχιατρικής. Έτσι, ιδρύθηκαν ψυχιατρικά κέντρα για τη διάγνωση της πνευματικής υγείας των παιδιών και της συμβουλευτικής της οικογένειας. Το 1954 και 1955 έκαναν την εμφάνιση τους ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ένα χρόνο μετά, η Άννα Ποταμιάνου ίδρυσε το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και αργότερα εμφανίστηκαν ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα σε ψυχιατρικά νοσοκομεία και ιδιωτικές κλινικές (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, παρατηρήθηκε η ίδρυση ειδικών σχολείων για τις περισσότερες κατηγορίες παιδιών με αναπηρία και επικρατούσε η άποψη ότι εκεί παρέχεται σε αυτά τα παιδιά καλύτερη εκπαίδευση. Επιπλέον, άρχισε ιατροκοποίηση της εκπαίδευσης, καθώς επίσης καθοριστικό ρόλο στην πορεία της ειδικής αγωγής διαδραμάτιζαν τα κοινωνικά κινήματα που επικρατούσαν (Τζουριάδου, 2004).

Το 1960 οι κοινωνική πολιτική επεκτείνεται και γίνονται μαχητικές δράσεις για την προάσπιση των δικαιωμάτων των αναπήρων. Την αρχή έκανε το Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών και η Πανελλήνια Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Παιδιών με Αναπηρία (ΠΕΓΚΑΠ). Έπειτα, ακολουθούν και άλλα αναπηρικά κινήματα τόσο των γονέων όσο και των ίδιων των αναπήρων, όπου συνδυαστικά με την ανάπτυξη των επιστημονικών κλάδων αλλά και των αντιλήψεων για τα άτομα με αναπηρίες, επέφεραν μεταβολές στις ιδέες και τις προσδοκίες που υπήρχαν. Έτσι, επαναπροσδιορίστηκε ο ρόλος της αναπηρίας και δόθηκαν στους ανάπηρους ευνοϊκότερες παροχές σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της ισότητας και της αυτονομίας. Το 1969, με τον νόμο 101491/1969 ιδρύεται η Κεντρική Υπηρεσία του Γραφείου Ειδικής

Αγωγής, η οποία μετονομάστηκε το 1976 Διεύθυνση Ειδικής αγωγής. Με τον νόμο 1122/1972 για πρώτη φορά λειτούργησε τμήμα Ειδικής Αγωγής που αποσκοπούσε στην μετεκπαίδευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή και με τον νόμο 227/1975 έγινε διετούς φοίτησης. Το 1972-1973 ιδρύθηκαν 43 ειδικά σχολεία, γεγονός που επιβεβαιώνει την σημαντική ανάπτυξη της χώρας στην ειδική αγωγή (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Το 1972 μελετήθηκε από τα μέλη «Γραφείου Ειδικής Αγωγής» η καταλληλότητα του περιβάλλοντος που πλαισιώνει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι ο αριθμός των ειδικών σχολείων ήταν αδύνατον να καλύψει το ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ότι υπήρχαν έλλειψης τόσο στην νομοθεσία όσο και στις δομές. (Στασινός, 1991). Το 1973-1987, εφαρμόστηκε σχέδιο ανάπτυξης για την ειδική αγωγή που περιλάμβανε θέματα όπως «*μαθητική αντίληψη*», «*κοινωνική πρόνοια για τους αναπήρους*» και «*προβλήματα κοινωνικής παθολογίας*» (σσ. 201). Το 1981 ψηφίστηκε στην Ελλάδα με το νόμο 1143/81, νομοσχέδιο «*Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*» (σσ. 98). Ο νόμος αυτός επέφερε αύξηση των ειδικών σχολείων για κάθε κατηγορία ειδικής αγωγής, όμως δέχτηκε κριτική από την αντιπολίτευση που ένα χρόνο αργότερα ανέλαβε τα ηνία της χώρας. Στα τέλη του 20ου αιώνα, το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης του Ο.Η.Ε, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α) και η Ευρωπαϊκή Ένωση κάνουν ενέργειες με στόχο την σχολική ενσωμάτωση των παιδιών ειδικής αγωγής. Το 1982, η αναπηρία ερμηνεύεται από μια διαφορετική οπτική και συσχετίζεται με το περιβάλλον. Την ίδια χρονιά για την επίτευξη της σχολικής ενσωμάτωσης έγιναν ενέργειες που προέβλεπαν τμήματα ένταξης αλλά και επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Αργότερα, με τον νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της ειδικής αγωγής, προσλήφθηκαν στα ειδικά σχολεία σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές και επιμελητές. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια και ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ των σχολικών συμβούλων, του ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού και των ευρωπαίων εμπειρογνομόνων, ώστε να επιτευχθεί η σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Το 1988, υλοποιήθηκε στις ευρωπαϊκές χώρες, το καινοτόμο πρόγραμμα HELIOS I «*Handicapped People in the European Community Living Independently in the open Society*», που προέβλεπε δραστηριότητες για την σχολική, κοινωνική και οικονομική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες. Βασισμένοι στο πρόγραμμα HELIOS I, εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, προγράμματα σχολικής ένταξης για μαθητές με

προβλήματα ακοής, όρασης και νοητικής καθυστέρησης. Το HELIOS I εξελίχτηκε σε HELIOS II και περιελάμβανε ολιστική ενσωμάτωση. Το εξελιγμένο πρόγραμμα, βοήθησε στην ανταλλαγή πληροφοριών και τεχνικών μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών, επιτυγχάνοντας περαιτέρω εντρύφηση και ανάδειξη πρακτικών (Lamorai, 1996).

Το 1994, υποστηρίχτηκε από την κυβέρνηση η ισότητα ευκαιριών και η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ειδικότερα, το νέο νομοσχέδιο περιελάμβανε σχετικά με την ειδική αγωγή την αναδιατύπωση της ορολογίας, το σύστημα κατηγοριοποίησης, τα μέτρα και τις υπηρεσίες για ηλικίες 0-6 και 15-21, την σχολική ένταξη, την συνεχή αξιολόγηση των μαθητών, τις νέες θέσεις εργασίας, τον διορισμό εκπαιδευτικών με αναπηρία, το σύστημα εισαγωγής των αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επιμόρφωση, τα επιδόματα και την δημιουργία κέντρου έρευνας στο παιδαγωγικό ινστιτούτο (Πολυχρονοπούλου,1999).

Το 2000 ψηφίστηκε στο νόμο 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» που είχε ως βασικό στόχο τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της ειδικής αγωγής. Ακόμη το Υπουργείο Παιδείας διεξήγαγε προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το 1<sup>ο</sup> ΕΠΕΑΕΚ περιείχε 20 έργα για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Χωριζόταν σε τρία θεματικά παιδεία, το πρώτο αφορούσε την ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωση, το δεύτερο την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και το τρίτο την επαγγελματική μαθητεία, τον εξοπλισμό και την ανέγερση διδακτηρίων. Το 2<sup>ο</sup> ΕΠΕΑΕΚ αποσκοπούσε στην μείωση της σχολικής διαρροής και στην ενίσχυση της ένταξης και ενσωμάτωσης των ΑμΕΑ στα σχολεία. Έτσι από το 2003-2006 εφαρμόστηκαν επιμορφωτικά προγράμματα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και στις οικογένειες τους, αλλά και αυτόνομα προγράμματα. Το 2004, ολοκληρώθηκε το έργο «Αναλυτικά προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» που αφορούσε στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία αλλά και την στήριξη και την ενδυνάμωση των οικογενειών τους, παρέχοντας έτσι κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Τέλος, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, που προέβλεπε την ενσωμάτωση των ΑμΕΑ στην σχολική κοινότητα, σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης, με την παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής βοήθειας. Σε αυτό συνεπάγεται η αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμΕΑ (Πολυχρονοπούλου,2017).

Παρά τις ενέργειες που έχουν γίνει για την βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, έχουν εντοπιστεί ορισμένες ελλείψεις σε κάποια σημεία της ειδικής

αγωγής ακόμη και στις μέρες μας. Τα σημεία αυτά αφορούν την στηλίτευση-ετικετοποίηση των παιδιών στην κοινωνία μας, ενδεχομένως την πιθανή ύπαρξη ανευθυνότητας από πλευράς ορισμένων εκπαιδευτικών που ανήκουν στην γενική εκπαίδευση ή/και οι ανάγκες που εμφανίζουν τα παιδιά ειδικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της διδασκαλίας, η επικοινωνιακή ανεπάρκεια ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς τυπικής και ειδικής αγωγής και η έλλειψη συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες και γιορτές τις τάξης ή του σχολείου γενικότερα (Μανρωπιάς, 2018).



## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

### Ορισμός του παραμυθιού/ παιδικής λογοτεχνίας

#### Παραμύθι:

Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2018), το παραμύθι ορίζεται ως το «*πανανθρώπινο λογοτεχνικό είδος, που μέσα από την ιδιαίτερη γλώσσα που χρησιμοποιεί, έχει αποκτήσει οικουμενικότητα, μια οικουμενικότητα μέσα από την οποία λαοί εντελώς διαφορετικοί μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται ή να συμφωνούν...είναι μια γλώσσα ενοποιητική, οικουμενική, παγκόσμια, ταυτόχρονα όμως αφήνει χώρο για το διαφορετικό, το ιδιαίτερο, για να αναπτυχθούν, με άλλα λόγια οι τοπικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*» (σς.81). Είναι μια μη πραγματική διήγηση που εκτυλίσσεται στα πλαίσια του μη φυσικού και του μαγικού κόσμου έχοντας σαν στόχο την ευχαρίστηση των ακροατών. Όμοια ο Μέγας (1975), περιγράφει ότι πρόκειται για μία διήγηση που κατασκευάζεται με ποιητική φαντασία από τον κόσμο του μαγικού ή για μια διήγηση που περιγράφει θαυμαστά γεγονότα.

Ο Μερακλής (1993), παρουσιάζει την δημιουργία του παραμυθιού ως μια ανθρώπινη ανάγκη, η οποία συμβάλει στο να δραπετεύσει ο συγγραφέας από τις δυσκολίες της πραγματικής ζωής. Χαρακτηριστικά επισημαίνει πως «*οι ρεαλιστικές καταστάσεις της ζωής, με την απaráβατη αιχμηρή νομοτέλειά της, μας προκαλεί αισθήματα στενάχωρα και μερικές φορές επιθυμούμε να ξεφύγουμε από αυτή την θλίψη δημιουργώντας μύθους.*»

Η Μοσχοβάκη (2002), αναφέρει ότι τα παραμύθια περιλαμβάνουν όλα εκείνα τα βιβλία που πρωταρχικό τους στόχος είναι η ψυχαγωγία, ενώ τα βιβλία πληροφοριών έχουν σαν πρωταρχικό σκοπό την πληροφόρηση και περιλαμβάνει τόσο αφηγηματικά όσο κι επεξηγηματικά κείμενα.

Για τον Ζαν (1996), «*το παραμύθι είναι μια αφήγηση συγκεκριμένου μήκους που περιέχει μια διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων*» (σς.136).

#### Παιδική λογοτεχνία:

Η Κανατσούλη (2018), δεν αποδίδει με ακρίβεια κάποιον ορισμό για την παιδική λογοτεχνία, λόγω της ύπαρξης τροποποιήσεων που επιφέρει σ' αυτόν ο πολιτισμός και η χρονική περίοδος. Όμοια οι Grendy & Reynolds (2011), αναφέρουν ότι για να μπορέσει τελικά να αποδοθεί τι είναι και τι δεν είναι παιδική λογοτεχνία πρέπει αφενός να

καταλάβουμε πως ορίζεται η παιδική ηλικία, ποια η διάρκεια της, πως αυτή επηρεάζεται από τα κοινωνικά στρώματα, την γεωγραφία, την καταγωγή και την οικονομία και τη συμβολή της στην παιδική λογοτεχνία. Όλα αυτά, μέσα στα χρόνια παρουσιάζουν αλλαγές.

Και ο Hollindale (1997), καθορίζει την παιδική λογοτεχνία μέσα από τον όρο της παιδικότητας των παιδιών αλλά και μέσα από τις πεποιθήσεις των ενηλίκων γι' αυτή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η «παιδική λογοτεχνία» και η «παιδικότητα» να ασκούν επιρροές και να μεταβάλλουν η μια την άλλη. Αμφιταλαντεύεται με το ερώτημα αν τα παιδικά βιβλία αναπαριστούν πρότυπα παιδιών που είναι τελικά βασισμένα στις απόψεις των ενηλίκων ή οι χαρακτήρες αντιπροσωπεύουν πραγματικότητα. Ορίζει την παιδικότητα (childress) ως το να κάνεις ένα παιδί με δυναμισμό, με εφευρετικότητα, να τολμά να κάνει δόκιμες, να επικοινωνεί με τους άλλους και να είναι ευέλικτο. Είναι σημαντικό λοιπόν το να ζει το τώρα σαν παιδί, έχοντας γνώση και αποδοχή σε αυτό, κατανοώντας βέβαια πως μελλοντικά η κατάσταση αυτή θα αλλάξει. Ο όρος της παιδικότητας περικλείει τα βιώματα των παιδιών.

Ο Χαντ (1996), υποστηρίζει πως η παιδική λογοτεχνία έχει ομοιότητες με αυτή των ενηλίκων ως προς το είδος αλλά διαφέρει στο βαθμό. Για τον ορισμό της παιδικής λογοτεχνίας, επισήμανε κάποια στοιχεία του παιδικού βιβλίου όπως η μικρή έκταση, η προτίμηση της χρήσης διαλόγου, γεγονότων με δράση και περιπέτεια, αισιόδοξου περιεχόμενου, κατάλληλου λεξιλογίου για τα παιδιά και ξεκάθαρη πλοκή.

Η Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου (1990), ορίζει την παιδική λογοτεχνία διακρίνοντας κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αναφέρεται στην μορφή, στην χρήση απλοϊκού λόγου, τη μη ύπαρξη άσεμνων λέξεων και χλευασμού, στις συνοπτικές και εύστοχες περιγραφές, στο σαφή πλαίσιο που εκτυλίσσετε η ιστορία, στη ζοφερή και ταχεία πλοκή και κυρίως στην αγάπη και τα ευγενή αισθήματα του συγγραφέα απέναντι στο άτομο που θα διαβάσει το βιβλίο του.

Τέλος, στο βιβλίο τους παραθέτουν οι Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος (2011), τη διάκριση των πέντε κατηγοριών των κειμένων στην παιδική λογοτεχνία που έκανε η Lukens: α) τον ρεαλισμό, που ανήκουν οι ρομαντικές ιστορίες και τα μυστήρια που δημιουργούν αγωνία και δράση, β) τη φαντασία, γ) τα παραδοσιακά παραμύθια, δ) την ποίηση και ε) τα μη μυθοπλαστικά που οι χαρακτήρες παρουσιάζονται επίπεδοι και στερεοτυπικοί, υπάρχει σασπένς και ποικιλία στο σκηνικό και την οπτική γωνία (σσ.197).

### Το παραμύθι /η παιδική λογοτεχνία σε παγκόσμιο επίπεδο

Όπως αναφέρει η Κωτσαλίδου (2011), η ύπαρξη των εικόνων χρονολογείται πολύ νωρίτερα από τα γράμματα και τις λέξεις, την εποχή που οι άνθρωποι ζούσαν σε σπηλιές και χάραζαν ζωγραφίες σε βράχους και τοιχώματα (σσ.204). Μετά την εφεύρεση των γραμμάτων και των λέξεων, ξεκίνησε η συγγραφή βιβλίων που αποτελούνταν μόνο και αποκλειστικά με γράμματα. Έπειτα προέκυψε η ανάγκη της προσθήκης εικόνων στα βιβλία λόγω της κούρασης που προκαλούσαν στους αναγνώστες οι ολόκληρες σελίδες με γράμματα. Και αφού όπως είναι ευρέως γνωστό ότι μια εικόνα είναι ίση με χίλιες λέξεις, ο συνδυασμός εικόνων και κειμένου συνέβαλαν στο να γίνει ευκολότερη η περιγραφή. Έτσι, μέχρι σήμερα η εικόνα και γραφή είναι αλληλένδετες και δημιουργούν τα εικονογραφημένα βιβλία (σσ.208-213).

Η Κανατσούλη (2018), υποστηρίζει ότι η δημιουργία του παραμυθιού χρονολογείται όμοια με την ύπαρξη της ανθρώπινης ζωής και αρχικά είχαν μορφή προφορικού λόγου.

Από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα τα παραμύθια άρχισαν να πρωτοεμφανίζονται και σε έντυπη μορφή, με πρώτες τις συλλογές των Ιταλών συγγραφέων Strapola και Basile και του Γάλλου Charles Perrault.

Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, οι συγγραφείς των παραμυθιών έκαναν αλλαγές στην αποτύπωση της ιστορίας από τον προφορικό λόγο στον γραπτό στοχεύοντας να προσφέρουν στα παιδιά ένα κείμενο με περιεχόμενο διδακτικό και εποικοδομητικό. Έτσι, οι αδερφοί Grimm, σε μεγαλύτερο βαθμό από κάθε άλλο συγγραφέα, λόγω της επιθυμίας τους να προσφέρουν στα παιδιά παραμύθια με περισσότερα εκπαιδευτικά οφέλη, εφάρμοσαν αλλαγές στο νόημα αλλά και το ύφος των κειμένων τους. Βέβαια, το πλούσιο συγγραφικό έργο των αδερφών Grimm είχε προκαλέσει αλληπάλληλες θύελλες αντιδράσεων και οι απόψεις που διατυπώθηκαν κατά καιρούς γι' αυτό δίστανται.

Όπως επισημάνουν οι Μερακλής- Παπαντωνάκης- Ζαφειρόπουλος- Καπλανόγλου- Κατσαδώρας (2017), ο Hans Christian Andersen, που θεωρείται από πολλούς ο συγγραφέας που προπορεύτηκε και ίδρυσε το σύγχρονο παραμύθι. Στήριξε το έργο του σε λαϊκά παραμύθια, προσθέτοντας όμως και το δικό του προσωπικό τρόπο γραφής.

Βέβαια στις μέρες μας πέρα από τα παραδοσιακά βιβλία και τα αλλά έντυπα, η εξέλιξη της τεχνολογίας προσφέρει στα παιδιά οπτικοακουστικά μέσα αγωγής και πληροφόρησης, χωρίς όμως να υπονομεύεται η απaráμιλλη συμβολή του βιβλίου (Κιτσαράς, 2001).

Η Γαβρηλίδου (2012), αναφέρεται στα έργα της εταιρίας της Ντίσνεϊ, που προβάλλονται ολόκληρο τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και παρουσιάζουν - προωθούν με ψυχαγωγικό και

διασκεδαστικό τρόπο κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα, αξίες, αντιλήψεις, φυλετικά μοντέλα, συμπεριφορές, ήθη. Τα έργα αυτά αντλούν θεματικές από ορισμένα στοιχεία λαϊκής παράδοσης και κλασικά δημιουργήματα σημαντικών λογοτεχνών, με τροποποιήσεις και αλλαγές σε κομβικά σημεία της υπόθεσης. Η οπτικοακουστική προσθήκη, ενισχύει την επιθυμία και το ενδιαφέρον των παιδιών να παρακολουθήσουν τα έργα αυτά. Για τη παρουσία πολιτισμικών, κοινωνικών και ηθικών προτύπων μέσα από τις παραγωγές της Ντίσνεϊ, ο Ward (2002), υποστηρίζει πως ελέγχουν και καθοδηγούν τον βίο και τις δράσεις των παιδιών, ειδικότερα επιδρούν στην εκδήλωση επιθυμιών, στην διαμόρφωση πεποιθήσεων, στις ιδέες και τις σκέψεις, σε ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα και στην κατανόηση εννοιών όπως η οικογένεια, το φύλο, η φυλή, η εκπαίδευση και η εργασία. Στη μεγάλη απήχηση που έχουν στο κοινό τα έργα της Ντίσνεϊ συμβάλει το γεγονός ότι αποδίδονται ακέραια και ρεαλιστικά καθημερινά γεγονότα και προβλήματα που υπάρχουν στις ζωές των ανθρώπων.

Επιπλέον, προκύπτουν ζητήματα που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση και συγκεκριμένα τα προβλήματα που αφορούν τον τομέα της οικονομίας και του πολιτισμού. Οι παραγωγές αυτές αφενός δημιουργούν ευνοϊκό κλίμα στο να ευδοκιμήσει ο καταναλωτισμός και αφετέρου προκαλούν ανησυχία και προβληματισμό με κάποιες ιδεολογίες που έμμεσα προβάλλονται και προωθούνται, επηρεάζοντας αρνητικά τα παιδιά και επιφέροντας λανθασμένες αντιλήψεις. Ο όρος ντισνεοποίηση (disneyfication), που δημιουργήθηκε έχοντας μια αρνητική χροιά, απέδιδε μια ομοιομορφία στην κατανάλωση και μια λανθασμένη οπτική του κόσμου, πιο απλουστευμένη ως προς την ηθική, το πνεύμα και την αισθητική (Γαβριηλίδου, 2012).

### Ιστορική αναδρομή των παραμυθιών/ παιδικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τα παραμύθια και οι παραμυθιάδες πρωτοεμφανίστηκαν την ομηρική εποχή. Οι αοιδοί χρησιμοποιούσαν μοτίβα παραμυθιών στις αφηγήσεις τους και οι Ίωνες (Ηρόδοτος, Αριστοτέλης και Αριστοφάνης) έκαναν λόγο για τα παραμύθια (Καρκίδης, 1988).

Την περίοδο του βυζαντίου (330-1453), οι «αρετολόγοι», οι οποίοι ασχολούνταν επαγγελματικά με τις διηγήσεις πρόσφεραν διασκέδαση στους άρχοντες. (Οικονομίδης, 1978)

Την περίοδο της τουρκοκρατίας (1453-1821), οι παραμυθιάδες είχαν σημαντικό ρόλο καθώς ήταν αυτοί που ανέπτυξαν την προφορική παράδοση, εμπνεόμενοι και βασισμένοι στα κοινωνικά συμβάντα που εκτυλίσσονταν εκείνη την περίοδο στο ελλαδικό χώρο.

Έτσι, ο ρόλος του παραμυθά ήταν να αποδώσει όλα όσα συνέβαιναν με το δικό του τρόπο κάνοντας επιπλέον χρήση προσωπικών βιωμάτων ή να τροποποιήσει άλλες ιστορίες τοποθετώντας τοπικά ονόματα περιοχών αλλά και διάφορα στοιχεία (ήθη, έθιμα, αμφίεση) που αποτελούσαν χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκάστοτε κοινωνίας, διαιωνίζοντας με αυτό τον τρόπο την παράδοση (Κανατσούλη, 2018). Όμοια, υποστηρίζει η Ward (2002), την άποψη ότι τα λογοτεχνικά κείμενα επηρεάζονταν από τα γεγονότα και τις κοινωνικές αλλαγές.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Αυδίο (1994), τα παραμύθια χρησιμοποιήθηκαν από караβάνες, ναυτικούς και τσομπάνηδες καθώς επίσης και σε συγκεντρώσεις, τα βραδιά κοντά στο τζάκι και σε σπεροκαθίσματα.

Από τα αρχαία χρόνια μέχρι και τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν υπήρχαν κείμενα αποκλειστικά γραμμένα για τα παιδιά, γι' αυτό το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων που προορίζετε για τους ενήλικες, φαίνεται να συμβαδίζει με αυτό που απευθύνεται στα παιδιά. Η λογοτεχνία αντανακλά το κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής. Στα παιδικά κείμενα κυριαρχούν θεματικές που να παρουσιάζουν το τρίπτυχο «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» και χαρακτηρίζονται από περιεχόμενο ηθικοδιδασκτικό και νοησιαρχία.

Το 19<sup>ο</sup> αιώνα διαβάζονταν στα παιδιά και ιστορικά μυθιστορήματα. Για πρώτη φορά λογοτεχνικά κείμενα των ενηλίκων άρχισαν να αυτονομούνται από αυτά των παιδιών. Γράφτηκαν κείμενα ειδικά για τα παιδιά, τα οποία είχαν κοινά μορφολογικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά με τα κείμενα των ενηλίκων και αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση. Τα ποιήματα εμπεριείχαν στοιχεία μύθου, γεγονός που πρόσδιδε σε αυτά ψυχαγωγική και κυρίως διδακτική χροιά. Ακόμη, η επιρροή που είχαν οι Φαναριώτες οδήγησε στο να διαβάζονται στα παιδιά βιβλία βασισμένα στην ιστορία, σε ιππότες αλλά και μυθιστορήματα περιπέτειας. Την τελευταία εικοσαετία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, λόγω του νέου κλίματος που διαμόρφωσε ο Χαρίλαος Τρικούπης στη κοινωνία, έγιναν προσπάθειες τα λογοτεχνικά κείμενα των παιδιών, να ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τις ψυχοδιανοητικές τους ικανότητες και να μην ακολουθούν αυστηρά τα πλαίσια της διδασκαλίας, καλλιεργώντας έτσι με μικρότερη ένταση το πατριωτισμό (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005).

Σημαντική προσθήκη για την ελληνική παιδική λογοτεχνία αποτελούντα ελληνικά παιδικά περιοδικά, με πρώτο την *Παιδική Αποθήκη* (1836), του Δημήτρη Πανταζή και έπειτα το περιοδικό *η Διάπλασις των Παιδιών* (1879), υπό την διεύθυνση του Γρηγορίου Ξενόπουλου (Αναγνωστόπουλος, 2012).

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, γεγονότα όπως η διεκδίκηση της εξουσίας από τους αστούς, η εδαφική ανάπτυξη της χώρας, η δεινή οικονομικοπολιτική κατάσταση που επέφερε η καταστροφή του 1922, ο ιστορικός ρομαντισμός και ο δημοτικισμός, επέφεραν προσπάθειες αναβάθμισης στη συγγραφή της παιδικής λογοτεχνίας καθώς επίσης δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν παιδικές βιβλιοθήκες σε ολόκληρη την χώρα. Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η παιδική λογοτεχνία απομακρύνθηκε από τον μέχρι τότε ηθικοδιδασκτικό χαρακτήρα που την διέκρινε. Προσφέρθηκε για τα παιδιά μεγαλύτερο φάσμα θεματικών (κοινωνικά, οικολογικά, φιλειρηνικά, περιπέτεια, επιστημονική φαντασία, ταξίδι και μυθολογία) καθώς υποστηρίχτηκε ότι όλα τα θέματα είναι κατάλληλα γι' αυτά αρκεί όμως να παρουσιαστούν σωστά. Με αυτό τον τρόπο, τα παραμύθια άρχισαν να συνδυάζουν στοιχεία της φαντασίας και του μύθου με την πραγματικότητα. Αλλαγές παρατηρήθηκαν και στον τρόπο που έγραφαν οι παιδικοί λογοτέχνες. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην αισθητική αξία των κειμένων και στην αισθητική χαρά των παιδιών. Οι διηγήσεις απέκτησαν μεγαλύτερη ειλκρίνεια, η γλώσσα έγινε πιο εκλεπτυσμένη, ενώ χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό το χιούμορ και οι εικόνες, καθιστώντας τα παραμύθια πιο ελκυστικά προς τα παιδιά και στοχεύοντας πλέον στην ψυχική και νοητική ανάπτυξη τους και κατ' επέκταση μελλοντικά στην διάπλαση δημιουργικών και ενεργών πολιτών (Κατσίκη- Γκίβαλου,2005).

Η διδασκαλία των παραμυθιών στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία εφαρμόστηκε στην Ελλάδα τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Αναγνωρίστηκε ότι είναι πιο συμβατά στην νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία, αποτελούν ευχάριστα αναγνώσματα για τα παιδιά, ευνοούν την γλωσσική τους ανάπτυξη. Έκτοτε χρησιμοποιούνται ως μέσα για την πρόκληση ενδιαφέροντος των παιδιών και σε περαιτέρω μαθήματα και συμβάλουν στην διαμόρφωση του ηθικού φρονήματος στα παιδιά (Μαλαφάντης, 2002).

### Η σχέση του αρχαιοελληνικού μύθου με τα νεοελληνικά παραμύθια

Σύμφωνα με τον Κακρίδη (1987&1989), στις αρχαιοελληνικές διηγήσεις υπάρχουν πολλά στοιχεία παραμυθιού, τα οποία διαφέρουν ως προς το όνομα και την τοποθεσία, αλλά ο βασικός πυρήνας των διηγήσεων παραμένει ίδιος. Πρόκειται δηλαδή για μετάπλαση των επικών διηγήσεων των αρχαίων κειμένων σε νεοελληνικά παραμύθια.

Παράδειγμα αποτελεί η διήγηση για τον Μελέαγρο στην Ιλιάδα. Μια μητέρα που πληροφορήθηκε από τρεις Μοίρες ότι το παιδί της θα πεθάνει όταν καεί το δαυλί από το τζάκι. Για να μην χάσει το παιδί της, η μητέρα αποφάσισε να σβήσει το δαυλί και να κρύψει το ξύλο σε μια κασέλα. Μεγαλώνοντας όμως το παιδί σκότωσε τον αδερφό της

και εκείνη θυμωμένη βρήκε το κρυμμένο δαυλό και το έκαψε, προκαλώντας έτσι το θάνατο του γιού της. Από την ιστορία αυτή φαίνεται να επιβιώνει ο βασικός πυρήνας και η καταληκτική κρίση των μοιρών σε σημερινά παραμύθια με κάποιες τροποποιήσεις λόγω της προηγμένης φαντασίας των νέων αφηγητών αλλά και τις αλλαγές που υπάρχουν στην κοινωνία και στις αντιλήψεις μας.

Ακόμη ένα παράδειγμα της μετάπλασης των αρχαίων διηγήσεων σε παραμύθια προέρχεται από τη τραγωδία του Ευριπίδη *Ινώ*. Σε αυτή την περίπτωση η Θεμιστώ θέλησε η σκοτώσει τα παιδιά που είχε ο άνδρας της, ο Αθάμαντας από την πρώτη του γυναίκα. Διέταξε στην *Ινώ* που ήταν η σκλάβο της και πρώτη γυναίκα του Αθάμαντα να σκεπάσει την νύχτα τα δικά της παιδιά με άσπρα σκεπάσματα και τα παιδιά του άνδρα της με μαύρα. Η *Ινώ* όμως παράκουσε τις εντολές της και σκέπασε τα παιδιά της Θεμιστώ με το μαύρο σεντόνι με αποτέλεσμα το βράδυ εκείνο η Θεμιστώ να σφάζει τα δικά της παιδιά. Μόλις συνειδητοποίησε την πράξη της αυτοκτόνησε. Σε αυτή την ιστορία φαίνεται να επιβιώνει στο παραμύθι της κακής μητριάς.

Ο Καλλέργης (1995), αναφέρει ότι στα νεοελληνικά παραμύθια υπάρχουν αρχαιοελληνικά στοιχεία από την Ανατολή όπως οι μοίρες, που έχουν καθοριστικό ρόλο στην αρχαιοελληνική μυθολογία, επηρεάζοντας την πορεία της ζωής των ατόμων. Οι μοίρες στα παραμύθια φέρουν επιπρόσθετα και ρόλο συμβουλευτικό και παρηγορητικό. Ο ρόλος της Τύχης τόσο στις αρχαίες διηγήσεις όσο και στα παραμύθια είναι να δίνει στους ανθρώπους είτε επιπλέον στενοχώριες είτε να τους αλλάζει τη ζωή προς το καλό.

Οι νεράιδες ταυτίζονται στα παραμύθια με όλα τα είδη των αρχαίων νυμφών. Στην αρχαιοελληνική μυθολογία όμως το όνομα Νεράιδες ή αλλιώς Νηρηίδες απεικονίζει τις θαλάσσιες νύμφες. Η νεράιδα, μπορεί να πέσει θύμα αιχμαλωσίας από τον άνδρα που θα της κλέψει το πέπλο και έτσι να γίνει σύζυγος και μητέρα προσπαθώντας όμως πάντα να πάρει πίσω το πέπλο της και να επιστρέψει μαζί με τις υπόλοιπες νεράιδες. Όπως συνέβη στο μύθο της Θέτιδας. Ο Πηλέας την αιχμαλώτισε και την έκανα σύζυγο του και μητέρα του Αχιλλέα. Όμως, η Θέτιδα τους εγκατέλειψε και επέστρεψε στο παλάτι του Νηρέα μαζί με τις υπόλοιπες θαλάσσιες νύμφες. Το πέπλο αποτελεί νεότερη προσθήκη που συνδέεται με την αντίληψη που επικρατούσε την ομηρική εποχή. Η ύπαρξη του πέπλου της προσφέρει το πλεονέκτημα να είναι πνευματικά αόρατη ενώ η απουσία του την κάνει θνητή.

Η γοργόνα που παρουσιάζεται στο νεοελληνικό παραμύθι με μισή μορφή γυναίκας και μισή ψαριού, συνδέεται με τους Τρίτωνες και τις άλλες φηγούρες δαιμόνων της θάλασσας που φέρουν τα αρχαιοελληνικά αγγεία. Επιπλέον, οι γοργόνες ταυτίζονται με

το αθάνατο νερό και τον Μ. Αλέξανδρο και αντιστοιχίστηκαν με μύθους που έχουν να κάνουν με τις Σειρήνες και τη Σκύλα.

Οι δράκοι είναι στα παραμύθια υπερδύναμα και τρομακτικά θηρία. Μέσα από τον ευρύτερο βίο τους, γίνεται αντιληπτό ότι είναι θεότητες του βουνού που συνδέονται με τους Κένταυρους, τους Κύκλωπες και τους αφιόποδες Γίγαντες της αρχαιότητας.

Η Λάμια, το τέρας που τρώει ανθρώπους στα παραμύθια, προκύπτει από την δαιμονική φιγούρα της μυθολογίας Λάμια ή Έμπουσα που άρπαζε, έπνιγε και ρουφούσε το αίμα παιδιών.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το λαϊκό παραμύθι ακολουθεί βασίζεται στους κανόνες της επικής τέχνης του Ομήρου. Η φράση που χρησιμοποιείται στην αρχή του παραμυθιού «μια φορά κι έναν καιρό», πηγάζει από τον στίχο «ούτω πότ' ην μυς και γαλή» στις Σφήκες του Αριστοφάνη που μεταφράζεται ως «κάποτε ήταν ένας ποντικός και μια γάτα».

### Ο ρόλος των παραμυθιών στην παιδική ηλικία.

Ο Αυδίκος (1994), πρόσκειται ότι τα παραμύθια εξαρχής αποσκοπούσαν στην ψυχαγωγία των αναγνωστών. Νεότερες μελέτες αναδεικνύουν ότι τα εικονογραφημένα βιβλία παρουσιάζονται ως τα βασικά μέσα αγωγής και εποπτείας για την προσχολική παιδαγωγική (Κιτσαράς, 2001:191) και συμβάλουν στο να γαλουχήσουν τα παιδιά με τρόπο τέτοιο που θεωρείται σωστότερος και πιο αποδεκτός από κοινωνικά πρότυπα που δημιουργούνται και κυριαρχούν την εκάστοτε περίοδο (Nodelman, 1992). Την εκπαιδευτική σκοπιμότητα του παραμυθιού επισήμανε και ο Παπάς (1995), τονίζοντας την καθοριστική συμβολή και το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στην ψυχική και πνευματική ανάπτυξη, στη μάθηση και στην δημιουργία του χαρακτήρα των παιδιών.

Ο Κιτσαράς (2001), αναφέρει την σημαντικότητα ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων για την γλωσσική εξέλιξη των παιδιών και προτείνει τόσο σε νηπιαγωγός όσο και στους ίδιους τους γονείς να ακολουθούν ορισμένα βήματα για την επίτευξη της, μετά την ανάγνωση τους, που είναι η συζήτηση και η επεξεργασία.

Τα παραμύθια αποτελούν μια πρώιμη εξοικείωση και προετοιμασία ώστε να διαδεχτούν τα παιδιά στην συνέχεια τα βιβλία (Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, 1995). Η Mikkelsen, (1985), υποστηρίζει ότι η παιδική λογοτεχνία συμβάλει στην διαμόρφωση ενεργητικών αναγνωστών. Τα παιδιά πριν κατακτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης μπορούν να «αναγνώσουν», ακούγοντας τις ιστορίες και βλέποντας τις εικόνες των βιβλίων. Έτσι, προβαίνουν σε δικά τους συμπεράσματα για το νόημα των κειμένων, οικοδομούν και



συνθέτουν νοήματα και σε ορισμένες περιπτώσεις προσθέτουν σε αυτά τις νέες απόψεις που διαμόρφωσαν. Επιπλέον, ο Sloan (1991), διέκρινε την συμβολή των παραμυθιών στην καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να σκέφτονται κριτικά, η οποία επέρχεται από την εξάσκηση τους στο να αντιλαμβάνονται ότι τα γεγονότα της ιστορίας δεν είναι απολύτως πραγματικά αλλά είναι απόρροια της φαντασίας του συγγραφέα.

Αναφορικά με την συμβολή των παραμυθιών στο μάθημα της γλώσσας η Τάφα (2001), επισημάνει οφέλη στα πεδία της γραφής, του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης. Ακόμη, συμπληρωματικά με την καλλιέργεια της γλώσσας, ο Αναγνωστόπουλος (1995), προσθέτει την σημαντική επιρροή που έχουν στην διεύρυνση της φαντασίας των παιδιών. Ο Μαλαφάντης (2006), αναδεικνύει τη χρήση των παραμυθιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο, προτείνοντας το ως μέσο προσέλκυσης ενδιαφέροντος των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παραμύθι, είναι ικανό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην διδασκαλία όχι μόνο της γλώσσας αλλά και των υπόλοιπων μαθημάτων. Επιπροσθέτως, έχουν το πλεονέκτημα να προωθούν την διδασκαλία και την κατανόηση της μητρικής γλώσσας.

Ο Μπετελχάιμ (1995), εξετάζοντας τα οφέλη του παραμυθιού στο τομέα της διαγωγής και της συμπεριφοράς, αναφέρει ότι ο αναγνώστης ταυτίζεται πολλές φορές με τους ήρωες που προβάλλονται στα παραμύθια. Έτσι, οι ήρωες των παραμυθιών μπορούν να αποτελέσουν τελικά ένα θετικό πρότυπο για τους μικρούς μαθητές, καθώς αγωνίζονται σκληρά ώστε να υλοποιήσουν τα όνειρα και τους στόχους τους. Ακόμη, περιγράφει ότι τα γεγονότα που εκτυλίσσονται στις ιστορίες των παραμυθιών μπορούν να αποβούν χρήσιμες για τα παιδιά για να λύσουν τα υπαρξιακά τους ζητήματα και να οδηγηθούν εν τέλει στην ωριμότητα. Τα πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών που παρουσιάζονται στα παραμύθια ασκούν επιρροή στα παιδιά και λειτουργούν ως κινητήριοι δύναμη στο να εντοπίσουν το πραγματικό νόημα της ζωής. Οι ακραίες συμπεριφορές των ηρώων, αποτελούν παράδειγμα για το παιδί για να ξεχωρίσει το καλό και το κακό. Με αυτό το τρόπο το παιδί καλείται να αποφασίσει με ποιόν ήρωα θα ταυτιστεί και η παρουσία θετικών προτύπων συμπεριφοράς προωθούν και προτρέπουν το παιδί να τα ακολουθήσει. Ο Αναγνωστόπουλος (2012), χαρακτηρίζει την ελληνική παιδαγωγική λογοτεχνία ως ένα χρήσιμο εργαλείο «εθνικής προσφοράς», που συμβάλει στην διαμόρφωση ικανών ατόμων, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε οποιαδήποτε πρόκληση θα τους εμφανιστεί και να προωθήσει την συναίσθηση και την πεποίθηση της δικαιοσύνης και της καλοσύνης που αποτελούσαν τα ιδεώδη και στις ζωές των Αρχαίων Ελλήνων.

Ακόμη η έκβαση της μελέτης που διεκπεραίωσε η Cochran- Smith (1984), σε παιδιά 3-5 ετών αποκαλύπτει ότι η ανάγνωση ιστοριών παρέχει μια πολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δεν συνδέεται μόνο με την κουλτούρα του διαβάσματος αλλά με την ευρύτερη γνώση και ανάδραση τους σε θέματα λογοτεχνικής ιστορίας.

Σχετικά με την επίδραση που ασκεί το παραμύθι σε κοινωνικό τομέα η Κανατσούλη (2018), υποστήριξε για τα παιδιά σχολικής ηλικίας, η ανάγνωση παραμυθιών τους παρέχει την δυνατότητα να εκμαιεύσουν πληροφορίες για την κοινωνία και να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο που λειτουργεί.

Η Γιαννακόπουλου (1995), προσθέτει ότι τα παιδιά ακούγοντας τα παραμύθια σχηματίζουν στερεοτυπικές απόψεις για τον χαρακτήρα και την εξωτερική εμφάνιση των βασικών ηρώων.

Περικλείοντας ένα ευρύτερο φάσμα πλεονεκτημάτων και συνεισφορών του παραμυθιού στα παιδιά η Κατσίκη - Γκίβαλου (2005), αναγνωρίζει την θετική επίδραση στο αισθητικό και ψυχικό τομέα του παιδιού, την διαμόρφωση και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, την δημιουργία ενεργού συνείδησης και την όξυνση της φαντασίας, η οποία βοηθά το μυαλό στην σύνθεση και ανασύνθεση πληροφοριών και στην εφεύρεση ασυνήθιστων ιδεών. Καθώς σύμφωνα με την Γαβριηλίδου (2012), οι αφηγήσεις μύθων και παραμυθιών αποτελεί μια ευχάριστη και εποικοδομητική ασχολία, μέσα από την οποία τα παιδιά ενημερώνονται και εντοπίζουν ιδανικά, σκέψεις, μορφές, μοντέλα πολιτισμών και κοινωνιών. Επιφέρει στα παιδιά επικοινωνιακά πλεονεκτήματα, προφορικά και γραπτά. Για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν εκφραστικούς τρόπους, την διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη μυθοπλασία και την πραγματικότητα, το ύφος των κειμένων, τα λογοτεχνικά σχήματα, τους διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποιείται η γλώσσα, η εξοικείωση με τα κείμενα και η απερχόμενη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας για τα λογοτεχνικά κείμενα.

### Ο ρόλος του παραμυθιού σε παιδιά ειδικής αγωγής

Στην ειδική αγωγή τα παραμύθια αποτελούν προσφορά στην ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιών, η οποία ευνοείται από την καλλιέργεια της φαντασίας. Μέσα από αυτά, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με κάποιες άσχημες καταστάσεις που πιθανά να τους συμβούν και στην πραγματικότητα. Έτσι, προετοιμάζονται και εξοικειώνονται σε διαφορετικές καταστάσεις και συμπεριφορές από αυτές που συνήθιζαν να λαμβάνουν από το οικογενειακό και οικείο περιβάλλον τους. Τα παιδιά από την αφήγηση του παραμυθιού και των εικόνων, πλάθουν και σχεδιάζουν στο

μυαλό τους τους ήρωες του παραμυθιού, διαπιστώνουν την περιπλοκότητα που υπάρχει στις σχέσεις, κάνουν συναισθηματική εκτίμηση των συμπεριφορών και των τρόπων δράσεις των ηρώων και ξεχωρίζουν το καλό και το κακό. Οι δομές κοινωνικής συνείδησης που παρουσιάζονται, ασκούν επιρροή στα συναισθήματα μας και είναι ευκολότερο για τα παιδιά να τα συγκρατούν σε σχέση με μια σύντομη πραγματική ιστορία (Stavitsky, 2014).

Τα παιδιά ταυτίζονται με τον ήρωα του παραμυθιού που μειονεκτεί και κάνει προσπάθειες να επιλύσει τα προβλήματα του και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που του παρουσιάζονται σηκώνοντας στο τέλος το λάβαρο της δικαίωσης, αυτή την ταύτιση, η επιστήμη της ψυχολογίας την ονομάζει το φαινόμενο της προβολής. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό τεκμήριο ότι ακόμη και ο πιο αδύναμος μπορεί στο τέλος να τα καταφέρει στην ζωή του (Θεοδωσίου, 2018). Το φαινόμενο «παράθυρο-καθρέπτης», όπως αναφέρεται από τη Bailes (2002), προβλέπει ένα «παράθυρο» που επιτρέπει να δουν οι αναγνώστες την ζωή των ηρώων με αναπηρία αλλά και τον «καθρέπτη» που θα καθρεπτίζονται τα άτομα με αναπηρία. Έτσι, τα άτομα με αναπηρία συνδέουν τον βίο τους με αυτόν των χαρακτήρων που παρουσιάζουν στα παραμύθια παρόμοια προβλήματα και δυσκολίες με τις δικές τους. Η Hopkins (1980), υποστηρίζει χαρακτηριστικά γι' αυτή την σύνδεση ότι με την ανάγνωση βιβλίων τους δίνεται η ευκαιρία να νιώσουν μια ισχυρή αίσθηση ταυτότητας.

Με την συμβολή του παραμυθιού καλλιεργούνται στα παιδιά θετικά συναισθήματα προς τους άλλους και ιδιαίτερα στα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι δίνεται η δυνατότητα της μεταφοράς μηνυμάτων και αντιλήψεων που επικρατούν στην κοινωνία καθώς παράλληλα από την προβολή ενός δικαίου και αισίους τέλους για τον ήρωα, όσοι από τους αναγνώστες εισπράττουν στην ζωή τους την αδικία, παίρνουν κουράγιο και δύναμη, ελπίζοντας και αναμένοντας μια ανάλογη κατάληξη και για την δική τους περίπτωση. Ορισμένα παραμύθια πρεσβεύουν την αισιοδοξία, παρουσιάζοντας άτομα με αναπηρία, να επιτυγχάνουν μέσα από καθημερινούς αγώνες να βελτιώνουν την κατάσταση τους ή ακόμη καλύτερα να καταφέρνουν να ξεπερνούν το πρόβλημά τους. Με αυτό τον τρόπο τα παραμύθια αποτελούν ένα ενθαρρυντικό - παρακινητικό παράδειγμα για τα άτομα αυτά και με την ταύτιση τους με παραμυθητικούς ήρωες που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με τα δικά τους, τους δίνεται η δύναμη να δουν το μέλλον τους με μια πιο αισιόδοξη οπτική και ελπίδα και να προσπαθήσουν να θεραπευτούν, κάνοντας την ζωή τους καλύτερη (Σταύρου, 2012). Ο Μπετελχάιμ (1995), εντοπίζοντας και αυτός τα οφέλη του

παραμυθιού μέσω της ταύτισης του ατόμου με ειδικές ανάγκες με τον ήρωα του παραθυριού, προσθέτει επιπλέον τη σημαντική συμβολή του στην διαδικασία της αυτοανάπτυξης των ατόμων που παρουσιάζουν χαμηλή εκτίμηση για τον εαυτό τους, στην περίπτωση που ο ήρωας είναι μικρός και αγαθός.

Τα παραμύθια που σχετίζονται με άτομα με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούνται με στόχο την υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Τα παιδιά μέσα από τις ιστορίες των παραμυθιών μπορούν να αναγνωρίσουν καταστάσεις που βίωσαν ή βιώνουν και τα ίδια και να κατανοήσουν ζητήματα που έχουν να κάνουν με την αναπηρία τους (Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E., 2012).

Ο Κουρκούτας (2010), εκτιμά ότι η αναφορά των παραμυθιών σε άτομα με ειδικές ανάγκες συνδράμουν στη περίπτωση παιδιών με νοητική υστέρηση και σύνδρομο DOWN στην ανάγνωση και στην ικανότητα αναπαράστασης, σε παιδιά με αυτισμό στην επικοινωνία, στις συμβολικές δεξιότητες, στο παιχνίδι και στην διάδραση. Επιπλέον, η χρήση παραμυθιών στην νοηματική γλώσσα και οι εικόνες βοηθούν στην ανάγνωση, την γραφή και την επικοινωνία των ατόμων με προβλήματα στην ακοή. Ακόμη τα χαρισματικά παιδιά καλλιεργούν μέσα από τα παραμύθια αυτά διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Τέλος, στα άτομα με σύνδρομο Asperger συμβάλλουν στην ενίσχυση της φαντασίας, της κατανόησης και τις αντίληψης εννοιών, ιδεών και καταστάσεων. Πέρα από τα στοχευόμενα οφέλη που εντόπισε στις ξεχωριστές κατηγορίες και περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες, έκανε και μία ευρύτερη αναφορά στη θετική επίδραση των παραμυθιών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και την κατάκτηση δεξιοτήτων γλωσσικών, συναισθηματιών, κοινωνικών, ψυχοκινητικών και κατανόησης. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε η αξιοποίηση των παραμυθιών παρέχει στα παιδιά οφέλη στον προφορικό και τον γραπτό λόγο, στην ανάγνωση, στην κατανόηση (συμβάντων, καταστάσεων, προσώπων), στην αναγνώριση, έκφραση και επεξεργασία συναισθημάτων, στην απόκτηση ενσυναίσθησης, στην επαφή και επικοινωνία με άλλα άτομα, στην δημιουργικότητα και την κίνηση.

### Παραμύθια που αφορούν την ειδική αγωγή.

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

Ο κύριος Λάζαρος ο Εαυτούλης, κατοικεί στην χώρα «Τιμενοιάζει». Μια μέρα πηγαίνοντας να αγοράσει παπούτσια παρκάρει το αυτοκίνητό του στην ράμπα των

αναπήρων. Βγαίνοντας από το μαγαζί χαρούμενος για τα πανάκριβα καινούρια παπούτσια του, σκοντάφτει και πέφτει σε μία τρύπα που τον οδηγεί σε ένα διαφορετικό μέρος, στην «Τροχήλατη Δημοκρατία του μπορώ». Εκεί όλοι οι κάτοικοι χαρούμενοι μετακινούνταν με καρότσι ή με ένα γάντζο που τους οδηγεί στο προορισμό που επιθυμούν. Σε αυτό το μέρος, ο κύριος Λάζαρος ο Εαυτούλης νιώθει άβολα και αμήχανα και θέλει να επιστρέψει πίσω στον τόπο του. Έτσι, προκειμένου να γυρίσει από εκεί πηγαίνει στις υπηρεσίες και χρησιμοποιεί τα μεταφορικά μέσα της «Τροχήλατη Δημοκρατία του μπορώ». Όταν καταφέρνει τελικά να επιστρέψει στην «Τιμενοιάζει» χώρα, ένας άνθρωπος που μετακινούνταν με αναπηρικό αμαξίδιο του ζήτησε να μετακινήσει το αμάξι του γιατί του έκλεινε το δρόμο. Αυτό το συμβάν του δημιούργησε μεγάλη ντροπή για τον εαυτό του και ζήτησε συγγνώμη από το άτομο κατανοώντας πλέον την δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην μετακίνηση τους τα άτομα με τα κινητικά προβλήματα.

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

Στο παραμύθι απεικονίζεται η ζωή του Μάνου, ενός αγοριού με σύνδρομο Down. Τα παιδιά της γειτονιάς του δεν επιθυμούσαν να παίζουν μαζί του, αν και εκείνος ήξερε να παίζει, να μοιράζεται και κυρίως ν' αγαπά. Μια μέρα αποφάσισε να ακολουθήσει τα παιδιά που πήγαιναν στο ποταμάκι. Μετά από μία περιπέτεια, ο Μάνος τους απέδειξε ότι αν και διέφερε από αυτούς, διέθετε τόλμη, γενναιοδωρία και ιδιαίτερη σχέση με το φυσικό περιβάλλον και ότι σχετίζεται μ' αυτό. Έτσι, άλλαξαν την άποψή τους τα παιδιά που πλέον επιθυμούσαν να συμμετέχει ο Μάνος στα παιχνίδια τους. Ο Μάνος γνώρισε στα παιδιά την φύση και γίνανε τελικά παρέα. Σημαντικό κομμάτι στο παραμύθι αποτελεί η στιγμή που η παρέα καθρεπτίζεται στα νερά του ποταμιού όπου εκεί δεν φαίνονται οι διαφορές τους.

### **3. Αυτζής, Μ.(2011). *Ο Ορφέας και οι αθλητές του ανέμου*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Το παραμύθι περιγράφει την ιστορία του μικρού Ορφέα, ο οποίος βίωνε την μοναξιά καθώς δεν είχε φίλους και τα παιχνίδια δεν ήταν αρκετά ώστε να καλύψουν το κενό που ένιωθε. Μια μέρα στο σχολείο, η δασκάλα αναφέρθηκε στα special Olympics. Αυτό αποτέλεσε αιτία ο μικρός Ορφέας να γνωρίσει τον κόσμο του εθελοντισμού. Ο εθελοντισμός έγινε η αφορμή να συνάψει φιλία με τον Μάνο, ένα παιδί με νοητική αναπηρία που θα συμμετείχε στα special Olympics και του έμαθε ότι η προσπάθεια έχει μεγαλύτερη αξία και από την νίκη.

**4. Αυτζής, Μ. (2014). *Τρελό μου αμαξίδιο*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Ο Σούζας είναι ένα αναπηρικό αμαξίδιο, βοηθά και συνοδεύει την μικρή Νανά που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα στην καθημερινότητα της. Περιγράφει λοιπόν την καθημερινότητα, τις δυσκολίες και τους κινδύνους που δημιουργούνται στην μετακίνησή τους από την αμέλεια και την ασυνέπεια των ανθρώπων που αδιαφορούν γι' αυτούς και δεν φροντίζουν για την ασφάλεια των ατόμων που κινούνται με αναπηρικά αμαξίδια. Όμως αυτό που τελικά τονίζεται στο παραμύθι είναι η δύναμη και η επιθυμία των ανθρώπων με κινητικά προβλήματα να ζήσουν.

**5. Βαρελλά, Α. (1998). *Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια*. Αθήνα: Άγκυρα.**

Η ιστορία περιγράφει ένα τσαγκάρι και την γυναίκα του οι οποίοι θλίβονταν που δεν είχαν καταφέρει να αποκτήσουν παιδί. Μία μέρα η θλίψη τους έγινε χαρά καθώς βρήκαν στην πόρτα του σπιτιού τους ένα καλαθάκι με ένα μικρό αγοράκι, τον μικρό Ηλία. Ο τσαγκάρις έφτιαχνε παπούτσια κάνοντας όνειρα ότι θα τα φορέσει ο μικρός μεγαλώνοντας. Αργότερα κατάλαβαν ότι το παιδί δεν θα περπατούσε. Ο μικρός Ηλίας είχε αποδεχτεί το γεγονός ότι δεν θα περπατούσε όμως στεναχωριόταν που οι γονείς του θλίβονταν με αυτό το γεγονός. Το παραμύθι που του είπε η μητέρα του για να απαντήσει στο ερώτημα του για την αναπηρία, έγινε η αφορμή να παράγει δικά του παραμύθια και να δίνει χαρά και ελπίδα σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα όπως και ο ίδιος. Με αυτό τον τρόπο κέρδισε την αποδοχή και τον θαυμασμό των υπολοίπων.

**6. Βένινγκερ, Μ.(2006). *Ένας για όλους και όλοι για έναν*. Αθήνα: Πατάκη.**

Το παραμύθι περιγράφει την ιστορία ενός μικρού και ποντικού, του Μαξ, που είχε ένα μεγαλύτερο πόδι και εξαιτίας αυτού του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού σκόνταφτε και έπεφτε. Ο Μαξ έφυγε από την φωλιά του θέλοντας να εξερευνήσει τον κόσμο και να τον γνωρίσει καλύτερα. Τα λόγια της μητέρας του, να ακολουθήσει τα όνειρα του και να θυμάται πως είναι ξεχωριστός των συνόδευαν στο ταξίδι της εξερεύνησης. Το ποντικάκι γνώρισε κάποιους ξεχωριστούς φίλους, τον Φρέντυ, έναν βάτραχο που δεν άκουγε καλά αλλά μπορούσε να πηδήξει πιο ψηλά από τον καθένα, τη Μόλυ, μία τυφλοποντικίνα που δεν έβλεπε καλά αλλά μπορούσε να μυρίσει καλύτερα από τον καθένα, έπειτα ακολούθησε η γνωριμία με την Μπελίντα την κοτσουφίνα και με τον Τέρυ τον σκαντζόχοιρο. Όλοι οι φίλοι μαζί λοιπόν, πήραν την απόφαση να εξερευνήσουν τον κόσμο.

### **7. Ηλιόπουλος, Β.(2014). *Ο Τριγωνοψαρούλης*. Αθήνα: Πατάκη.**

Στο παραμύθι παρουσιάζεται η ιστορία ενός μικρού ψαριού το οποίο στο σχολείο δυσκολευόταν στην ανάγνωση και την γραφή. Το μόνο που κατάφερνε να κάνει ήταν να σχεδιάζει τριγωνάκια. Οι συμμαθητές τους τον κορόιδευαν για την επίδοσή του στο σχολείο. Την μέρα όμως που πήγαν βόλτα και πιάστηκαν στα δίχτυα του ψαρά όλα άλλαξαν. Χάρη στο τρίγωνο που σχεδίασε ο Τριγωνοψαρούλης με τα σώματα των συμμαθητών του , βάζοντας τους ξιφίες μπροστά κατάφεραν να σκίσουν τα δίχτυα και να ελευθερωθούν. Από εκείνη την μέρα ο Τριγωνοψαρούλης θεωρήθηκε ο εξυπνότερος στην τάξη.

### **8. Καραγιάννη, Μ.(2004). *Ερυθρούλης, το κόκκινο αστέρι*. Αθήνα: Διάπλαση.**

Η ιστορία αναφέρεται σε ένα αστέρι διαφορετικό από όλα τα άλλα, τον Ερυθρούλη. Ο Ερυθρούλης είχε ένα ξεχωριστό κόκκινο χρώμα και τα υπόλοιπα αστέρια τον κορόιδευαν γι' αυτό και έτσι στενοχωριόταν και έκλαιγε τα βράδια. Ένα βράδυ το φεγγάρι άκουσε το κλάμα του Ερυθρούλη και τον πλησίασε λέγοντας του να μην νιώθει ντροπή και στεναχώρια για το διαφορετικό του χρώμα αλλά να είναι περήφανο καθώς οι άνθρωποι από την γη έβλεπαν αυτόν. Τα λόγια αυτά τα άκουσαν τα υπόλοιπα αστέρια και έτσι κατάλαβαν ότι οι πράξεις τους στεναχωρούσαν πάρα πολύ τον Ερυθρούλη και αναθεώρησαν αλλάζοντας συμπεριφορά απέναντι του. Έτσι, τον οδήγησαν στο χορό στην κεντρική πλατεία του ουρανού.

### **9. Κωτσαλίδου, Δ. (2017). *Ο μικρός Σταυραετός*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα**

Στο παραμύθι παρουσιάζονται εν όψει της καθαρά Δευτέρας, σε μία κοιλάδα χαρταετοί. Ένας από αυτούς ήταν όμως διαφορετικός. Ο μικρός Σταυραετός, είχε μόνο τέσσερεις γωνίες και κόκκινο χρώμα, ενώ οι υπόλοιποι ήταν εξάγωνοι και πολύχρωμοι. Ζούσε απομονωμένος με την συντροφιά μόνο της μητέρας του και μακριά από τους άλλους χαρταετούς καθώς τον απέφευγαν λόγω της διαφορετικότητάς του. Την καθαρά Δευτέρα, ο Σταυραετός στεναχωρημένος γνωρίζοντας ότι δεν μπορεί να πετάξει δίχως τον σπάγκο και ότι κανένας δεν θα τον επιλέξει, έβλεπε θλιμμένος τους άλλους χαρταετούς να πετούν. Μέχρι που τον πλησίασε ο άνεμος και του εξήγησε ότι αν πιστέψει ότι μπορεί να πετάξει θα τα καταφέρει. Έτσι, ο μικρός Σταυραετός με θέληση και προσπάθειες κατάφερε τελικά να πετάξει ψηλότερα από όλους τους άλλους

χαρταετούς. Αυτό προκάλεσε τον θυμό των υπόλοιπων χαρταετών. Πλέον όμως, ο μικρός Σταυραετός ήταν χαρούμενος που μπορούσε να πετάξει.

**10. Μάρρα, Ε. (1987). *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*. Αθήνα: Κέδρος.**

Στο παραμύθι αυτό, παρουσιάζεται η ιστορία της μικρής Μάτας, ενός κοριτσιού με κώφωση. Η Μάτα, αναφέρεται στην διάσωση ενός φυτού, που ήταν το δώρο των γενεθλίων της από τον ξάδερφο της, τον Ηλία ο οποίος είναι αεροπόρος. Μας παρουσιάζει με κωμικό τρόπο τα πρόσωπα του οικείου περιβάλλον της. Επιπλέον κάνει περιγραφή των γενεθλίων, των δώρων και της τούρτας της, αποφασίζοντας ότι θα τα παρουσιάσει και στην τάξη της. Στέκεται λοιπόν στον καθρέπτη, προβάροντας με σήματα κουφών όσα θα μοιραζόταν την επόμενη μέρα στο σχολείο. Από όλα τα δώρα που της έκαναν, το αγαπημένο της ήταν η γλάστρα με το φυτό που της χάρισε ο ξάδερφος της. Η Μάτα, ήθελε να προσέχει και να φροντίζει το φυτό όσο καλύτερα γινόταν, ώστε να μεγαλώσει. Επιθυμώντας έτσι να ευχαριστήσει τον ξάδελφο της που σπούδαζε γεωπονία. Μία μέρα όμως το φυτό αρρώστησε και η Μάτα πήγε στον ανθοπώλη για να βρει λύση. Ο ανθοπώλης όμως δεν την εξυπηρέτησε και εκείνη επέστρεψε συγχυσμένη σπίτι της και προσπάθησε να σκεφτεί τι μπορεί να κάνει μόνη της ώστε να σώσει το φυτό. Της ήρθε η ιδέα να εφαρμόσει αυτό που βοηθάει και την ίδια όταν αρρωσταίνει. Το τραγούδι, το οποίο αν και δεν μπορεί να ακούσει με τα αυτιά, μπορεί να τα νιώσει από τις εκφράσεις του προσώπου της μητέρας της. Τραγουδώντας με τον δικό της τρόπο στο φυτό το ξαναζωντάνεψε και άφησε έκπληκτους τους υπόλοιπους αφού δεν αποκάλυψε πως κατάφερε τελικά να το σώσει.

**11. Μάρρα, Ε.(1999). *Ο μικρός Ντουπ*. Αθήνα: Πατάκη.**

Πρόκειται για ένα μικρό μυρμηγκάκι που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα. Εξαιτίας αυτού, αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες και εμπόδια να ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα του και φαίνεται πως νιώθει ότι είναι ανίκανος. Τα άλλα μυρμηγκία τον περιφρονούν και αυτό οδήγησε το Ντουπ να μην κάνει παρέα μαζί τους και να ζει μοναχικά. Μια μέρα μία κότα είδε το Ντουπ και θέλησε να τον κατασπαράξει, όμως ένας ψύλλος κατάφερε να τον σώσει. Ο ψύλλος αυτός έγινε η αιτία να γνωρίσει ο Ντουπ ένα νέο κόσμο, στον οποίο υπήρχαν έντομα που εξασκούσαν στο στίβο για τους αγώνες που θα γινόντουσαν. Έτσι, το μικρό μυρμηγκάκι μέσα στο νέο αυτό περιβάλλον άρχισε να νιώθει πιο δυνατό, χαρούμενο και αποδεκτό.



**12. Όσκαρ, Ο. (1994). *Ο εγωιστής γίγαντας*. Αθήνα: Μίνωας.**

Στην αρχή της ιστορίας προβάλλεται η εικόνα ενός εγωιστή, σκληρού και άκαρδου γίγαντα, που διώχνει τα παιδιά από τον κήπο και μένει μόνος του εκεί. Η φύση όμως τον εκδικείται και χειμωνιάτικο καιρός προσφέρεται σε αυτόν ως αντάλλαγμα. Μία μέρα όμως ο γίγαντας συγκινήθηκε από το τραγούδι ενός πουλιού, με αποτέλεσμα τα χιόνια του χειμώνα να λιώσουν και ο κήπος να μεταμορφωθεί σε ένα ανοιξιάτικο τοπίο στο οποίο μικρά παιδιά παίζουν χαρούμενα. Στον κήπο όμως υπήρχε ένα στεναχωρημένο μικρό αγόρι που δυσκολευόταν να φτάσει τα κλαδιά ενός δέντρου. Ο γίγαντας πήγε κοντά στο μικρό παιδί και το βοήθησε. Έπειτα το μικρό παιδί για να ευχαριστήσει τον γίγαντα για την βοήθεια το αγκάλιασε. Η αγκαλιά του μικρού παιδιού και η αγάπη του πλημμύρησαν από συναισθήματα αγάπης, ευγένειας, ευαισθησίας και καλοσύνης. Ο γίγαντας μετανιωμένος πλέον για τις πράξεις του παρελθόντος, γκρέμισε τον τοίχο και προσκάλεσε όλα τα παιδιά να παίζουν στον κήπο. Μετά από χρόνια το μικρό παιδί, με σημαδεμένα από καρδιά χέρια και πόδια επέστρεψε στον κήπο του γίγαντα και τον προσκάλεσε στον δικό του «παράδεισο». Το απόγευμα, τα παιδιά που πήγαν να παίζουν στον κήπο βρήκαν τον γίγαντα ξαπλωμένο κάτω και πάνω του υπήρχαν λευκά λουλούδια.

**13. Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Α. (2008). *Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους*. Αθήνα: Ψυχογιός.**

Στο παραμύθι, ο χρόνος είναι πατέρας τεσσάρων παιδιών, των εποχών και παππούς δώδεκα εγγονών, των μηνών. Οι μήνες τρέχουν τριάντα και τριανταμία μέρες ο καθένας όμως ο Φλεβάρης είναι κουτσός και δεν μπορεί να τρέξει όσο οι υπόλοιποι. Οι έντεκα μήνες κοροϊδεύουν τον Φλεβάρη και δεν παίζουν μαζί του. Αυτό όμως αλλάζει, καθώς οι έντεκα μήνες δεν μπορούν να συμπληρώσουν 365 μέρες στο τρέξιμο όπως τους πρόσταξε ο παππούς χρόνος και έτσι μετανιωμένοι εντάσσουν και τον Φλεβάρη στο παιχνίδι. Οι έντεκα μήνες πήραν την απόφαση να μοιραστούν άλλοι δύο και άλλοι τρεις μέρες του Φλεβάρη για να τον βοηθήσουν. Ο Φλεβάρης, χαρούμενος πλέον τρέχει μαζί με τους υπόλοιπους μήνες, αποτελώντας το παράδειγμα ότι όλοι οι μήνες είναι σημαντικοί.

**14. Ρώσση- Ζαΐμη, Ρ.(1996). *Ο μολυβένιος στρατιωτάκης*. Αθήνα :Μίνωας.**

Το παραμύθι αναφέρεται σε ένα παιχνίδι ενός μικρού παιδιού, το μολυβένιο στρατιωτάκι που έχει μόνο ένα πόδι. Το στρατιωτάκι αυτό ερωτεύεται ένα άλλο παιχνίδι

που βρίσκεται στο δωμάτιο του μικρού παιδιού, την μπαλαρίνα. Ένα βράδυ, ο μικρός άφησε το στρατιωτάκι στο περβάζι από όπου και πέφτει λόγω της καμπάνας. Δύο παιδιά τον βρίσκουν, τον μαζεύουν σε μια σακούλα και τον αφήνουν να γλιστρήσει και να πέσει σε ένα ρυάκι καταλήγοντας σε στον υπόνομο και έπειτα από μία σειρά περιπετειών στην κοιλιά μιας φάλαινας. Στην συνέχεια η φάλαινα πιάνεται από έναν ψαρά και αγοράζεται από την οικογένεια του μικρού αγοριού. Με αυτό τον τρόπο ο μολυβένιος στρατιωτάκης βρίσκεται και πάλι στο δωμάτιο μαζί με τα υπόλοιπα παιχνίδια και την αγαπημένη του μπαλαρίνα και γιορτάζουν χαρούμενοι την επιστροφή του. Την επόμενη μέρα όμως ένα τραγικό γεγονός σβήνει τα χαμόγελα από το πρόσωπο τους και σκορπά και πάλι θλίψη. Ένας φίλος του μικρού αγοριού πέταξε το μολυβένιο στρατιωτάκι στο τζάκι κάνοντας τον στάχτη.

**15. Σταματοπούλου, I. (2005). *Μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.**

Στο παραμύθι πρωταγωνιστεί μία γατούλα, η Μόζα, που γεννήθηκε με πρόβλημα όρασης. Η γατούλα έχει άγνοια για το πρόβλημα της, μέχρι που το μαξιλάρι της αποκαλύπτει την αίτια που την κάνει να σκοντάφτει στα έπιπλα. Μέσα από την συνομιλία της με τον διακόπτη, την πόρτα και την σόμπα, τα παπούτσια, το δίπλωμα και την εγκυκλοπαίδεια ενημερώνεται για την σημαντικότητα της χρήσης των άλλων αισθήσεων για τα άτομα με προβλήματα όρασης, για ειδικό μπαστούνι που τους βοηθά στην μετακίνηση, την γραφή Braille που τους βοηθά να διαβάζουν και να γράφουν αλλά και για τα συναισθήματα που νιώθουν τα άλλα άτομα απέναντι στους τυφλούς. Στην συνέχεια, εξηγούν στην γατούλα ότι τα άτομα με τέτοια προβλήματα έχουν την δυνατότητα να μορφωθούν και να δημιουργήσουν οικογένειες. Η Μόζα λοιπόν, ανακαλύπτει ότι οι τυφλοί μπορούν να ζήσουν μία κανονική ζωή, βρίσκοντας τον τρόπο να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και ανακουφισμένη πια κοιμάται.

**16. Σταματοπούλου, I. (2005). *Η μάγισσα Αμπουλίνα*. Αθήνα: Κέδρος.**

Το παραμύθι παρουσιάζει το ταξίδι της Μόζας της γατούλας και της μάγισσας Αμπουλίνας σε έναν κόσμο που οι άνθρωποι πάσχουν από κινητικά προβλήματα. Στο ταξίδι αυτό, η γατούλα γνωρίζει ότι κάποιοι άνθρωποι δεν μπορούν να περπατήσουν είτε γιατί τους συνέβη ατύχημα, είτε λόγω ασθένειας. Ανακαλύπτει στην συνέχεια το σημαντικό ρόλο που έχει η γυμναστική σ' αυτά τα άτομα διότι τα βοηθά στο να δυναμώσουν τα χέρια τους ώστε να αυτοεξυπηρετούνται. Μαθαίνει επίσης για την ύπαρξη ειδικών αμαξιδίων που συμβάλουν στην μετακίνηση και την αυτονομία των

ανθρώπων με κινητικά προβλήματα, εφόσον οι υπόλοιποι άνθρωποι δεν τους εμποδίσουν κλείνοντας τις ειδικές ράμπες που υπάρχουν στα πεζοδρόμια. Επιπλέον, η Μόζα ενημερώνεται για την ύπαρξη ατόμων που ζουν αντιμέτωποι με προβλήματα στην κίνηση των χεριών και παρά τις δυσκολίες αυτές, μπορούν να ζωγραφίζουν με τα πόδια ή με το στόμα. Η Μόζα αναφέρει στην μάγισσα Αμπουλίνα ότι κάποιες φορές οι άνθρωποι αυτοί της φαίνονται αστείοι και κάποιες άλλες τους θαυμάζει. Το παραμύθι τελειώνει με την διευκρίνηση της Αμπουλίνας, ότι πρέπει να δείχνουμε σεβασμό και αγάπη στους συνανθρώπους μας και να αποδεχόμαστε τις ιδιαιτερότητες τους.

**17. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η λευκή Μόλι*. Αθήνα: Κέδρος.**

Στο παραμύθι πρωταγωνιστεί η Μόλι, η λευκή γατούλα της μάγισσας Αμπουλίνας που γεννήθηκε κουφή. Θέλοντας να γνωστοποιήσει την ζωή και την επικοινωνία των ανθρώπων με προβλήματα ακοής, επισκέπτεται τη Μόζα. Η Μόλι, μπορεί να διαβάσει τα χείλη της Μόζας και έτσι να καταλάβει αυτά που της λέει. Μέσα από τα μάτια της κουφής γατούλας, γίνεται προβολή μιας ταινίας σε ένα τοίχο. Μέσα από αυτή αναδεικνύεται αρχικά ο τρόπος που κωφά άτομα χρησιμοποιούν την φωνή τους, την νοηματική γλώσσα. Έπειτα ακολουθεί η ενημέρωση για τα ακουστικά βαρηκοΐας, για τα άτομα που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον των κουφών που είναι αναγκαίο για να επικοινωνούν μαζί τους, για την νοηματική, την μέθοδο επικοινωνίας που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν τα άτομα με προβλήματα ακοής. Στο τέλος, παιδιά νηπιακής ηλικίας με προβλήματα ακοής χορεύουν μαζί ακολουθώντας τις δονήσεις που δημιουργεί ο ήχος στο δάπεδο.

**18. Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Το βουνό των νάνων*. Αθήνα: Κέδρος.**

Στο παραμύθι παρουσιάζει το ταξίδι της Μόζας «στο βουνό των νάνων», που στάθηκε η αφορμή να συναντήσει τον Τάλι και χάρη σε αυτόν να γνωρίσει ανθρώπους με σύνδρομο DOWN και εγκεφαλική παράλυση. Με την βοήθεια ενός μαγικού φερμουάρ, επισκέπτεται ένα ειδικό σχολείο με μαθητές με σύνδρομο DOWN. Σε εκείνο το σχολείο παρατηρεί την ομοιότητα των παιδιών και ενημερώνεται από τον Τάλι για τις ικανότητες τους. Επιπλέον, η Μόζα μαθαίνει για την εγκεφαλική παράλυση, τα αίτια, τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητές τους. Ο Τάλι ενημερώνει την Μόλι για τις κατασκευές και ζωγραφιές τις οποίες φτιάχνουν και πωλούν τα άτομα αυτά για να ζήσουν και αναδεικνύει τη σημαντικότητα της αγοράς των προϊόντων αυτών προκειμένου να βοηθήσουμε και να ενισχύσουμε τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση. Επίσης την

πληροφορεί σχετικά με την Ειδική Ολυμπιάδα. Στο τέλος του παραμυθιού, οι νάνοι ετοιμάζουν μία γιορτή για να τους τιμήσουν και η Μόζα συναντά εκεί την Μόλι και την μάγισσα Αμπουλίνα.

**19. Φραγκιά, Μ.(2008).Ο δαχτυλοκούτσικος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.**

Το παραμύθι αφορά ένα ζευγάρι που δεν μπορούσε να κάνει παιδιά, όμως σε μεγάλη ηλικία κατάφεραν να αποκτήσουν ένα μικρό- πολύ μικρό παιδί, τον δαχτυλοκούτσικο. Ο δαχτυλοκούτσικος μεγαλώνοντας παρέμεινε τόσο μικρόσωμος όπου τα ρούχα ήταν μεγάλα γι' αυτόν. Αυτό συνέβαλε στο να μένει μακριά από τα άλλα παιδιά και να κάνει φίλους. Ωσπου ένα βράδυ ο Γυρευεποιός του μίλησε για την ομορφιά της διαφορετικότητας, η οποία του παρείχε κάποια μοναδικά χαρίσματα και από τότε ο δαχτυλοκούτσικος άλλαξε γνώμη για την διαφορετικότητα του και χαρούμενος πλέον έπαιζε μαζί με τα άλλα παιδιά.

**20. Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, (1843). Το ασχημόπαπο. Κοπεγχάγη: C.A. Reitzel.**

Το παραμύθι «το ασχημόπαπο» του Hans Andersen, περνά μηνύματα σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Αρχικά, φαίνεται η οικογένεια να κατανοεί ότι ένα μέλος της μειονεκτεί. Στην συνέχεια όμως, όταν γίνει ευρέως γνωστό το πρόβλημα του ασχημόπαπου στιγματίζεται από την κοινωνία, περιθωριοποιείται και δεν γίνεται αποδεκτό. Είναι εντυπωσιακό το αίσθημα του φόβου και της κριτικής για όσους επιθυμούσαν να του προσφέρουν βοήθεια. Το παραμύθι εξελίσσεται προβάλλοντας και ενισχύοντας την αντιπαλότητα στο διαφορετικό μέσα από την ένταξή του σε μια διαφορετική κατηγορία (πάπια-κότα) από αυτή που άνηκε η οικογένειά του και του χλευασμού που ασκούσαν τα υπόλοιπα παπάκια. Επιπλέον, παρουσιάζεται η αρνητική επίδραση που ασκεί η κοινωνία, στο τρόπο συμπεριφέρεται και εξελίσσεται το άτομο με μειονεξίες, καθώς μέσω αυτής το άτομο αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του. Αυτό διαφωτίζεται στο παραμύθι όταν το ασχημόπαπο διστάζει και φοβάται να περπατήσει και να σταθεί. Η αδυναμία του, δεν προερχόταν από το ίδιο του το «ελάττωμά» αλλά από την εικόνα που είχαν οι άλλοι γι' αυτόν. Ακόμη, μέσα στο παραμύθι αποκαλύπτονται στοιχεία για το τρόπο που διαχειρίζονται τα μέλη της οικογένειας το άτομο με την μειονεξία, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη μειονεξία του παρά στην φροντίδα. Τέλος, από το παραμύθι, παρατηρείτε ένα κοινωνικά ανεπιθύμητο αποτέλεσμα της μειονεξίας στην ψυχολογία, που συνεπάγεται από τις αυτοκτονικές σκέψεις που εκφράζει το

ασχημόπαπο και κατ' επέκταση τα άτομα που διαφέρουν από το σύνολο, λόγω της ύπαρξης χαμηλού μηχανισμού άμυνας.

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ

«Η μουσική διεγείρει την αγάπη για τη ζωή, ενεργοποιεί δημιουργικές και πνευματικές δυνάμεις, μειώνει εντάσεις και αναστολές, αποτρέπει ψυχοκινητικές και αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, γεμίζει και ομορφαίνει τον ελεύθερο χρόνο και γενικά παρέχει σημαντική βοήθεια για την κατήχηση στη ζωή» (Λιοδάκης, 2000 : 122).

#### Ορισμός της μουσικής

Σύμφωνα με την Καρτασίδου (2004), η «μουσική» οφείλει το όνομα της στις «μούσες». Αποτελώντας λοιπόν δώρο των μουσών, περιλαμβάνει μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την τέχνη όπως: το ηρωικό-επικό και ελεγειακό ποιητικό λόγο χάρη στην Καλλιόπη, το ηρωικό έπος από την Κλειώ, τη τραγωδία από τη Μελομένη, την κωμωδία από Θάλεια, την λύρα, τον χορό και την χορωδία από την Τερψιχόρη, την φλογέρα και το τραγούδι από την Ευτέρπη, το χορό και το τραγούδι (κυρίως το ερωτικό) από την Ερατώ, τον χορό και την παντομίμα από την Πολύμνια, την αστρονομία και των φυσικών επιστημών από την Ουρανία (σς.23-24).

#### Ιστορική Αναδρομή του όρου «μουσική»

Η πρώτο εύρημα της λέξης «μουσική», χρονολογείται το 476 π. Χ.. Στον ολυμπιακό ύμνο του Πινδάρου περί του Ιέρωνος αναφέρεται «αγλαΐζεται δέ και μουσικής έν αώτω» (βρίσκει ευχαρίστηση στα λαμπρότατα άνθη της μουσικής).

Στην αρχαιότητα ο Πλάτων μας πληροφορεί για την έννοια της μουσικής μέσα από τον διάλογο του «Αλκιβιάδη Ι» « Τις ή τέχνη, ης τό κιθαρίζειν καί τό ἄδειν καί ἐμβαίνει ὀρθώς; Μουσικήν μοι δοκεῖς λέγειν»(ποια είναι η τέχνη, ήτις έχει αντικείμενο της να μας διδάσκει ορθώς να κιθαρίζουμε, να ἀδωμεν και να διευθύνουμε τον πόδα μας εις την ὄρχησιν;) Έχει και ευρύτερη σημασία η λέξη η οποία σημαίνει γενικώς την πνευματική μόρφωση σε αντίθεση προς την ενίσχυση του σώματος στην γυμναστική. Η μουσική ως έννοια συνδεόταν με τον λόγο, το ρυθμό, το τραγούδι, τον ήχο των μουσικών οργάνων και την ορχήστρα.

Η διδασκαλία της μουσικής, φαίνεται να ήταν ύψιστης σημασίας για την εκπαίδευση των αρχαίων ελλήνων. Η ένταξη της στην υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών, μαζί με τη γραφή και τη γυμναστική αποδεικνύει την πεποίθηση τους ότι είναι απαραίτητο στοιχείο για την διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών.

Πέρα από την εκπαίδευση η μουσική αποτελούσε μέρος όλων των εκδηλώσεων που οργάνωναν οι αρχαίοι Έλληνες. Για παράδειγμα υπήρχαν τραγούδια σε θρησκευτικές τελετές –θυσίες, σπονδές, πομπές. Μουσικοί συμμετείχαν σε σημαντικές γιορτές που πραγματοποιούνταν παραστάσεις δράματος. Επιπλέον, διεξάγονταν μουσικοί διαγωνισμοί σε αθλητικούς αγώνες και φυσικά, η μουσική είχε θέση και στην ιδιωτική τους ζωή καθώς υπήρχαν τραγούδια γραμμένα για τις διάφορες περιστάσεις του προσωπικού τους βίου όπως για τον γάμο τον θάνατο, τις αγροτικές εργασίες, τα συμπόσια.

Ο όρος μουσική για τους αρχαίους Έλληνες περιελάμβανε ένα ευρύ φάσμα τεχνών όπως ο λόγος, η μελωδία και κίνηση. Από εκείνα κιόλας τα χρόνια ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης μέσα από τα κείμενα τους παρέπεμψαν την μουσική ως «η της μουσικής δύναμις» αναδεικνύοντας έτσι τα ψυχοσωματικά οφέλη της.

Αναλυτικότερα το είδος μουσικής που κυριάρχησε τη περίοδο 750-600 π. Χ., σχετιζόταν με τους ναούς, λόγω της έντονης θρησκευτικής πίστης. Το 600-450 π. Χ., μουσική διακρινόταν από μία αυστηρότητα. Επικρατούν επιβλητικοί χοροί νέων Σπαρτιατών προς τιμήν του Απόλλωνα, και άσματα αιολικά και ιωνικά και ευδοκίμει η χορική λυρική ποίηση. Το 400-300 π. Χ. η μουσική έχει χαρακτήρα «θεατρικό ή λαϊκό», χωρίς αυστηρούς κανόνες και στόχο τον εντυπωσιασμό του ακροατηρίου. Ο 3<sup>ος</sup> αιώνας επιφέρει την ύφεση στην αρχαία ελληνική μουσική και αντί αυτής η μουσική παρουσιάζει έναν επαγγελματικό χαρακτήρα και οργανώνεται σε συντεχνίες (Μπακογλίδου, 2011).

Οι πυθαγόρειοι, διέκριναν ότι η μελωδία μπορεί να αποτυπωθεί με αριθμητικούς τύπους, ότι η σωστή χρήση των μουσικών οργάνων εξαρτάται από την φυσική και μίλησαν για μία νέα μέχρι τότε έννοια, την αρμονία. Ο Αριστοτέλης ανέφερε στα Πολιτικά του: «πολλοί φασι τῶν σοφῶν οἱ μὲν ἄρμονία κρᾶσιν καὶ σύνθεσιν ἐναντίων εἶναι, καὶ τό σῶμα συγκεῖσθαι ἐξ ἐναντίων», συνδέοντας με αυτό τον τρόπο την μουσική με την διαφύλαξη της αρμονίας στην ψυχή μέσω της κάθαρσης. Έτσι, έγινε εμφανές ότι η μελωδία συμβάλει στην θεραπεία της ψυχής και αναδείχθηκε περισσότερο από ποτέ η χρησιμότητα της στο τομέα της ηθικής και της παιδαγωγικής, αλλά και η επιρροή που ασκεί στην ψυχή μας ξεχωριστά, τα διαφορετικά είδη δομημένης μελωδίας (Καϊμάκης, 1999: 26-28). Οι Πυθαγόρειοι είχαν εντάξει διάφορα είδη μελωδίας ως μουσικοθεραπεία στην καθημερινή τους ρουτίνα. Άκουγαν ειδικά άσματα όταν ξυπνούσαν, για να αποφορτιστούν από ήχους και γεγονότα που τους προκάλεσαν ταραχή και για να μπορέσουν να έχουν έναν καλό ύπνο.

Η λέξη «μίμηση» που παραθέτει ο Πλάτωνας, περιγράφει μια σύνθετη μορφή μουσικής, στην οποία η μελωδία ακολουθείται από κάποιο κείμενο και σε αυτά προστίθενται η κίνηση του σώματος και ο χορός. Αυτή η «αναπαράσταση», βοηθάει στην καλύτερη απεικόνιση και κατανόηση του ανθρώπινου χαρακτήρα που αναφέρεται στο μουσικό κομμάτι που ερμηνεύεται. Άρα η φράση «η μουσική μιμείται», υποδηλώνει ότι η μουσική αναπαριστά ανθρώπινους χαρακτήρες.

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν από τον Πλάτων, είχε την πεποίθηση ότι ο πιο αποδοτικός τρόπος μόρφωσης είναι αυτός που εφάρμοσαν οι πρόγονοι μας, που προέβλεπε σωματική άσκηση για το σώμα και η μουσική για την ψυχή (Μπακογλίδου, 2011).

Ο Αριστοτέλης διαφοροποιείται από τον Πλάτωνα, δίνοντας έμφαση στην καθαρά οργανική μουσική. Έτσι, η μουσική παύει να περιορίζεται με την ποίηση και λειτουργεί ανεξάρτητα. Ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι οι ψυχές των ανθρώπων συμμορφώνονται με την μελωδία και τον ρυθμό και έτσι με τα κατάλληλα ακούσματα υπάρχει η δυνατότητα να επέλθουν αλλαγές στο χαρακτήρα και την δράση των ανθρώπων.

Ο Πλωτίνος ανέδειξε ένα είδος διαλεκτικής μουσικής. Σύμφωνα με αυτό, η μουσική δεν αποτελεί διδασκαλία στην οποία ο παιδαγωγός αποφασίζει και ορίζει τον χαρακτήρα του μαθητή, αλλά πρόκειται για το ξεκίνημα μίας «πνευματικής» αλλαγής, μιας εσωτερικής τροποποίησης της ψυχής (Καϊμάκης, 1999).

Την περίοδο της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, μέσα από την Καινή Διαθήκη ή Εκκλησιαστική Γραμματολογία των χριστιανικών αιώνων και άλλες πηγές γίνεται αντιληπτή η επικράτηση του Εβραϊκού στοιχείου και της ενόργανης μουσικής στην αυτοκρατορία. Αρχικά, οι συνάξεις των χριστιανών ήταν απλές, στην συνέχεια όμως χρησιμοποιήθηκαν ύμνοι και ψαλμοί από το ελληνικό κείμενο της Παλαιάς Διαθήκης σε συνδυασμό με την ελληνική μουσική. Έπειτα, αναδύθηκε στα μοναστήρια η επίσημη εκκλησιαστική μελωδία, η οποία είχε δανειστεί ελάχιστα στοιχεία από τη μουσική των αρχαίων ελλήνων.

Την περίοδο του Βυζαντίου επικρατούσε η βυζαντινή μουσική που όμως το 10ο -11ο αιώνα είχε διακοπεί. Εκείνη την εποχή εφαρμόστηκε η τεχνική της πολυφωνίας με παρέμβαση της Ορθόδοξης ανατολικής εκκλησίας.

Κατά την διάρκεια της τουρκοκρατίας ανατήχθηκαν τα δημοτικά τραγούδια που είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας συγκροτημένης λαϊκής ποίησης των ελλήνων της υπαίθρου, των αγροτικών και των ποιμενικών. Έπειτα εμφανίζονται τα κλέφτικα



τραγούδια, τα οποία με εκφραστική αμεσότητα, με συγκρατημένη λυρικότητα και σύνδεση με τη φύση, περιγράφουν σκέψεις, καημούς και τις χαρές.

Την περίοδο του 19<sup>ου</sup> αιώνα, το εθνικό μας όργανο, το μπουζούκι έκανε την εμφάνιση του μαζί με τη λαϊκή και τη ρεμπέτικη μουσική (Μπακογλίδου, 2011).

### **Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Μουσική Αγωγή.**

Η Ελληνική κυβέρνηση, καθιέρωσε συνταγματικά την διαθεματικότητα με την μεταρρύθμιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), το 2003, μέσω του προγράμματος παραγωγής του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ΔΕΠΠΣ. Η διαθεματικότητα (cross-thematic integration) ως έννοια διαφέρει από την διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity) και υποστηρίζει τη κατάργηση των διακριτών μαθημάτων στην επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης. Η κατάργηση αυτή, δεν υποδηλώνει την ακύρωση της γνώσης που πρέπει να λάβουν οι μαθητές σύμφωνα με το ΑΠΣ (Λουκόπουλος, 2014).

Πρόκειται για «ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, το οποίο καθορίζει τα γνωστικά αντικείμενα που οφείλει να διδάξει ο εκπαιδευτικός, τις μεθόδους με τις οποίες επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα οριοθετεί τα πλαίσια μέσα στα οποία πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία» (σ.11). Είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να έχει ικανότητες τέτοιες ώστε να διαμορφώνει και να προσαρμόζει την δράση του σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, δυνατότητες των παιδιών, να προάγει την συνεργασία, την διαθεματικότητα και την ολιστική γνώση (Κωτσαλίδου, 2011).

Η προσχολική αγωγή σύμφωνα με Β': ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, προβλέπει την «καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας, κατανόηση και απόλαυση της μουσικής και απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών». Ερχόμενα στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά έχουν μουσικά βιώματα, ενδιαφέροντα και ικανότητες ώστε να αναπτύσσουν μουσικές ιδέες. Το Νηπιαγωγείο θα πρέπει να ενσωματώσει κατάλληλα για παιδιά τραγούδια και μουσική διαφόρων πολιτισμών και να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στο οποίο τα παιδιά να βιώνουν τις μουσικές αυτές εμπειρίες. Οι μουσικές δεξιότητες που προβλέπονται να αποκτήσουν τα παιδιά χρειάζεται αφορούν: α. την ακουστική αντίληψη και διάκριση των ήχων, τον στοιχειώδη τεχνικό έλεγχο της φωνής και των οργάνων, την ανάπτυξη και κατανόηση των μουσικών ιδεών. Τα παιδιά θα

πρέπει να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους ήχους των μουσικών έργων που ακούν και να χρησιμοποιούν μουσικά στοιχεία όπως ο ήχος, η χροιά, η ένταση – η διάρκεια, η σιωπή, ο παλμός, ο ρυθμός και ταχύτητα για να εκφράσουν τις μουσικές τους ιδέες.

Ο/ Η νηπιαγωγός, με κατάλληλο για τις δυνατότητες των παιδιών υλικό, και πρακτικές οφείλει να οδηγήσει τα παιδιά στη μουσική εξερεύνηση, να τα ενεργοποιήσει να ακούν μουσική, να παίζουν και να πειραματίζονται με μουσικά όργανα και να τραγουδούν. Είναι σημαντικό, τα παιδιά μέσα από την συνεχή παραγωγή και ακρόαση ήχων να μπορούν να γνωρίσουν μουσικά στοιχεία όπως ψηλό /χαμηλό, δυνατό /σιγανό, μεγάλης διάρκειας /μικρής διάρκειας κ.ά, ώστε στην συνέχεια να καταφέρουν να καταγράψουν τη μουσική που δημιουργούν και να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν σ' αυτήν την απαίτηση (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο).

Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μάθημα της μουσικής σύμφωνα με τα όσα προβλέπονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής στοχεύει «στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης».

### **Ο ρόλος της μουσικής στα παιδιά.**

Την περίοδο κιώλας της αρχαιότητας, η μουσική εκπαίδευση διαδραμάτισε εξέχοντα ρόλο ως μέσω εκπαίδευσης του ιδανικού πολίτη. Η εκπαίδευση των αρχαίων ελλήνων περιελάμβανε τη διδασκαλία της μουσικής, της γραφής και της γυμναστικής.

Ο Πλάτωνας είχε διακρίνει ότι η μουσική μπορεί να συμβάλει στην διάπλαση του χαρακτήρα των νέων. Ο ρυθμός και η αρμονία έχουν την ιδιότητα διαπερνούν στις ψυχές των ανθρώπων και κατά συνέπεια να ασκούν επιρροή στις δράσεις και στον τρόπο συμπεριφοράς τους. Η μουσική είχε σπουδαίο-σημαντικό ρόλο σε όλα τα στάδια ανάπτυξης των αρχαίων Ελλήνων. Ειδικότερα, τα νανουρίσματα και τα παιδικά τραγούδια στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους από την οικογένεια τους, συνέβαλλαν στην προσαρμογή τους στην μουσική εκπαίδευση. Στην ηλικία των τριών με έξι ετών η μουσική εκπαίδευση που προβλεπόταν σύμφωνα με τα όσα όριζε η Πολιτεία ήταν οι

χοροί και τα τραγούδια που αποτελούσαν μια μικρή ανάπαυση και ξεκούραση από το βαρύ πρόγραμμα σωματικής άσκησης. Στην ηλικία των δεκατριών ετών, τα παιδιά διδάσκονταν λύρα από τον δάσκαλο, ο οποίος τραγουδούσε ή έπαιζε κάποιο σκοπό και το παιδί τον μάθαινε και τον επαναλάμβανε (Μπακογλίδου, 2011).

Κατά την διάρκεια του 16<sup>ου</sup>- 17<sup>ου</sup> αιώνα, σύμφωνα με την Barkaki (2015), η μουσική αποτέλεσε πηγή εσόδων για την εξασφάλιση των προς το ζην των παιδιών. Μαθητές μου γνώριζαν μουσική λάμβαναν μέρος σε κοινωνικά δρώμενα (πχ. παραστάσεις τραγουδιού, γάμους, δημόσιες συγκεντρώσεις, εκκλησιαστικές τελετές κ.α.) παίζοντας μουσική και έτσι κέρδιζαν χρήματα. Ακόμη, από τα ευρήματα της έρευνας που έγινε σε ορφανοτροφεία διαπιστώθηκε ότι κατά την διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα η μουσική κατείχε μέρος του προγράμματος σπουδών που θεσπίστηκε για την εκπαίδευση ορφανών παιδιών, καθώς κρίθηκε σημαντική για την ανακούφιση των ψυχών τους, την βελτίωση του ήθους των αγοριών και τη συμμετοχή τους σε χορωδίες και μπάντες και άλλες δεξιότητες και μουσικές δράσεις που λάμβαναν χώρο στην κοινωνία.

Η Maria Montessori, επισήμανε την πολύτιμη προσφορά της μουσικής εκπαίδευσης στα παιδιά. Μέσο αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν βελτίωση στην καλλιέργεια πολλών επιμέρους δεξιοτήτων των παιδιών όπως η κίνηση, η αλληλεπίδραση, οι αισθήσεις, η ακοή κ.α. Αποτελεί γι' αυτά δίοδο επικοινωνίας, επηρεάζει θετικά τη μάθηση και την ανάπτυξη, ενισχύει την ανταπόκριση στο μάθημα, τη δημιουργία ενός «ειρηνικού - φιλικού περιβάλλοντος», προωθεί την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην κατάκτηση υψηλότερων επιδόσεων σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Rajan, 2017).

Πολλοί άλλοι επιστήμονες μέσα από έρευνες, έχουν εντοπίσει και αναδείξει την θετική επιρροή που να επιφέρει η μουσική εκπαίδευση και η ενασχόληση των παιδιών με την μουσική τέχνη στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, είτε άμεσα είτε στην μετέπειτα εξέλιξη τους. Συγκεκριμένα:

Στον γνωστικό και διανοητικό τομέα οι Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος (2006) και η Κουτσουπίδου (2009), αναφέρουν ότι η μουσική, οι μουσικές δραστηριότητες και τα μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχύουν και βελτιώνουν όλα τα παιδιά στην κινητική δραστηριότητα, στην ακουστική και φωνητική αντίληψη, στην χωροταξική ικανότητα, στην αντίληψη του ήχου, στην μνήμη, στην έκφραση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την αριθμητική - τα μαθηματικά. Με την καλλιέργεια της φαντασίας και του αυτοσχεδιασμού και την ικανότητα της δημιουργικής σκέψης, αποκτούν μια εκτίμηση της τέχνης της μουσικής.

Παρατηρήθηκε από την Κουτσουπίδου (2008), ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες παρουσίαζαν με μεγαλύτερη άνεση και ευχέρεια κατά την διάρκεια της υλοποίησης μιας παρουσίασης. Τέλος, οι Morelo & Carrillo (2020) επισήμαναν επιπλέον οφέλη στην μνήμη (λεκτική και βραχυπρόθεσμη) και στην αυτορρύθμιση.

Παιχνίδια που περιλαμβάνουν την μουσική προσδίδουν στα παιδιά οφέλη στο συναισθηματικό τομέα, καθώς τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους, τα βοηθούν να ξεφύγουν από τα περιοριστικά διδακτικά πλαίσια που τους παρέχονται και προάγουν την ικανότητα του αυτοσχεδιασμού (Welch, 2006). Ακόμη, η ενασχόληση των παιδιών με δημιουργικές δραστηριότητες, όπως είναι αυτή της μουσικής, βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους, προάγει ευχάριστα συναισθήματα, διευκολύνει την ένταξη στην αποδοχή και την ενσωμάτωση του διαφορετικού, αναβαθμίζοντας έτσι την ζωή τους (Lauesen, 2016). Επιπλέον, είναι ωφέλιμη η ιδιότητα της προσφοράς ψυχικής ευημερίας και η βοήθεια στην έκφραση και την διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών (Morelo & Carrillo, 2020).

Η μουσική εκπαίδευση συμβάλει στην παραγωγή και την κατασκευή πολιτιστικών κόσμων σε προσωπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Chung Ho, 2014). Περιέχει στοιχεία ενημέρωσης, κοινωνικής πολιτικής, κουλτούρας και ιστορίας. Η μουσική στα σχολεία είναι σημαντικό να περιλαμβάνει ακούσματα πολλών προοπτικών, δίχως να είναι κατευθυνόμενη ή να προωθεί σκόπιμα συμφέροντα και αντιλήψεις (Hess, 2014). Ακόμη, διαδραματίζει θεμέλιο για την δημιουργία και την καλλιέργεια του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των παιδιών, αποτελώντας βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση, την προαγωγή και την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους. Διαμεσολαβεί στην γνωστοποίηση των ιδανικών του πολιτισμού τόσο της χώρας μας όσο και άλλων χωρών και πληροφόρηση σχετικά με την μουσική του πολιτισμού τους (Παπαπαναγιώτου, 2009).

Στο κοινωνικό τομέα η μουσική έχει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών. Μουσικές δραστηριότητες και δραστηριότητες που εμπλέκουν την μουσική, μπορούν να ευδοκιμήσουν τη συλλογική συμμετοχή, την συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχική ευθύνη (Μπακογλίδου, 2011: σσ.14). Επιπροσθέτως, οι Morelo & Carrillo (2020), αναφέρουν την διευκόλυνση της συνύπαρξης και της ικανοποίησης στο σχολείο, στις ομαδικές εργασίες και την κοινωνική ευθύνη. Η Lauesen (2016), κάνει λόγο για την ιδιότητα που φέρει η μουσική στην ανάπτυξη ικανοτήτων διοίκησης και οργάνωσης καθώς επίσης και τη συμβολή της στην καλλιέργεια απαραίτητων εννοιών για τους πολίτες μιας κοινωνίας, όπως αυτές της

δημοκρατίας, της ανοχής και της αποδοχής και την αποφυγή ή μετρίαση της υιοθέτησης των αρνητικών κοινωνικών στερεότυπα που επικρατούν στην κοινωνία.

### **Ο ρόλος της μουσικής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες**

Σύμφωνα με την Καρτασίδου (2009), στο χώρο της ειδικής αγωγής η μουσική εμφανίζεται άλλοτε στα πλαίσια εκπαίδευσης, σε δράσεις ελεύθερης δημιουργικής απασχόλησης και μουσικές εκδηλώσεις και άλλοτε χρησιμοποιείται βοηθητικά ως μέθοδος θεραπείας για την εξάλειψη προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και η μέθοδος αυτή ορίζεται ως μουσικοθεραπεία. Η ίδια (2004), χαρακτηριστικά αναφέρει ότι μουσική αποτελεί παγκόσμια γλώσσα, η οποία ωθεί το παιδί με αναπηρία να δραστηρευτεί από τους εκφραστικούς περιορισμούς και να επικοινωνήσει μέσα από αυτή.

Η εκμάθηση μουσικής στα πλαίσια της ειδικής αγωγής έχει κοινούς σκοπούς με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης. Η διαφορά εντοπίζεται στο εποπτικό υλικό και στο τρόπο που πρέπει να διδαχθεί ώστε να είναι κατάλληλη και να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές περιπτώσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Γενικότερα, η μουσική προσφέρει την δυνατότητα της χαλάρωσης, βοηθά στις περιπτώσεις των ανθρώπων με προβλήματα συμπεριφοράς και άγχους και βελτιώνει την φαντασία, την ενεργητικότητα, την κίνηση και την ομιλία. Το αναλυτικό πρόγραμμα που κατασκευάζεται για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αποβλέπει στην ενδυνάμωση και την βελτίωση των δεξιοτήτων, για να μπορέσουν να ενταχθούν στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον. Η συμπερίληψη της μουσικής σε αυτό, συνεισφέρει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων, με τρόπο μάλιστα ευχάριστο και παιγνιώδη.

Ειδικότερα, η διδασκαλία της μουσικής φέρει αλλαγές και τροποποιήσεις ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες και να ταιριάζει στην ξεχωριστή περίπτωση κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Έτσι, η μουσική αποδεικνύεται ένα σημαντικό μέσο και εργαλείο για την εκπαίδευση, όπου με την κατάλληλη χρήση μπορούμε να σημειώσουμε θετικά αποτελέσματα και οφέλη σε τομείς που στοχεύουμε να βελτιώσουμε ανάλογα με την περίπτωση μαθητή.

### **Σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.**

Είναι σημαντικό αρχικά να εντοπιστούν και να διευκρινιστούν οι δυσκολίες που εμφανίζει το κάθε άτομο. Οι μαθητές που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηριστικό τους έλλειμμα είναι η αδυναμία στους τομείς της συγκέντρωσης,

προσοχής και της κατανόησης γι' αυτό τον λόγο κρίνεται αναγκαίο να τους παρέχεται περισσότερος χρόνος. Επιπλέον, ενδεχομένως θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμο σε αυτή την περίπτωση ατόμων οι οδηγίες να παρέχονται λεκτικά ή μη λεκτικά. Η μουσική σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις στο πεδίο της κοινωνικοποίησης και του αυτοπροσδιορισμού τους.

#### **Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα ακοής.**

Η διδασκαλία της μουσικής σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ακοή επιτυγχάνεται με την χρήση της αίσθησης. Οι κωφοί μαθητές, έχουν την δυνατότητα να νιώσουν την αίσθηση των δονήσεων από τα ηχητικά κύματα. Επίσης, τα μουσικά όργανα που επιτρέπουν τους μαθητές να δουν ή να αγγίξουν τον ήχο που παράγεται είναι καταλληλότερα και πιο βοηθητικά γι' αυτές τις περιπτώσεις.

#### **Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα κίνησης.**

Τα οφέλη που παρουσιάζουν τα άτομα με κινητικά προβλήματα λόγω της ενασχόλησης τους με την μουσική που αφορούν την κίνηση, εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κινητικότητας και στον συντονισμό. Επιπλέον, επηρεάζει θετικά τον τρόπο που βιώνουν την αίσθηση της αφής και τα πεδία που σχετίζονται με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

#### **Σε περιπτώσεις μαθητών με νοητική καθυστέρηση.**

Για τις περιπτώσεις των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, στο μάθημα της μουσικής ενδείκνυται να περιέχει τη μουσική ακρόαση, το τραγούδι και την ενασχόληση με τα μουσικά όργανα. Η συμμετοχή τους με την μουσική συμβάλει στην ενίσχυση της φαντασία τους και στον τρόπο που εκφράζονται. Αποτελεί μια αγαπημένη δραστηριότητα γι' αυτά, καθώς δείχνουν να απολαμβάνουν να μαθαίνουν λέξεις ή/και να δημιουργούν φράσεις και προτάσεις μέσα από την επανάληψη τραγουδιών. Στο γλωσσικό τομέα, τα άτομα παρουσιάζουν βελτιώσεις στην φωνολογική συνειδητοποίηση και κατ' επέκταση στην άρθρωση. Τέλος, η μουσική μπορεί να επιφέρει οφέλη και σε τομείς πέρα από την μουσική όπως για παράδειγμα στα γράμματα, σε αριθμούς, σε χρώματα, σε ξένες γλώσσες, στο ρυθμό και στη μνήμη.

#### **Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα λόγου**

Για τους μαθητές με προβλήματα λόγου το μάθημα της μουσικής μπορεί να επιδράσει θετικά στο γλωσσικό τομέα και επιπλέον να λειτουργήσει βοηθητικά και να ευνοήσει την διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Για παράδειγμα, το μάθημα της Γλώσσας, στο οποίο η μουσική δείχνει να συμβάλει στην κατανόηση λέξεων από την ορολογία και το ευρύτερο περιβάλλον της μουσικής σε παιδιά που δυσκολεύονται να τις αντιληφθούν. Οι

δραστηριότητες της μουσικής οδηγούν στην κατανόηση του χρόνου που χρειάζεται να κάνει ο ήχος για να φτάσει στο ακουστικό αλλά και τις κλίμακες του. Αναφορικά με τις περιπτώσεις ατόμων με τραυλισμό ιδιαίτερος ωφέλιμη δείχνει να είναι η χρήση πνευστών μουσικών οργάνων. Επιπλέον, ο ρυθμός μπορεί να επιφέρει καλύτερες επιδόσεις στους τομείς της άρθρωσης και της απαγγελίας. Ακόμη, είναι σημαντική η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες μουσικής σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, καθώς οι μαθητές νιώθουν μέλος σε μία διαδικασία.

#### **Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.**

Η μουσική ως ένα μέσω μεταβίβασης κουλτούρας παγκοσμίως και λόγω της ιδιότητας της να ενώνει τους ανθρώπους, προσφέρει στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς οφέλη σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Έρευνες έχουν αναδείξει ότι η σωστή και στοχευόμενη χρήση της μουσικής μπορεί να προωθήσει θετικές συμπεριφορές και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των ατόμων που φέρουν προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, ο ρυθμός και η άρθρωση του τραγουδιού φαίνεται να σχετίζεται με τον συναισθηματικό τομέα.

#### **Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα όρασης.**

Στην μερίδα αυτή των μαθητών που έχουν αδυναμία όρασης, η διδασκαλία της Μουσικής επιτυγχάνεται με την ακοή, την οποία στα άτομα αυτά φαίνεται ανεπτυγμένη. Έτσι, για την εκμάθηση της μουσικής οι μαθητές δέχονται τις οδηγίες λεκτικά, ενώ είναι χρήσιμη και η παραγωγή και αναπαραγωγή του κομματιού. Σαν μέθοδο προτείνεται η εφαρμογή του συστήματος αφής μαζί με την εξάσκηση των παιδιών στην ένταση, το ηχόχρωμα, την διάρκεια, στο ρυθμό και το τονικό ύφος. Σύμφωνα με τους Mason, H.& McCall, S. (2011), η μουσική βοηθά τα άτομα με προβλήματα όρασης να εντάσσονται ισότιμα με τα υπόλοιπα άτομα σε ομαδικές δραστηριότητες. Αυτό τονώνει την αυτοπεποίθηση τους τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Ακόμη, η μουσική δίνει την δυνατότητα να δημιουργούν ενεργά και να εκφράζονται. Σε κοινωνικό τομέα χαρίζει δεξιότητες ικανές ώστε να σταθούν στην κοινωνία αλλά και ευκαιρίες. Επιπλέον, αποτελεί μια ευχάριστη ασχολία η οποία μακροπρόθεσμα μπορεί να αποβεί ωφέλιμη σε οικονομικό επίπεδο, καθώς πολλά άτομα με προβλήματα όρασης φαίνεται να δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στο χώρο της μουσικής.

#### **Σε περιπτώσεις μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/αυτισμό.**

Η μουσική εκπαίδευση σε άτομα με αυτισμό συμβάλει στην δημιουργία καλύτερης σχέσης μεταξύ αυτών και των θεραπειών τους. Ο αυτοσχεδιασμός δίνει στα αυτιστικά άτομα το πλεονέκτημα στην ανταπόκριση μέσα από οπτικά, ακουστικά και απτικά

σύμβολα, στη προσαρμογή στα διάφορα περιβάλλοντα, στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, την ικανότητα να αποφασίζουν από τις επιλογές που τους δίνονται, στις επικοινωνιακές συμπεριφορές και στη κατασκευή στρατηγικών αντί των στερεοτυπικών κινήσεων (Καρτασίδου, 2009). Η Βέλκου (2004), αναφέρεται στην θετική επιρροή της μουσικής στην διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων, στην διασφάλιση καλύτερης επικοινωνίας, καθώς τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στο τραγούδι από ότι στην ομιλία. Επίσης, επισημάνθηκε το γεγονός ότι αποτελεί ένα εναλλακτικό μέτρο που μπορεί να ληφθεί για την προσέλκυση των παιδιών ώστε να ενταχθούν, να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κατανοούν αφηρημένες έννοιες. Τέλος, από την έρευνα της Κάργιου (2014) σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό που εκδηλώνουν συμπεριφορικές διαταραχές και συγκεκριμένα αυτοτραυματιστική συμπεριφορά αναδείχτηκε ότι η καταπραϋντική-απαλή μουσική είναι ικανή να ηρεμήσει τα συναισθήματα των παιδιών και τα μουσικά όργανα μπορούν να αποτελέσουν μέσο ώστε να εκτονώσουν την ένταση και τα αρνητικά τους συναισθήματα.



## Παρατηρήσεις

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας εξετάζεται η συμβολή της «ειδικής αγωγής» για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Καθώς εντυπωσιακή είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων που επικρατούσαν στην κοινωνία, κατά τη διάρκεια των χρόνων, στα μέτρα που λαμβάνονταν και στον τρόπο που αντιμετωπίζονταν τα άτομα αυτά. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο παραμύθι και την παιδική λογοτεχνία, τα οποία παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις και επηρεάζονται θεματικά ανά εποχή σύμφωνα με τα κοινωνικά συμβάντα που διαδραματίζονται στις κοινωνίες και τις αντιλήψεις που επικρατούν. Πέρα από το κομμάτι της ψυχαγωγίας το παραμύθι παρουσιάζει ποικίλους στόχους σε γνωστικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Επιπλέον, το παραμύθι αποδεικνύεται ευεργετικό και ωφέλιμο για την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες καθώς επίσης φαίνεται να λειτουργεί θετικά για την κάθε ξεχωριστή περίπτωση αναπηρίας. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, διερευνάται η μουσική διδασκαλία και τα οφέλη που αυτή επιφέρει στις ζωές των παιδιών. Είναι αξιοθαύμαστο το γεγονός ότι από την περίοδο των αρχαίων χρόνων, οι αρχαίοι Έλληνες είχαν εκτιμήσει την συμβολή της μουσικής και την είχαν εντάξει ως ένα από τα τρία βασικά- υποχρεωτικά μαθήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς επίσης το γεγονός ότι οι πυθαγόρειοι αναφέρθηκαν εκείνη την περίοδο στον τρόπο που μπορεί η μελωδία να θεραπεύσει τις ψυχές των ανθρώπων, πράγμα που σήμερα επιβεβαιώθηκε από την επιστήμη της ψυχολογίας και ονομάζεται μουσικοθεραπεία.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση:

- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρης, Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down: Ανίχνευση δυσκολιών και προτάσεις παρέμβασης*. Κοζάνη: αυτοέκδοση.
- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρης, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αλευριάδου, Α. & Σταυρούση, Π.(2004). Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Στο Β Λαμπροπούλου (Επιμ.), *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση* (σσ. 64-84). Αθήνα: Π.Ι.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ.(1995). Η αφήγηση του παραμυθιού στο σπίτι. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος & Κ. Λιάπης (Επιμ.), *λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα* (σσ.105). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ.(2012). Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο Τ.Η. Κωτόπουλος & Δ.Σουλιώτη (Επιμ.), *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία*. (σσ.9-16). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή του Π.Δ.Μ.
- Αργυρόπουλος, Β. & Ηλιάδου Χ.(2005). Υποστηρικτική τεχνολογία και Braille: Μια πιλοτική έρευνα με τυφλούς μαθητές και φοιτητές. *Πρακτικά 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου: “ εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: προτεραιότητες και προοπτικές”* (σσ.743-754). Κύπρος.
- Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι- Θεωρητικές προσεγγίσεις* (σσ.37-41). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βέλκου, Κ.(2004). Επιστημονικό βήμα του δασκάλου. Στο Διδακτική Ομοσπονδία Ελλάδος (Επιμ.), *Μουσική και αυτισμός: Μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό*. (τεύχος 3<sup>ο</sup> σσ.117-124). Αθήνα : Press line

- Γαβριηλίδου,Σ.(2012). Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο Τ.Η. Κωτόπουλος & Δ.Σουλιώτη (Επιμ.), *Στον κόσμο του Ντίσνεϊ: πολιτισμικές εικόνες στις έντυπες διασκευές της εταιρίας Ντίσνεϊ*. (σσ.55-60). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή του Π.Δ.Μ.
- Γιαννακόπουλου, Α. (1995). Πως βλέπουν τα νήπια τους ήρωες των παραμυθιών. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος & Κ. Λιάπης (Επιμ.), *λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα*. (σσ.147-157). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δάρδανος, Γ.(2006). Το αναπτυξιακό πλαίσιο στην ψυχοπαθολογία. Στο Ε. Κακούρος & Κ.Μανιαδάκη (Επιμ.), *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων αναπτυξιακή προσέγγιση* (σσ.23-59). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαν, Ζ.(1996). *Η δύναμη των παραμυθιών* (μτφ. Μ. Τζαφεροπούλου). Αθήνα: Κατσανιώτης.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Ενταξιακές Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, τομ.Β' (σσ. 9-23). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(2010). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ιμβριώτη Ρόζα (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά: Πρώτο έτος του προτύπου σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Εκδοτική Ελληνική Εταιρεία.
- Θεοδωσίου, Σ.(2018). Η χρήση λαϊκών παραμυθιών με στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας: μια έρευνα δράσης σε παιδιά μέλη της «κιβωτού του κόσμου». (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Σχολή καλών τεχνών, Ναύπλιο.
- Itard,J. (1991). *Ο άγριος της Αβειρόν* (μτφρ. Ε.Σταμούλη). Αθήνα:Δίοδος.
- Καϊμάκης, Π.(1999). *Φιλοσοφία και Μουσική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακρίδης, Ι.Θ. (1987). Αρχαία ελληνικά παραμύθια, *Παλίμμηστον*,(τεύχος 4), σσ.10.
- Κακρίδης, Ι.Θ. (1988). Αρχαία ελληνικά παραμύθια. *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, (τομ. 3<sup>ο</sup>),σσ.10-19.

- Κακρίδης, Ι. Θ. (1989). Οι αρχαίοι Έλληνες στη νεοελληνική παράδοση. *Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής τραπέζης*, σσ.55.
- Καλαντζής, Κ.(1972). *Η διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Καραβιά
- Καλαντζής, Κ.(1979). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και των εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο
- Καλαντζής, Κ.(1984). Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα. *Νέα Παιδεία*,( τεύχος 32), σσ.7.
- Καλλέργης, Η.(1992). Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα. *Νεοελληνική Παιδεία*, τεύχος 24, σσ.33.
- Καλλέργης, Η.(1995). Αρχαιοελληνικές απηχήσεις στο νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος & Κ. Λιάπης (Επιμ.), *λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα* (σσ. 27-39). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κάργιου, Κ.(2014). Η Μουσική ως Μέσο Αντιμετώπισης της Αυτοτραυματικής Συμπεριφοράς Ατόμων με Αυτισμό: Μια Πιλοτική Έρευνα για τις Απόψεις των Μουσικοθεραπευτών. *Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, 4 (1). Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2020, από <http://approaches.primarymusic.gr>
- Καρτασίδου, Λ.(2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές-θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Καρτασίδου, Λ.(2009). Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Η φύση και η δομή του μαθήματος της μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Καρτασίδου, Λ. & Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Μουσική στην ειδική αγωγή. Στο Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (Επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική- Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή- Μουσικοθεραπεία, Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές* (σσ. 46-60). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Κανατσούλη, Μ.(2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη : UNIVERSITY STUDIO PRESS A.E
- Κατσίκη-Γκίβαλου,Α.(2005). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης
- Κιτσαράς, Γ. Δ.(2001). *Προσχολική παιδαγωγική. Β' έκδοση*. Αθήνα
- Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου, Κ.(1995). Η αναβίωση της τέχνης του αφηγητή- παραμυθά στην εποχή μας. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος & Κ. Λιάπης (Επιμ.), *λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα* (σσ. 93-94). Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουρουπέτρογλου, Γ.(2005). Οι τεχνολογίες πληροφορικής στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών μαθητών. Στο Α. Ζώνιου Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση* (σσ.218-228). Ελληνικά γράμματα.
- Κουτάντος Δ.Ι. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών και νέων με μειωμένη όραση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Κουτσούκη, Δ.(2008). *Ειδική Φυσική Αγωγή*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κουτσουπίδου, Θ.(2009). Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Μουσική δημιουργικότητα και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κουτσουπίδου, Θ.(2008), Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*,(τεύχος 6), σσ. 43-65. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου, 2020, από [https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/MP\\_T6\\_2009/mp06-3\\_Koutsoupidou\\_43-65.pdf](https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/MP_T6_2009/mp06-3_Koutsoupidou_43-65.pdf)
- Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή. Στο Μ. Πορκός (Επιμ.), *Τέχνη Παιχνίδι Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ.481-521). Αθήνα: Τόπος.
- Κωτσαλίδου,Δ.(2011). *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη

- Lamoral, Ph. (1993). Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική. Στο μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και εφήβου- η εμπειρία της Ευρώπης, πρακτικά 1<sup>ου</sup> ευρωπαϊκού συνεδρίου (σσ.99-112). Αθήνα :GUTENBERG.
- Λιοδάκης, Δ.Β.(2000). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λουκόπουλος, Α.(2014). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ΔΕΙΠΠΣ/ΑΠΣ/νέου εκπαιδευτικού υλικού. Παιδαγωγική και διαχειριστική διάσταση* (Διδακτορική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών- Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (ΔΔ), Πάτρα. <http://hdl.handle.net/10889/7853>
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2002). Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (19ος - 20ος αι.), ανάτυπο, Αθήνα 2002, Τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Μ.Γ. Μερακλή, σσ. 5. Ανακτήθηκε 31/01/2020 από : <https://www.academia.edu>
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση : ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα : Αστραπός.
- Mason, H.& McCall, S. (2011). Μουσική: Sally- Anne Zimmermann. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου (Επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ.426-437). Αθήνα: Πεδίο.
- Μερακλής, Μ.Γ.(1993). Έντεχνος λαϊκός λόγος. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ.Γ- Παπαντωνάκης, Γ- Ζαφειρόπουλος, Χ.- Καπλανόγλου, Μ. - Κατσαδώρος, Μ. (Επιμ), *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας*, Gutenberg, Αθήνα: 2017.
- Μέγας, Γ.Α. (1975). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν* (3<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα. . Ανακτήθηκε 31/01/2020 από : <https://www.academia.edu>
- Μοσχοβάκη, Ε.(2002). Η συναισθηματική παρουσίαση παιδικών βιβλίων από τις νηπιαγωγούς και η επίδρασή τους στην προσήλωση των νηπίων. Στο Πάπας, Α. Ε.& Τσιπλητάρης, Α. & Πετρουλάκης, Ν. & Χάρης, Κ. & Ζούκης, Ν. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 834-847). Αθήνα: Ατραπός.

- Μπακογλίδου, Τ.Δ.(2011). *Η μουσική στο σχολικό Πρόγραμμα των μη μουσικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την τελευταία τριακονταπενταετία και το μάθημα των Θρησκευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεολογική Σχολή – Τμήμα Θεολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπετελγάμ, Μ., (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών* (μτφρ. Ε. Αστερίου), Αθήνα : Γλάρος
- Οικονομίδης, Δ.Β. (1978). Το παραμύθι και ο παραμυθός εν Ελλάδι. *Λαογραφία*, (τόμ.31),σσ.39-41.
- Οικονομίδης, Δ.Β. (1978). Πολλαπλή αφήγηση. Η αφήγηση του παραμυθιού στο σπίτι. *Λαογραφία*, (τόμ.31), σσ.121.
- Παπαντωνάκης, Γ.Δ. & Κωτόπουλος, Τ.Η. (2011). *Σκηνικό Χαρακτήρες Πλοκή. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους*. Αθήνα : εκδοτικός όμιλος ίων.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ.(2009). Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Κοινωνική επιρροή και μουσική: Μερικές επισημάνσεις για την εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Πάπας, Α.Ε.(1995). Η διδακτική του παραμυθιού. Στο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος & Κ. Λιάπης (Επιμ.), *λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα* (σσ.130-131). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ.(1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας* (σσ. 139-140). Αθήνα : Καστανιώτης .
- Πολυχρονοπούλου.- Ζαχαρογέωργα, Σ.(1993). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι.
- Πολυχρονοπούλου, Σ.(1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Νέα Παιδεία*, (90), σσ. 87-103.
- Πολυχρονοπούλου, Σ.(2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: διάδραση.
- Στασινός, Δ. Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: GUTENBERG

- Σταύρου, Αι. (2012). Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Διδακτορική Διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Σταυρούση, Π. (2002). Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής προτάσεων και μνήμη ιστοριών σε νοητικά καθυστερημένα και τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. (Διδακτορική διατριβή), Τμήμα ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης.
- Τάφα, Ε.(2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2004). Ο θεσμός της ένταξης στην Ενωμένη Ευρώπη: Από την ενσωμάτωση του παιδιού στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Σ. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην Κύπρο* (σσ. 42-49) Λευκωσία: ΠΟΕΔ.
- Tolminson, Carol Ann (2004). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας (μτφρ. Χ. Θεοφυλίδης & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ.). Αθήνα: Γρηγόρης
- ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-2011). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-2011). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Μουσικής. Αθήνα.
- ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008, άρθρ.6
- ΦΕΚ νόμος 3699/2008, άρθρο 3
- ΦΕΚ νόμος 3699/2008, άρθρο 9
- ΦΕΚ αρ. 304/13-03-2003, σελ. 4070
- Χαντ, Π. (1996). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία* (μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου-Μ.Κανατσούλη) (σσ.66-67 & 92). Αθήνα: Πατάκης.



William Lee Heward.(2009). Οι βάσεις για την κατανόηση της ειδικής αγωγής. Στο Α. Δαβάζογλου και Κ. Κόκκινος. (Επιμ.), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική αγωγή* (σσ. 6-28).Αθήνα :Τόπος

### Ξενόγλωσση:

ACHENBACH, T. M.(1982). *Developmental psychopathology (2nd Ed.)*. New York: Wiley.

Bailes, C.N.(2002). Mandy: A critical look at the portrayal of deaf character in children's literature. *Multicultural Perspectives*, 4 (4),3-8.  
[https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0404\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0404_2)

Barkaki, M.(2015). The role of music in education of young male workers in nineteenth-century Greece: the case of charity institutions, *Music Education Research*, 17:3, 327-339, doi:10.1080/14613808.2014.930113

Chung Ho, W.(2014). Music education curriculum and social change: a study of popular music in secondary schools in Beijing, China, *Music Education Research*,16:3,267-289, doi :10.1080/14613808.2014.910182

Cochran- Smith, M., (1984) *The Making of a Reader*, Ablex, Norwood, N.J. 1984.

Costello, E. J.& Angold, A. (1995). Developmental epidemiology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol.1. Theory and methods* (pp.23-56). New York: Wiley.

FREUD, S. (1991). Civilization and its discontents. In J. STRACHEY (Ed. And Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-146). London: Hogarth Press. (Original work published 1930).

Grendy, M.O. - Reynolds, K. , *Children's Literature Studies. A Research Handbook*, Palgrave Macmillan, New York 2011, pp.15.

Gargiulo, R.(2012).*Special education in contemporary society*. California: SAGE.

Hess, J.(2014). Radical musicking: towards a pedagogy of social change, *Music Education Research*, 16:3, 229-25, doi: 10.1080/14613808.2014.909397

- Hollindate, P., (1997). *Signs of Childness in Children's Books*, Thimble Press.
- Hopkins, C.J. (1980). Developing positive attitudes towards, the handicapped through children's books. *The Elementary School journal*, 81(1), 34-39.
- Illick, J. E. (1974). Childrearing in seventeenth century England and America, In L. Demause (Ed.), *The history of childhood*. New York : Psychohistory Press.
- Kennedy, C & Horn, E. (2004). *Including students with severe disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E. (2012). Characters with special needs in the contemporary children's books: The role of education in community building versus social stereotypes, στο P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: CiCe, pp. 218-227.
- Lamoral, Ph. (1996). Integration and relative activities for the future. In Helios (1996). *Legislation on educational integration in Europe: Trends and changes* (pp. 164-174). Athens: P.I.
- Lauesen, L.M.(2016). The role of (governance of the) arts in cultural sustainability: a case study of music, pp.49-74. doi: 10.1108/S2043-052320160000009003.
- Levine, M. & Levine, A (1992). *Helping children: A social history*. New York: Oxford University Press. ILLICK, J. E. (1974). Childrearing in seventeenth century England and America, In L. DEMAUSE (Ed.), *The history of childhood*. New York: Psychohistory Press.
- Mavropalias, T. (2018). The Greek Co-teaching Model. *Research Highlights in Education and Science*. pp. 5-13.
- Mikkelsen, N. : “ Sendak, Snow White, and the Child as Literary Critic” , *Language Arts* (62,4), 1985, pp. 362-373. Retrieved January 12, 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ315075>

- Moreno, J.P.& Careillo,C.(2020). The impact of school music education: The experiences of four Catalan citizens. *International Journal of Music Education*,2020, vol.38(1) 113-125. Doi:10.1177/0255761419877576
- Nodelman, P. (1992). *The pleasures of children's Literature*, Longman, New York- London, pp. 29-33.
- Polychronopoulou, S. (1996). Legislative trends in special education in Greece. In *Helios European Seminar: Legislation on educational integration in Europe: Trends and changes* (pp.175-181) Athens: Ministry of National Education and Religion of Greece.
- Rajan, R.S.(2017). Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in United States, *International Journal of Music Education*, 2017, vol 35(2) 227-238. Doi:10.1177/0255761716659508
- Sloan, G.D. (1991). *The Childas Critic, Teachers College*, Columbia University, New York-London.
- Stavitsky, O. (2014). Genesis of Handicaps, Handicap and Handicapping. *Eastern European Scientific Journal* 2014, pp.1-7. Retrieved January 28, 2020, from <http://journale.auris-verlag.de/index.php/EESJ/article/view/28/29>
- Tomlinson, S. (1986). Special Education Needs in the ordinary school. In Cohen A. and Cohen L.(eds), London : P.C.P. Educational series
- Torrijos, C. (2004). Disabled Characters in Spanish Children's Literature. *Disability Studies Quarterly*,24(1)
- Ward, Annalee.R., (2002), *Mouse morality: The Rhetoric of Disney Animated Film*, Vol.1, United Stage :University of Texas Press.
- Warnock Report. (1982). *Report of the Committee of Enquiry into the education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's stationary office.
- Welch, G.F. (2006). Singing and vocal development. In G.McPherson (Ed.),*The Child as Musician* (pp.311-329). New York : Oxford University Press.