



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ  
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.**

**SPECIAL EDUCATION APPROACH THROUGH CHILDREN'S  
LITERATURE.**

**ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ  
ΜΑΝΤΖΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ ΙΟΥΝΙΟΣ 2024**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών Παιδαγωγικό

Τμήμα Νηπιαγωγών

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Σχολή Καλών Τεχνών

Τμήμα Κινηματογράφου

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ  
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.**

**SPECIAL EDUCATION APPROACH THROUGH CHILDREN'S  
LITERATURE.**

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας : Μάντζου Ελευθερία

A.M.: 07793

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **Δρ.Ευδοξία (Δόξα) Κωτσαλίδου**, ειδικό διδακτικό προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π) στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης Και Τεχνολογίας της σχολής Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Επόπτες:

**Δρ. Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος**, καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και επιστημονικός υπεύθυνος του Μεταπτυχιακού «Δημιουργικής Γραφής»

**Δρ. Άννα Βακάλη**, ειδικό διδακτικό προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π) στο Παιδαγωγικό Τμήμα  
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	7
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ .....	7
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	8
1.2 ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. 13	
1.3 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ .....	19
1.4 ΤΙ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ Η ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ .....	34
1.5 ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	49
ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ .....	49
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.....	49
2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.....	55
2.3. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.....	64
2.4. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ.....	76
2.5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ .....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	87
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ .....	87
3.1 ΡΟΛΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ .....	87
3.2 Η ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ. ....	94
3.3 Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ.....	97
3.4 Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ. .....	100
3.5 ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΠΟΥ ΣΤΟΧΕΥΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ .....	105
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ .....	121
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ .....	129
Βιβλιογραφία.....	131

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η διπλωματική εργασία με τίτλο "Προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας" αποτελεί μια σημαντική μελέτη που διερευνά τον ρόλο και τη σημασία της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εργασία εστιάζει στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η παιδική λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, υποστηρίζοντας τη μάθηση και την κοινωνική ένταξη παιδιών με διάφορες μορφές αναπηρίας. Μέσα από αυτή τη μελέτη, εξετάζονται πρακτικές προσεγγίσεις και παραδείγματα χρήσης της παιδικής λογοτεχνίας σε ειδικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Αναλύονται τα οφέλη και οι προκλήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης, καθώς και οι στρατηγικές που μπορούν να υιοθετηθούν για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, μέσω παραδειγμάτων και μελετών περιπτώσεων, αναδεικνύεται η σημασία της παιδικής λογοτεχνίας στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της εκπαιδευτικής απόδοσης και της κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

## **ABSTRACT**

The thesis, titled "Approaching Special Education through Children's Literature," presents a comprehensive investigation into the role and value of children's literature in the education of children with special needs. The study focuses on analyzing how children's literature can serve as a powerful educational tool to support learning and social inclusion for children with diverse disabilities. Throughout this work, practical approaches and examples of using children's literature in specialized educational settings are explored. The benefits and challenges arising from the implementation of this approach are analyzed, along with strategies to improve outcomes. Through examples and case studies, the thesis highlights the importance of children's literature in enhancing the self-esteem, educational achievement, and social participation of children with special needs. Finally, the thesis provides practical advice and recommendations for the effective integration of children's literature into specialized pedagogical practices, offering a valuable contribution to the development of special education.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

### **ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Η ειδική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση στην εκπαίδευση που επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Στόχος είναι να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, προσαρμοσμένο εξοπλισμό και υλικά και προσβασιμότητα σε ειδικά περιβάλλοντα. Συνήθως, οι μαθητές που επωφελούνται από την ειδική εκπαίδευση περιλαμβάνουν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες επικοινωνίας, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες, αναπτυξιακές αναπηρίες και άλλες παρόμοιες αναπηρίες. Η ειδική εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται σε Ειδικά Σχολεία ή να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς όπου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν με άλλους μαθητές. Η ειδική εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε προσαρμοσμένη εκπαίδευση που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να πετύχουν σε σχολεία και κοινότητες. Με την ολοκλήρωση και την ενσωμάτωση της ειδικής εκπαίδευσης, το κοινωνικό στίγμα μπορεί να μειωθεί και η εκπαιδευτική απόδοση πολλών μαθητών έχει βελτιωθεί.

### **1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.**

Η έννοια της εξειδικευμένης αγωγής προέκυψε ως ένας πιο πρόσφατος ορισμός και είναι αποτέλεσμα της προηγούμενης προσέγγισης της "θεραπευτικής παρέμβασης". Η ονομασία που χρησιμοποιήθηκε νωρίτερα αποκαλύπτει την παραδοσιακή αντίληψη και την κατεύθυνση προσέγγισης του θέματος, η οποία επικεντρωνόταν κυρίως στη θεραπευτική σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πτυχή. Είναι επομένως σαφές ότι η παλαιότερη ονοματολογία συνδεόταν κυρίως με τον ιατρικό τομέα, ενώ η θεραπεία αποτελούσε την κύρια προτεραιότητα.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ), Άτομα με Ειδικές Ανάγκες αποτελούν εκείνα τα άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις λόγω φυσικής ή διανοητικής δυσκολίας. (Ζώνιου-Σιδέρη, Α., 1998) Παρ' όλα αυτά, η έννοια της αναπηρίας περιλαμβάνει τρεις διακριτές διαστάσεις: το πρόβλημα (impairment), την ανικανότητα (disability) και την περιορισμένη δυνατότητα (handicap). Σύμφωνα με τον Barnes, το πρόβλημα αναφέρεται στην ελλιπή λειτουργία ενός συγκεκριμένου οργάνου ή λειτουργίας του σώματος, ενώ η ανικανότητα ορίζεται ως η έλλειψη λειτουργικότητας που προκύπτει από αυτήν. (Barnes, C., 1998) Το περιορισμένη δυνατότητα, τέλος, αποτελεί τον περιορισμό στην καθημερινή ζωή που προκύπτει



από την ανικανότητα. Έτσι, βάσει αυτής της αντίληψης, ένα άτομο θεωρείται ανάπηρο όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα που οδηγεί στην ανικανότητα. Επομένως, η έννοια της αναπηρίας βασίζεται στην ιατρική και παθολογική προσέγγιση.

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός είναι αυτός του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία περιλαμβάνουν όσους έχουν σοβαρές ελλείψεις ή μειονεξίες λόγω σωματικών, αισθητηριακών, διανοητικών ή ψυχολογικών αναπηριών. Οι βλάβες αυτές περιορίζουν ή αποκλείουν την ικανότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων και λειτουργιών που θα θεωρούνταν φυσιολογικές για τους αρτιμελείς. (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, Ε.Ε. αριθ. L56, σελ. 30, στο (Ζώνιου-Σιδέρη, Α., 1998)).

Η Ρόζα Ιμβριώτη διερευνά τον όρο θεραπευτική παρέμβαση ως υπεύθυνη για την εκπαίδευση, εκπαιδευτική διαδικασία και φροντίδα όλων των παιδιών που η φυσική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται είτε λόγω κοινωνικών παραγόντων, όπως οι επιπτώσεις της μικρασιατικής καταστροφής, είτε λόγω ατομικών αιτιών, όπως η ανεπάρκεια στις αισθήσεις όπως προβλήματα όρασης, ακοής και εκφοράς, η καθυστέρηση της ανάπτυξης του κεντρικού νευρικού συστήματος, παθήσεις, αναπηρίες και διαταραχές που προέρχονται από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την ανάλυσή της, η θεραπευτική παρέμβαση αποβλέπει στην ολοκληρωμένη εξέλιξη και ευημερία των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είτε αυτές οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως κοινωνικές συνθήκες ή κρίσεις, είτε σε προσωπικές δυσκολίες όπως αναπηρίες και νευρολογικά προβλήματα. Η θεραπευτική παρέμβαση αποσκοπεί στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την ανάπτυξη και την αυτονομία του παιδιού, ενισχύοντας τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Σημαντικό ρόλο στη θεραπευτική παρέμβαση διαδραματίζει η ανάγκη προσαρμογής των παρεμβάσεων στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε παιδιού. Αυτό περιλαμβάνει την προσφορά εξατομικευμένων προγραμμάτων που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η κινητικότητα και η αυτονομία. Επιπλέον, η ενίσχυση της οικογενειακής στήριξης και η συνεργασία με επαγγελματίες υγείας και εκπαίδευσης αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή πορεία της θεραπευτικής παρέμβασης. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της θεραπευτικής παρέμβασης, απαιτείται η συνεχής εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των ειδικών που δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτόν. (Ιμβριώτη, 1939)

Ο Καλαντζής (Καλαντζής Κ., 1972) προσεγγίζει την έννοια της θεραπευτικής αγωγής ως έναν κύκλο ειδικών πρακτικών και μεθόδων, ειδικών μορφών δραστηριότητας, ειδικού περιεχομένου και υλικών, ειδικού περιβάλλοντος και τρόπου ζωής. Στην προσέγγιση αυτή τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα υπερτονίζει και διακρίνει τις ειδικές ανάγκες των παιδιών. Στη συνέχεια, το 1979, επαναπροσδιορίζει τον όρο ως "εκπαίδευση ειδικών αναγκών", τονίζοντας τη δύναμή της να εκπαιδεύει, να διδάσκει και να διαπαιδαγωγεί τα παιδιά. Θεωρεί την ειδική αγωγή ως έναν νέο κλάδο, ο οποίος επιδιώκει να βοηθήσει στην ένταξη και την ανάπτυξη των μειονεκτούντων παιδιών μέσω ειδικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαίδευσης. Εξοπλίζει τα παιδιά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν στην κοινωνία και να αισθάνονται ευτυχημένα. Βλέπει την ειδική αγωγή ως κοινωνικό - εκπαιδευτικό ζήτημα και υποστηρίζει ότι αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα που πρέπει να προστατεύεται από το κράτος και την κοινωνία. (Καλαντζής, Κ., 1979)

Ο Στασινός, σχετικά με την έννοια της ειδικής εκπαίδευσης, αναφέρεται σε μια εξειδικευμένη μορφή εκπαίδευσης προσαρμοσμένη στις μοναδικές ανάγκες κάθε παιδιού. Η μορφή αυτή αποτελείται από μια σειρά ευέλικτων διαδικασιών και προγραμμάτων που παρέχουν πρόσθετη ή εξειδικευμένη υποστήριξη. Πρόκειται για πρόσθετη ή εξειδικευμένη υποστήριξη που διαφέρει από εκείνη που παρέχεται σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και δεν περιορίζεται σε ειδικές σχολικές δομές. Μπορεί να παρέχεται με συμπληρωματικό, ενισχυτικό ή υποστηρικτικό τρόπο, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Μπορεί επίσης να καλύπτει όλη ή μέρος της σχολικής ημέρας. Ακόμη και όταν εντοπίζονται ειδικές ανάγκες, αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν ή να επιλυθούν με την κατάλληλη υποστήριξη. Ως εκ τούτου, πολλά προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς μπορούν να βελτιωθούν και επομένως δεν απαιτούν απαραίτητα ειδική εκπαίδευση μέχρι το παιδί να ολοκληρώσει τη σχολική του φοίτηση. (Στασινός Δ., 1991)

Η Ζώνιου - Σιδέρη παρουσιάζει στο βιβλίο της με τίτλο "Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους" την άποψη κάποιων ατόμων που θεωρούν ότι η ειδική αγωγή ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με ειδικά παιδιά. Αυτοί οι άνθρωποι θεωρούν ότι η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη ή κατάλληλη για αυτά τα παιδιά. Σε αυτήν την προσέγγιση, υπονοείται μια σύνδεση μεταξύ της ειδικής εκπαίδευσης και της γενικής. Ασκείται αιχμηρή

κριτική στην εκπαίδευση, η οποία έμμεσα αλλά σαφώς δείχνει ότι δεν λειτουργεί σωστά. Αναδεικνύει την ανικανότητα και τα προβλήματα της γενικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ειδικές ανάγκες μιας ομάδας παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. ( Ζώνιου Σιδέρη Α., 2010)

Η Πολυχρονοπούλου αναφέρει την ειδική αγωγή ως προγράμματα που προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών, παρέχοντάς τα κυρίως εντός της σχολικής τάξης ή, εάν απαιτείται, σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους εντός ή εκτός του σχολείου. Αργότερα, τονίζει ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως ειδικών αναγκών, με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και υπηρεσιών. Η αντιμετώπιση των ατόμων με προβλήματα αναπηρίας είναι διεθνώς αποδεκτή και συνήθως εφαρμόζεται σε πλούσια κράτη μέσω προγραμμάτων και υπηρεσιών. Η Ελλάδα, από τις πρώτες στην Ευρώπη, κατοχύρωσε μέσω του Συντάγματος τη δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ενώ επισημαίνει την ευθύνη της πολιτείας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρία, εξασφαλίζοντας το δικαίωμά τους για εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη. (Πολυχρονοπούλου Σ., 1993)

Ο William Lee Heward μέσω μιας εκπαιδευτικής προοπτικής, ορίζει την ειδική αγωγή ως διδασκαλία που είναι εξειδικευμένη, εστιάζει στον στόχο, και προσαρμόζεται ατομικά σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Είναι εξειδικευμένη λόγω της χρήσης ειδικών υπηρεσιών, τεχνικών, πρακτικών, εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων. Εστιάζει στην επαναλαμβανόμενη και συνεχή άσκηση, ενώ προσαρμόζεται ατομικά για κάθε παιδί. Η παροχή ειδικής αγωγής μπορεί να γίνει σε διάφορα πλαίσια, όπως γενικά σχολεία, ειδικά σχολεία, νοσοκομεία, σπίτια και άλλους χώρους, ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου. Υπογραμμίζει ότι οι άνθρωποι με αναπηρία μπορούν να λάβουν υποστήριξη και εκπαίδευση σε διάφορους τομείς και υπηρεσίες, όπως κοινωνικές δεξιότητες και καθημερινή διαβίωση. ( William L.H., 2009)

Ο Tomlinson (1986) προσεγγίζει την ειδική αγωγή από κοινωνική οπτική γωνία, αναγνωρίζοντας την αναπηρία ως αποτέλεσμα της βιομηχανικής κοινωνίας, καθώς αυτές οι κοινωνίες έχουν υψηλότερα ποσοστά αναπηρίας σε σχέση με άλλες. Επιπλέον, επισημαίνει ότι η ειδική αγωγή εξετάζεται και κατανοείται με βάση τα οφέλη που προσφέρει σε μια ανερχόμενη βιομηχανική κοινωνία, στο πλαίσιο ενός

συλλογικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τα οφέλη που αποκομίζουν οι ειδικοί στον τομέα αυτό. Στη συνέχεια, εστιάζει στην σωστή αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού, αναδεικνύοντας τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται είτε από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είτε σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, και την καταλληλότητα των προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα με αναπηρία. Ακόμα, αναλύει τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητή, που πρέπει να προσαρμοστούν ανάλογα με κάθε περίπτωση στο πλαίσιο της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού περιεχομένου, της οργάνωσης της τάξης και της αξιολόγησης της προόδου του μαθητή. (Tomlinson P.B., 1986)

Ο Lamoral υπογραμμίζει ότι η ειδική εκπαίδευση πρέπει να ορίζεται με βάση τις ανάγκες του παιδιού που σκοπεύει να υποστηρίξει. Αναφέρει ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγούν σε ένα πρόγραμμα που εξελίσσεται από προσωρινή βοήθεια σε μία μόνιμη προσαρμογή του κανονικού προγράμματος. Η ειδική αγωγή πρέπει να εστιάζεται στις ανάγκες των παιδιών, απορρίπτοντας τη διάκριση μεταξύ ειδικών και μη ειδικών αναγκών. Στοχεύει στη μείωση των διακρίσεων, υποστηρίζοντας ότι όλες οι ανάγκες είναι σημαντικές, αν και διαφορετικές. (Lamoral P., 1993)

Για να προοδεύσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, έχει αναπτυχθεί ένα περίπλοκο σύστημα παροχής υπηρεσιών. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2017), αυτό το σύστημα περιλαμβάνει τους εξής τομείς:

A) Ειδικούς εκπαιδευτικούς. Αυτοί είναι ειδικοί εκπαιδευτικοί σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης, καθώς και καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής (Νόμος 3699/2008, άρθρο 9).

B) Ειδικές συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες. Αυτές οι υπηρεσίες παρέχουν βοήθεια στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, περιλαμβάνοντας διάφορες ειδικότητες που στοχεύουν στη διάγνωση, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων.

Γ) Ειδικούς χώρους και ειδικό εκπαιδευτικό υλικό. Οι ειδικοί χώροι είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι για τις ανάγκες των παιδιών και εξοπλισμένοι με ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, που περιλαμβάνει ψηφιακά εκπαιδευτικά πακέτα και υποστηρικτικά μέσα για την εκμάθηση, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

## 1.2 ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τον Νοέμβριο του 1913, το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο που ετοίμασε ο Υπουργός Παιδείας Ιωάννης Τσιριμώκος περιλάμβανε για πρώτη φορά αναφορές σε μαθητές που χαρακτηρίζονταν ως "πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπομένους" ή "πνευματικώς ανωμάλους" σε δημοτικά σχολεία. (Μπουζάκης Σ., 2002) Αν και τα νομοσχέδια αυτά ανέδειξαν έντονες αντιλήψεις για τον διαχωρισμό των μαθητών με νοητική καθυστέρηση από τους τυπικά αναπτυσσόμενους, αποτέλεσαν την αρχή από την οποία αναδύθηκε αργότερα η επεμβατική προσέγγιση του κράτους για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αυτή η εξέλιξη είναι σημαντική για την κατανόηση του πώς διαμορφώθηκε η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. Στην Αιτιολογική Έκθεση του εκπαιδευτικού νομοσχεδίου του Υπουργού Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου τον Νοέμβριο του 1913, γίνεται αναφορά στην ίδρυση ειδικών τάξεων σε χώρες της Ευρώπης για μαθητές που χαρακτηρίζονται ως "βραδύτερα αναπτυσσόμενοι". Το κείμενο διευκρινίζει ότι αυτοί οι μαθητές δεν ανήκουν στην κατηγορία των πλήρως παθολογικών, για τους οποίους απαιτούνται ειδικά ιδρύματα, αλλά πρόκειται για μαθητές που καθυστερούν στην ανάπτυξή τους κατά τρόπο που τους καθιστά απογοητευμένους όταν εκπαιδεύονται παράλληλα με τους υπόλοιπους μαθητές, προκαλώντας προβλήματα και σε αυτούς και στους άλλους. Για αυτούς τους μαθητές, επισημαίνεται η ανάγκη για ειδική προσοχή όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας, την πιο αργή πορεία στην εκμάθηση του υλικού και, πάνω απ' όλα, για τη διδασκαλία τους χωρίς να εκπαιδεύονται παράλληλα με τους άλλους μαθητές. Τονίζεται η ανάγκη να μην αποκλείονται από τη μελλοντική πρόσβαση σε βασική εκπαίδευση που παρέχεται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. (Ευαγγελόπουλος Σ., 1998) Με τα νομοσχέδια του 1913, το κράτος ασχολείται για πρώτη φορά με την ομάδα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους. Καταρχάς, η υποχρεωτική εκπαίδευση γενικεύεται, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για την ίδρυση ειδικών σχολείων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Δεύτερον, τα πρώτα ειδικά σχολεία εμφανίζονται στις χώρες της δύσης ήδη πριν από τις αρχές του 20ού αιώνα, δημιουργώντας προηγούμενο για την ανάληψη δράσης σε επίπεδο νομοθεσίας. Τρίτον, η περίοδος αυτή σηματοδοτεί σημαντική πρόοδο στις επιστήμες όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η ιατρική και η κοινωνιολογία, με την ανάπτυξη ψυχομετρικών μέσων, θεραπευτικής παιδαγωγικής

και παιδολογίας, που κάνουν εφικτή την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τέλος, η έμφαση που δίνεται από τις επιστήμες στην ατομικότητα του παιδιού οδηγεί στην αναγνώριση της ανάγκης για ειδική μορφή εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο Γληνός, ο κύριος εμπνευστής των νομοσχεδίων του 1913, προτείνει για πρώτη φορά τη δημιουργία ειδικών τάξεων γι' αυτά τα παιδιά.

Παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν με τα νομοσχέδια του 1913 για την εισαγωγή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, η προσοχή που δόθηκε σε αυτήν την περίοδο δεν ήταν αρκετή. Κατά τη δεκαετία που ακολούθησε, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση παρέμεινε στην περιφέρεια του ενδιαφέροντος του κράτους, ενώ η προσοχή επικεντρώθηκε κυρίως σε άλλους τομείς όπως η σχολική υγιεινή και η υγιεινολογική αναμόρφωση του σχολείου. Παρά τις προσπάθειες για την ψήφιση τμήματος των νομοσχεδίων του 1913, οι αντιδράσεις ήταν πολλές, συμπεριλαμβανομένων των φεουδαρχικών και συντηρητικών κύκλων, καθώς και ορισμένων φιλελεύθερων βουλευτών του Βενιζέλου. (Ευαγγελία, n.d.) (Χατζηστεφανίδης Θ., 1986)

Η δεύτερη προσπάθεια για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών ειδικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. (Δημαράς Α., 1999) Με το νόμο 4397 του 1929 για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, διακρίνονται οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση σε δύο κατηγορίες: τους «ηθικώς ανωμάλους» και τους «ιατρικώς ανωμάλους». (Στασινός Δ., 1991) Στο νόμο αυτό, ο οποίος συντάχθηκε με τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα, (1929) γίνεται λόγος για «μαθητές που υστερούν πνευματικά ή ηθικά» και οι οποίοι απαλλάσσονται από την υποχρεωτική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα στο Υπουργείο Παιδείας να οργανώσει ειδική διδασκαλία για τους πνευματικώς ανωμάλους μαθητές ή να ιδρύσει ειδικές τάξεις ή σχολεία για αυτούς, εάν υπάρχει επαρκής αριθμός. (σ.87)

Οι προσπάθειες για την ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων έως το 1937 δεν καρποφόρησαν λόγω αρκετών αιτιών. Καταρχάς, υπήρξε έλλειψη ωρίμανσης του θέματος σε κρατικό επίπεδο, με αποτέλεσμα την μη κατανόηση των οφελών που θα επέφερε η θεσμοθέτηση της ειδικής εκπαίδευσης. Δεύτερον, η οικονομική δυσπραγία μετά το οικονομικό κραχ του 1929 και την πτώχευση του 1932 οδήγησε σε έλλειψη πόρων για την απαιτούμενη δαπάνη. Τέλος, υπήρξε έλλειψη κατάλληλου διδακτικού προσωπικού ειδικά εκπαιδευμένου. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά με νοητική

καθυστερήση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές συνέχισαν να εκπαιδεύονται μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές χωρίς ουσιαστικό όφελος για αυτούς. Ωστόσο, οι ιδιωτικές πρωτοβουλίες, όπως η ίδρυση ειδικών σχολείων από διάφορα σωματεία, εστίασαν στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση με σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών στην κοινωνία. (Λαμπαδάριος, Σ. , 1937)

### **Νόμος 1975**

Το άρθρο 16 του συντάγματος των ετών 1975, 1986 και 2001 θέτει τις διατάξεις που αφορούν την προστασία της παιδείας και την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Πολυζώη Θ., 2004) Το 1975 δημιουργήθηκε η πρώτη "Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής", η οποία άρχισε να πραγματοποιεί αλλαγές στον τομέα της ειδικής αγωγής. Αυτές οι αλλαγές περιλάμβαναν τη μετεκπαίδευση των δασκάλων ειδικής αγωγής, την αναβάθμιση του Γραφείου Ειδικής Εκπαίδευσης σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής και στη συνέχεια σε Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, καθώς και τη θέσπιση του θεσμού του ειδικού επιθεωρητή στον τομέα της ειδικής αγωγής. ( Ζώνιου Σιδέρη Α., 1996) Επιπλέον, σύμφωνα με την παράγραφο 3 του αναθεωρημένου συντάγματος του 1975, διασφαλίζεται το δικαίωμα δωρεάν εκπαίδευσης για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες. (ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.Π.Ε., στην ιστοσελίδα <http://www.gifted.gr/el/legislation.htm>).

### **Νόμος 1143/31.3.1981**

Ο Νόμος 1143/31.3.1981, με τίτλο «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχόλησης και Κοινωνικής Μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών διατάξεων», θεσπίστηκε με στόχο την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες, προωθώντας την εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη. Ωστόσο, ο νόμος αυτός δημιούργησε διαχωρισμό μεταξύ «φυσιολογικών» και «αποκλινόντων» ατόμων, κατηγοριοποιώντας τα τελευταία σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τις διαταραχές τους. Επιπλέον, πρόβλεψε την παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και τη θέσπιση θεσμών ειδικής αγωγής, καθώς και την υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία από την ηλικία των 6 έως 17 ετών. Παρά τις προσπάθειες, πολλές διατάξεις του νόμου δεν κατάφεραν να επιτύχουν τον γενικό σκοπό του, που ήταν η δημιουργία

ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. (Σούλης Γ., 2008) ( Ζώνιου Σιδέρη Α., 1996)

Με το Προεδρικό Διάταγμα 603/82 που ακολούθησε τον Νόμο 1143, καθορίστηκαν οι τύποι των μονάδων Ειδικής Αγωγής, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονταν οι ειδικές τάξεις ή τμήματα Ειδικής Αγωγής. Σε αυτές τις ειδικές τάξεις ή τμήματα Ειδικής Αγωγής, συμμετείχαν οι "αποκλίνοντες" μαθητές, οι οποίοι ωστόσο φοίτησαν στο γενικό σχολείο. Αυτό το μέτρο είχε στόχο την παροχή ειδικής υποστήριξης και προσαρμογής στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα συμμετοχής τους στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά το σχολικό έτος 1984-1985, το Υπουργείο Παιδείας υλοποίησε το Προεδρικό Διάταγμα 603/1984 και δημιούργησε 25 ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία. Η λειτουργία αυτών των τάξεων επιτυγχάνεται μέσα στα γενικά σχολεία, και σε αυτές συμπεριλαμβάνονται μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και χρειάζονται εξειδικευμένη φροντίδα για να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους, διατηρώντας ταυτόχρονα την ένταξή τους στην αρχική τάξη. Η ένταξή τους σε αυτές τις τάξεις είναι μερική και εξαρτάται από το επίπεδο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. (Σούλης Γ., 2008)

### **Νόμος 1566/30.9.1985**

Μετά την πίεση από το αναπηρικό κίνημα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τις κριτικές κατά του νόμου 1143/81, ο Νόμος 1566/30.9.1985 ψηφίστηκε με στόχο την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην παραγωγική διαδικασία και την αποδοχή τους από την κοινωνία. Οι κύριοι στόχοι του ήταν η προώθηση της Ειδικής Αγωγής και της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Σούλης, 2008: 18-22). Ο νόμος αυτός προέβλεπε τη λειτουργία ειδικών σχολείων για την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, την επαγγελματική τους εκπαίδευση, τη θετική ανταπόκριση της κοινωνίας και την προσαρμογή τους σε αυτήν. Οι κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες εξατομικεύονταν, περιλαμβάνοντας άτομα με καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές ψυχικές ή σωματικές (Πούλης Π., 2001) Ο Νόμος 1566/30.9.1985, παρά τους στόχους του για την προώθηση της Ειδικής Αγωγής και της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, αντιμετωπίστηκε με κριτική. Κριτικές αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι επέτρεπε προαιρετική, αντί για υποχρεωτική, φοίτηση των ατόμων με αναπηρία στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Επιπλέον,



διατήρησε τη διάκριση ανάμεσα στην ειδική και τη γενική εκπαίδευση, καθώς και την κατηγοριοποίηση των σχολικών ιδρυμάτων. Τέλος, δεν προέβλεπε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία. (Σούλης Γ., 2008)

### **Νόμος 2817/14.3.2000**

Το έτος 2000, με το νόμο 2817/2000, προστέθηκε ο όρος "Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες", που αναφέρεται σε άτομα με δυσκολίες μάθησης και προσαρμοστικότητας. Επιπλέον, καθορίστηκε ότι η ειδική εκπαίδευση στα επίπεδα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας είναι δωρεάν για άτομα μέχρι τα 22 έτη. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, η ειδική εκπαίδευση παρέχεται σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, γυμνάσια ειδικής αγωγής, ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής, τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε) ειδικής αγωγής, καθώς και σε εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) . (Πούλης Π., 2001)

Ο νόμος 2817/14.3.2000 υπήρξε μια σημαντική πρωτοβουλία για την κοινή εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Η Πολιτεία επέβαλε μέτρα με στόχο την ένταξη αυτών των παιδιών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ειδικές τάξεις αντικαταστάθηκαν από τα τμήματα ένταξης, χωρίς ωστόσο να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές. Ο νόμος δεν προέβλεπε την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρίες και ο προγραμματισμός της ένταξής τους δεν εστίαζε στην κοινωνική ένταξη και συνεργασία με την κοινότητα. Επιπλέον, δεν προβλεπόταν επαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών ή επιμόρφωσή τους για θέματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης ( Σούλης Σ., 2008)

### **Νόμος 2643/98**

Σύμφωνα με τον νόμο αριθ. 2817/2000, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι συγγενείς τους βρίσκονται υπό την προστασία του κράτους σχετικά με την απασχόλησή τους. Τον νόμο τροποποίησε το 2001 με στόχο την εξασφάλιση συγκεκριμένου αριθμού θέσεων εργασίας και χρονοδιαγράμματος πρόσληψης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Δημιουργήθηκε η Κεντρική Επιτροπή Εποπτείας και Συντονισμού Εφαρμογής, με στόχο τον έλεγχο της διαδικασίας και τη δίκαιη κατανομή των εργασιακών θέσεων ανάμεσα στις προστατευμένες ομάδες. ( Αυγουστινάκη Ε., n.d.)

**« Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Ν. 3699/2008**

Ο νόμος περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντικατέστησε τον νόμο 2817/2000. Σύμφωνα με το νέο νόμο, σύμφωνα με το άρθρο 2, παρ.2, επεκτάθηκαν οι υπηρεσίες εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής με την προσθήκη διάγνωσης, αξιολόγησης και αποτύπωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και συστηματικής παιδαγωγικής παρέμβασης. Εντάχθηκαν στην Ειδική Εκπαίδευση σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες υποδομές και προγράμματα συνεκπαίδευσης και διδασκαλίας στο σπίτι. (Ζωγόπουλος Α., 2015)

### **Νόμος 3784/2009**

Ο νόμος 3784/2009, στο άρθρο 35 του, ορίζει τις διαδικασίες εισαγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σύμφωνα με αυτόν, οι εν λόγω φοιτητές μπορούν να εισαχθούν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) χωρίς να υποχρεούνται να υποβάλουν εξετάσεις, εκτός από ορισμένα τμήματα που απαιτούν εξετάσεις ειδικής επάρκειας, όπως τα τμήματα Εικαστικών Τεχνών σε συγκεκριμένα ιδρύματα όπως της Α.Σ.Κ.Τ Αθήνας και Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών των Πανεπιστημίων Θεσσαλονίκης και Δυτικής Μακεδονίας. Το νόμο ορίζει επίσης ότι το ποσοστό εισαγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να υπερβαίνει το 5% του συνολικού αριθμού των εισαγομένων. Ωστόσο, σε περίπτωση υπέρβασης του ποσοστού αυτού, η επιλογή γίνεται με βάση το μέσο γενικό βαθμό του απολυτηρίου λυκείου τους. Αυτές οι διατάξεις έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της ίσης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για όλους τους φοιτητές, ανεξαρτήτως τυχόν αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που ενδέχεται να έχουν. Το άρθρο 37 του νόμου 3794/2009 προβλέπει τη διευκόλυνση της μετακίνησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία τους. Σύμφωνα με αυτό, η μετακίνησή τους μπορεί να γίνεται είτε με τα κοινά δρομολόγια των σχολικών λεωφορείων της σχολικής επιτροπής του συγκροτήματος στο οποίο ανήκουν, είτε με άλλα μέσα μεταφοράς. Τα έξοδα της μετακίνησης αυτής καλύπτονται από την αρμόδια Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση. Με αυτόν τον τρόπο, ο νόμος επιδιώκει να διασφαλίσει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα έχουν τη δυνατότητα να μετακινούνται εύκολα και ασφαλώς προς και από το σχολείο τους, εξασφαλίζοντας την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. (Αnon., 2009)

### 1.3 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής αποτελεί ένα συναρπαστικό ταξίδι που αποτυπώνει την εξέλιξη των αντιλήψεων και των πρακτικών στην προσέγγιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- **Προϊστορία:** Στις αρχές της ανθρώπινης ιστορίας, τα άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά απομονώνονταν ή αποκλείονταν από την κοινωνία λόγω έλλειψης κατανόησης και πόρων.
- **Αρχαία Περίοδος:** Κατά την αρχαία εποχή, ορισμένοι φιλόσοφοι όπως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης έθεσαν τις βάσεις για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, αν και η προσέγγιση αυτή ήταν περιορισμένη.
- **Μεσαίωνας:** Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, η προσέγγιση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν συχνά επιεικής ή αποκλειστική.
- **Αναγέννηση:** Κατά την περίοδο της Αναγέννησης, παρατηρούμε αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- **Αρχές του 20ού αιώνα:** Στις αρχές του 20ού αιώνα, η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αρχίζει να αναπτύσσεται ως ξεχωριστό πεδίο μελέτης και πρακτικής.
- **Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο:** Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η ειδική αγωγή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς η κοινωνία αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ανάγκη για περισσότερο προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.
- **Σύγχρονη εποχή:** Σήμερα, η ειδική αγωγή έχει εξελιχθεί σε ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και προσεγγίσεων, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και στην πλήρη κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Αυτή η αναδρομή αποκαλύπτει τη συνεχή πρόοδο και τη σημασία της ειδικής αγωγής στην πορεία για ένα πιο ισότιμο και δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα.

#### Μεσαίωνας

Η θρησκευτική πίστη επηρέαζε τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Αφενός, συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση και στην ανάπτυξη φιλανθρωπικών στάσεων προς αυτά, αλλά αφ' ετέρου, ορισμένα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές θεωρούνταν ως «κτήματα του σατανά». Αυτή η διπλή

προσέγγιση αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία των στάσεων και προκαταλήψεων που επικρατούσαν στην κοινωνία σε σχέση με την αναπηρία, με βάση τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθώς προσφώνούσαν τα άτομα αυτά ως «κτήματα του σατανά». (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Η επιστημονική προσέγγιση της ψυχιατρικής και η αντίληψη για την ψυχική ασθένεια στο παρελθόν διέφερε σημαντικά από τη σημερινή. Στο παρελθόν, η ψυχική ασθένεια θεωρείτο αποτέλεσμα επιδράσεων δαιμονικής φύσης, και οι θεραπευτικές πρακτικές περιλάμβαναν εξορκισμούς και άλλες θρησκευτικές πρακτικές. Ο διωγμός αιρετικών Χριστιανών το 1484 από τον Πάπα Innocent VIII οδήγησε στον θάνατο εκατοντάδες ατόμων με αναπηρίες, καθώς η αναπηρία θεωρήθηκε χαρακτηριστικό των αιρετικών. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Κατά τους επόμενους δύο αιώνες μετά την περίοδο του διωγμού αιρετικών από τον Πάπα Innocent VIII, η επιστήμη και οι προσπάθειες κατανόησης των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρίες αρχίζουν να εξελίσσονται αργά. Ειδικοί δάσκαλοι για κωφούς μαθητές εμφανίζονται για πρώτη φορά, ενώ ο Swinburne (1561) προσφέρει τεστ για τη διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Το έργο του John Locke ξεχωρίζει τη νοητική υστέρηση από την πνευματική διαταραχή, σηματοδοτώντας ένα σημαντικό βήμα για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

### **18ος Αιώνας**

Κατά τον 18ο αιώνα, η αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποκτά σημαντική σημασία και επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων έναντι των ατόμων με αναπηρίες. Γιατροί όπως ο Philippe Pinel (Γαλλία), ο William Tuke (Αγγλία) και ο Benjamin Rush (Η.Π.Α) ενδιαφέρθηκαν ειδικά για άτομα με πνευματικά νοσήματα και εφάρμοσαν θεραπευτικές πρακτικές. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε επίσης στα άτομα με προβλήματα ακοής και ομιλίας, με πρώτες εφαρμογές πλακών γραφής για τυφλά άτομα και πρώτες μορφές επικοινωνίας για κωφά άτομα να παρουσιάζονται ήδη από τον 17ο αιώνα. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Ο Johann Heinrich Pestalozzi είχε σημαντική επιρροή στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής και της επιστήμης της αγωγής, επηρεάζοντας επίσης την παιδαγωγική των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως των κωφάλαλων, των παραβεβλημένων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Το έργο του Pestalozzi περιλάμβανε τον διαχωρισμό των μαθητών σε νέα τμήματα και ομάδες με βάση τις ανάγκες και τις

κλίσεις τους, προσφέροντας έτσι σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να επιτύχει και να κερδίσει αυτονομία στην καθημερινότητά του. (Ζώνιου Σιδέρη Α., 1995)

Από τα μέσα του 18ου αιώνα, η κοινωνία επικεντρώνει σημαντικά την προσοχή της στην "Θεραπευτική Παιδαγωγική" λόγω της προσπάθειας του παιδαγωγού Comenius να την ασπαστεί. Ο γενικός διευθυντής σχολικής εκπαίδευσης Johann Felbiger επιχείρησε τη δημιουργία ενός αυστριακού σχολικού συστήματος που προωθεί τη δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα διαφόρων ειδών, όπως κινητικά προβλήματα. Η προσπάθεια του Felbiger ενισχύθηκε με τη μεταβίβαση μιας εγκυκλίου στους δασκάλους, η οποία επισήμαινε τη σημασία της προσφοράς ισάξιας βοήθειας στους μαθητές με προβλήματα και στους τυπικούς μαθητές. (Ζώνιου Σιδέρη Α., 1995, pp. 69-80)

Το 1755, ο De l'Épée, ένας από τους σημαντικότερους δασκάλους κωφών ατόμων, ίδρυσε το πρώτο Δημόσιο σχολείο κωφών στην περιοχή του Παρισιού. Το σχολείο ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1760, παρέχοντας στους κωφούς μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν στην "φυσική" τους γλώσσα, τη νοηματική, και στη συνέχεια να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο και σε άλλα σχολεία της Γαλλίας. (Ποδημάτη Μ., 2011)

Το σχολείο του De l'Épée συνέβαλε στη δημιουργία και λειτουργία πολλών σχολείων για τυφλούς και κωφούς μαθητές έως το τέλος του 18ου αιώνα. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι η εκπαίδευση των κωφών και τυφλών ατόμων κατέλαβε μεγαλύτερο μέρος του ενδιαφέροντος της εποχής, ενώ παραμελήθηκε σε κάποιο βαθμό το θέμα της εκπαίδευσης των μαθητών με κινητικά προβλήματα και νοητική αναπηρία.

### **19ος αιώνας**

Ο 19ος αιώνας είναι κρίσιμος για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, καθώς σημαντικοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι όπως ο Freud, η Dorothea Dix στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο Ferrus στη Γαλλία και άλλοι, αντιμετώπισαν τον μύθο που είχε διαμορφωθεί από προηγούμενους αιώνες. Αυτός ο μύθος υποστήριζε ότι οι ψυχικές και ψυχολογικές διαταραχές δεν μπορούσαν να θεραπευτούν με ψυχοθεραπεία ή να αναλυθούν από τον τομέα της ψυχολογίας. Πράγματι, η Dorothea Dix αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ζωής της στην παροχή βοήθειας σε άτομα με αναπηρίες και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σημαντικές προσωπικότητες για την προώθηση της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν επίσης οι Horace Mann και Samuel Gridley Howe. (Τζουριάδου Μ., 1995)

Στις αρχές του 19ου αιώνα, Ευρωπαίοι επιστήμονες ξεκίνησαν τις πρώτες πρωτοβουλίες στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης. Ένας από αυτούς ήταν ο Γάλλος ιατρός Jean Marc Gaspard Itard, ο οποίος διακρίθηκε για το έργο του με ένα αγόρι 12 ετών που βρέθηκε περιπλανώμενο στο δάσος του Aveyron. ( Στασινός Δ., 1991) Μέσω στοχευμένων και συστηματικών προσπαθειών, προσπάθησε να αλλάξει τη συμπεριφορά του αγοριού, ερευνώντας τις νόσους του αυτιού και άλλα προβλήματα υγείας. Μια παρόμοια περίπτωση είναι αυτή της τυφλής και κωφάλαλης Hellen Keller, η οποία εκπαιδεύτηκε από το ίδρυμα Perkins στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπό την καθοδήγηση της Anne Sullivan. Κύριο χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει τα δύο παιδιά είναι η υψηλή νοημοσύνη της Hellen και η φυσιολογική ανάπτυξή της μέχρι τον δέκατο ένατο μήνα της ζωής της.

Κατά την εκπαίδευση του "άγριου" αγοριού, ο Itard αντιμετώπισε κριτική από συνεργάτες του, όπως ο Pinel, οι οποίοι χαρακτήρισαν την προσπάθειά του ως "χάσιμο χρόνου" και ως περίπτωση "ανεπίδεκτου μαθήσεως". Παρά την αντίθετη γνώμη των συναδέλφων του, ο Itard θεωρήθηκε πρωτοπόρος στις εκπαιδευτικές επινοήσεις και εφευρέτης της τροποποίησης συμπεριφοράς. Διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ειδική εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση και φυσική αναπηρία, αποδεικνύοντας ότι οι ικανότητες των ατόμων μπορούν να βελτιωθούν ανεξαρτήτως της βαρύτητας της αναπηρίας τους. ( Στασινός Δ., 1991) Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εφαρμογή εξατομικευμένων μέσων παρατήρησης, μελέτης και διδασκαλίας του παιδιού, που αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2012)

Ο Edward Seguin, (1812-1880), μαθητής του Itard, αναπτύσσοντας τις παιδαγωγικές μεθόδους του δασκάλου του, απέδειξε ότι είναι δυνατή η αλλαγή στα παιδιά με νοητική υστέρηση, παρά τις αντιδράσεις της κοινής αντίληψης της εποχής. ( Στασινός Δ., 1991). Το 1837 ίδρυσε ένα σχολείο για τέτοια παιδιά και εισήγαγε εκπαιδευτικά προγράμματα, μελετώντας λεπτομερώς τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή και εφαρμόζοντας ανάλογες αισθητικοκινητικές δραστηριότητες. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2012) Η ίδρυση του προαναφερθέντος σχολείου, πιθανόν ενέπνευσε τον Harvey Backus Wilbur να ιδρύσει, έντεκα χρόνια αργότερα, το πρώτο σχολείο του Barre στη Μασαχουσέτη για μαθητές με νοητική υστέρηση. Με αυτόν τον τρόπο, άρχισε η σταδιακή λειτουργία δημόσιων κτιρίων στην περιοχή της Αμερικής με στόχο τη φροντίδα των παιδιών που αντιμετώπιζαν νοητική καθυστέρηση.

Όντως, ο Seguin ήταν αυτός που άνοιξε το δρόμο για την εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, καθιέρωσε επίσης την ανάγκη για πρώιμο εντοπισμό προβληματικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών, καθώς και για την έγκαιρη θεραπεία και αντιμετώπισή τους. Με αυτόν τον τρόπο, συνέβαλε στην αύξηση της αναγνώρισης της αξίας της προσχολικής εκπαίδευσης. (Gargiulo, R., 2012)

Τόσο ο Itard όσο και ο Seguin ασκήσανε σημαντική επίδραση στην Ιταλίδα Montessori, η οποία επαναδιατύπωσε και επέκτεινε το πρόγραμμα του Itard για τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού πριν από την τυπική εκπαίδευση. Μετά τη μετάφραση του βιβλίου του Seguin "Ηλιθιότητα και η θεραπεία της μέσω της φυσιολογικής μεθόδου" μία δεκαετία πριν τον 20ό αιώνα, η Montessori αναδιατύπωσε και τροποποίησε ορισμένες από τις προτεινόμενες μεθόδους. Οι αλλαγές που έκανε στις πρακτικές και τις τεχνικές διδασκαλίας της γνώρισαν μεγάλη αποδοχή όχι μόνο σε μαθητές με διανοητική υστέρηση αλλά και σε μαθητές με "τυπική νοημοσύνη και συμπεριφορά". (Πολυχρονοπούλου Σ., 2012)

Ο Αμερικάνος Thomas Hopkins Gallaudet, ανταποκρινόμενος στο αίτημα του γείτονα του Mason Cogswell, ξεκινά ένα ταξίδι προς την Ευρώπη με στόχο τη μελέτη και την εγγραφή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας για κωφούς μαθητές. Στη Βρετανία, συναντά τον Abbe Sicard, επικεφαλής του Institut Royal des Sourds – Muets στο Παρίσι, καθώς και δύο κωφούς απόφοιτους του σχολείου, Laurent Clerc και Jean Massieu. Καλεσμένος από τον Sicard, ταξιδεύει στο Παρίσι όπου μελετά πρακτικές και μεθόδους εκπαίδευσης κωφών μαθητών, ενώ παράλληλα μαθαίνει τη νοηματική γλώσσα από τους Clerc και Massieu. (Gallaudet University).

Το 1817, μετά την επιστροφή του στην Αμερική, ο Thomas Hopkins Gallaudet ιδρύει το πρώτο σχολείο για μαθητές με κώφωση, γνωστό ως "Αμερικάνικο Σχολείο Κωφών" (American School for the Deaf) στο Hartford του Connecticut. Σήμερα, το σχολείο λειτουργεί στην Ουάσιγκτον και το Κολέγιο που φέρει το όνομά του αναγνωρίζεται ως τιμητική αναφορά στο έργο του. (Στασινός, Δ. , 2016, p. 38) Επιπλέον, πρέπει να αναγνωρίσουμε τη σημαντική συνεισφορά του Alexander Graham Bell, ο οποίος όχι μόνο ανακάλυψε το τηλέφωνο, αλλά και συνέβαλε στη βελτίωση των ακουστικών βαρηκοΐας.

Η σημαντική εξέλιξη στην ιστορία της γραφής και ανάγνωσης των τυφλών ατόμων προήλθε από την απλοποίηση και συστηματοποίηση του στρατιωτικού κώδικα γραφής του Carl Barbier από τον Louis Braille το 1825. Ο Braille, ο οποίος ήταν ο

ίδιος τυφλός, δημιούργησε ένα σύστημα γραφής που επέτρεπε στα τυφλά άτομα να διαβάζουν και να γράφουν με ευκολία. (Κυπριωτάκης, Α., 1987, p. 25) Το 1873 πραγματοποιήθηκε το Α' Διεθνές Συνέδριο Τυφλών στην περιοχή της Βιέννης, το οποίο σηματοδότησε μια σημαντική στιγμή στην προώθηση των δικαιωμάτων και της εκπαίδευσης των τυφλών ατόμων.

Το πρώτο σχολείο για κωφά παιδιά στη Σοβιετική Ένωση ιδρύθηκε το 1807 στο Παβλόφσκ, με πρωτοβουλία της αυτοκράτειρας Maria Fedorovna και ονομάστηκε «Murzkiina». Μόλις δύο χρόνια αργότερα, μεταφέρθηκε στην Αγία Πετρούπολη. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες για τη δημιουργία σχολείων που να εξυπηρετούν τους τυφλούς μαθητές, ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκαν διάφορες φιλανθρωπικές προσπάθειες, συμπεριλαμβανομένων δωρεών χρημάτων σε σχολεία, νοσοκομεία, ιδρύματα και υπηρεσίες. Επιπλέον, τα μοναστήρια παρείχαν σπίτια σε άτομα με αναπηρίες. (Phillips, S., 2009)

Από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα έως τις αρχές του επόμενου, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση των ιδρυμάτων για άτομα με αναπηρία στη Ρωσική Αυτοκρατορία. Από το 1860 έως το 1912, ο αριθμός των άσυλων σχεδόν τετραπλασιάστηκε, φτάνοντας τα 160 ιδρύματα που στεγάζουν συνολικά 42.489 άτομα. Αυτή η αύξηση οφείλεται στην ανάγκη προσαρμογής του επαγγέλματος των ψυχιάτρων, οι οποίοι άρχισαν να επικεντρώνονται στη διάγνωση, θεραπεία και ιδρυματοποίηση των ατόμων με αναπηρία.

Κατά την ίδια περίοδο στην περιοχή της Αμερικής, είχαν ήδη δημιουργηθεί διάφορα ιδρύματα μέσω δωρεών ευπόρων φιλάνθρωπων, τα οποία ανέλαβαν την προστασία και τη φροντίδα των ατόμων με αναπηρίες. (Gargiulo & Kilgo, 2011) Αυτή η πρωτοβουλία αποτελεί εντυπωσιακή ένδειξη της προσφοράς έμπρακτης βοήθειας στα άτομα με αναπηρία από την πολιτεία, ανοίγοντας τον δρόμο για περαιτέρω εξέλιξη και υποστήριξη στον τομέα αυτόν.

Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, στις Ηνωμένες Πολιτείες είχε δημιουργηθεί ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον για την εκπαίδευση των αναπήρων μέσω σχολείων και οικοτροφείων. Αντίστοιχες καταστάσεις υπήρξαν και σε άλλες ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες. Το έργο του Έλληνα Μιχαήλ Ανάγνου αποτελεί ένα σημαντικό παράδειγμα συμβολής σε αυτόν τον τομέα, καθώς το 1887 ίδρυσε το πρώτο νηπιαγωγείο για τυφλούς στη Βοστώνη. (Κυπριωτάκης, Α., 1987)



Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα για την περίοδο από το 1821 έως το 1950 διαιρείται σε δύο βασικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος, που κυριαρχούσε ο οίκτος, η προστασία, ο εγκλεισμός και η πρόνοια, καλύπτει τα έτη από το 1821 έως το 1900. Η δεύτερη περίοδος, που χαρακτηρίζεται από τη φιλανθρωπική απομόνωση και την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω της ιδρυματοποίησης, καλύπτει τα έτη από το 1900 έως το 1950. Η διαδικασία προχώρησε σε δύο επιπλέον φάσεις: α) την περίοδο της κρατικής και ιδιωτικής πρωτοβουλίας (1950-1970) και β) την περίοδο της κρατικής πρωτοβουλίας και των ίσων ευκαιριών (1970 – σήμερα). (Στασινός, Δ., 2016)

Η περίοδος ανάμεσα στα έτη 1900 και 1950 στην Ελλάδα σηματοδοτείται από δύο παγκόσμιους πολέμους και εμπεριέχει σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Συγκεκριμένα, αυτή η περίοδος περιλαμβάνει τη Μικρασιατική καταστροφή και την προσφυγιά που προέκυψε από αυτήν, την εποχή της Δικτατορίας του Μεταξά με την ιδιόμορφη αντίληψη για την ειδική αγωγή, καθώς και την περίοδο του εμφυλίου πολέμου, ο οποίος είχε σημαντικές συνέπειες σε όλους τους τομείς της κοινωνικοπολιτικής ζωής. (Στασινός, Δ. , 2016)

Κατά την περίοδο από το 1900 έως το 1950, η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα προχώρησε με αργά βήματα και ανισομερή εμπλοκή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και του κράτους. Η έλλειψη ενιαίας διοικητικής και εκπαιδευτικής πολιτικής οδήγησε σε διασπορά των υπηρεσιών και έλλειψη συντονισμού, ενώ η απουσία επίσημων στατιστικών στοιχείων δυσκόλευε την ανάλυση της κατάστασης. Ο ρυθμός εξέλιξης ήταν αργός λόγω αυτών των προβλημάτων, ενώ η έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών και η προκατάληψη της κοινωνίας συνέβαλαν σε ένα αμφίδρομο εμπόδιο στην πρόοδο της Ειδικής Αγωγής. ( Στασινός Δ., 1911)

Το 1905 ιδρύεται ο "Οίκος Τυφλών" στην Καλλιθέα, ο οποίος ξεκινά τη λειτουργία του το 1906. Ο συγκεκριμένος οίκος απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας άνω των έξι ετών, και η ιδέα για τη δημιουργία του προήλθε από τον Δημήτριο Βικέλλα, πρόεδρο του Συλλόγου Τυφλών Ελλάδας, καθώς και από τον ποιητή Γεώργιο Δροσίνη. Η διεύθυνση του ιδρύματος ανέλαβε η Ειρήνη Λασκαρίδου, η οποία είχε αποκτήσει εκπαίδευση σε ξένα πανεπιστήμια σχετικά με την εκπαίδευση και αποκατάσταση των τυφλών. Ο ίδιος ο οίκος αξιολογείται ως ισότιμος και ισάξιος με παρόμοια ιδρύματα στη Γερμανία, Αυστρία, Σουηδία και Αγγλία. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Αργότερα, η Ειρήνη Λασκαρίδου δημιουργεί την γραφή τυφλών BRAILLE για την Ελλάδα. (Ευαγγελόπουλος Σ., 1987)

Κατά τη διάρκεια του προηγούμενου διαστήματος (1900-1920), η ελληνική εκπαίδευση και γενικότερα η ελληνική πνευματική κοινωνία εστιάζουν στο γλωσσικό ζήτημα και συμβαίνουν σημαντικά γεγονότα όπως τα Ευαγγελικά (1901), τα Ορεσειακά (1903), το σχολείο του Βόλου – Αθεικά – Δελμούζος (1908-1911) και η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910). Αργότερα, πραγματοποιείται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913 από τον υπουργό Ιωάννη Τσιριμώκο της κυβέρνησης Βενιζέλου, με τη συνδρομή των Δημητρίου Λάμψα, Αλέξανδρου Δελμούζου, Δημητρίου Γληνού κ.ά. Τα νομοσχέδια που προτάθηκαν δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή και δεν εφαρμόστηκαν μέχρι τη μετέπειτα μεταρρύθμιση του 1917 και του 1929. Η μεταρρύθμιση του 1917 στην Ελλάδα περιελάμβανε την έγκριση ειδικών αναγνωστικών για τα ειδικά σχολεία, αντιπροσωπεύοντας ένα σημαντικό βήμα προόδου στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, με την πτώση του Ελευθερίου Βενιζέλου το Νοέμβριο του 1920, η μεταρρύθμιση του 1917 διακόπηκε και δεν προχώρησε. (Charisi, A, Pliadou-Tachou, S., & Anastasiou, D, 2012)

Τα γεγονότα που συνέβησαν μετά τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922, συμπεριλαμβανομένων της επαναστατικής κυβέρνησης του Πλαστήρα το 1923, της ανακήρυξης της Ελληνικής Δημοκρατίας το 1924 από τον Α. Παπαναστασίου, και της δικτατορίας του Πάγκαλου το 1926, άλλαξαν σημαντικά τα εκπαιδευτικά θέματα. Κατά τη διάρκεια της περιόδου από το 1922 έως το 1928, περίπου τριάντα κυβερνήσεις αναδείχθηκαν και παρήγαγαν κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές στον ελληνικό εκπαιδευτικό κόσμο. Μετά τις επιτυχημένες εκστρατείες των Βαλκανικών Πολέμων και τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με τη Μικρασιατική καταστροφή το 1922 και τη Συνθήκη της Λοζάνης το 1923, που οδήγησε στη μείωση των ελληνικών εδαφών και στη μετανάστευση 1.500.000 προσφύγων Μικρασιατών στην Ελλάδα. Αυτά τα γεγονότα προκάλεσαν μεγάλες κοινωνικές και οικονομικές αναταραχές στην ελληνική κοινωνία. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922, πολλοί Έλληνες φιλόδοξοι ιδρύουν νοσοκομεία, άσυλα και σπίτια για άρρωστα παιδιά, ορφανά παιδιά. Η εποχή χαρακτηρίζεται από αυξημένη εφηβική παραβατικότητα, καθώς χιλιάδες παιδιά έχουν μείνει ορφανά και εγκαταλείφθηκαν λόγω των γεγονότων. Από τα τέλη του

προηγούμενου αιώνα εφαρμόζονται μέτρα για την προστασία, εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη παιδιών και νέων με συμπεριφορικά προβλήματα. (Κυπριωτάκης, Α., 1987) Το κράτος αντιδρά με τη δημιουργία αναμορφωτηρίων, όπου διαμένουν και παιδιά με καθυστερημένη ανάπτυξη ή νοητικές διαταραχές, διότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίησή τους.

Στην προσπάθεια να αντιμετωπίσει την αυξανόμενη παραβατικότητα των νέων, το κράτος ιδρύει αναμορφωτήρια, θεωρώντας τους κατοίκους τους ως άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά και επιρρεπή σε διάφορες ανομίες. Στόχος των αναμορφωτηρίων είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών, η προστασία τους και η απόκτηση στοιχειώδους μόρφωσης και επαγγελματικών δεξιοτήτων, προκειμένου να ενσωματωθούν επιτυχώς στην κοινωνία και να αποφύγουν τον εγκληματικό βίο. (Χαρίση Α., 2012)

Από τις αρχές του 20ού αιώνα, η ιδέα της ίδρυσης σχολείων για ανάπηρα παιδιά είχε ήδη εκφραστεί, με τον στόχο να αποτραπεί η ανεργία και η κοινωνική ανεπάρκεια των αναπήρων. (Χαρίση, 2012) Παράλληλα, από το 1907, η Ελλάδα άρχισε να εφαρμόζει την πρακτική του ευγονισμού, εισάγοντας αρχές της Νέας Αγωγής σε ιατροκοινωνικούς θεσμούς για ασθενή παιδιά. Αυτές οι εξελίξεις συνέβαλαν στην επιστημονική πλαισίωση της υγείας των παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, με κύριο στόχο τη μείωση της παιδικής θνησιμότητας και τη φροντίδα των παιδιών από τη μητέρα. Η συμβολή του Λαμπαδάριου οδήγησε στην ανάπτυξη της παιδολογίας και την ενίσχυση της συζήτησης για τη σχολική υγιεινή στην Ελλάδα. Με τη δημιουργία του παιδολογικού εργαστηρίου του υπουργείου παιδείας το 1912 και του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου Αθηνών το 1923, καθώς και άλλων ψυχολογικών εργαστηρίων, δόθηκε μια παράλληλη κατεύθυνση στην πρόνοια και προστασία των ατόμων με αναπηρία. (Λαμπαδάριος, Ε. Ν., 1936β)

Το 1907 ιδρύεται με ιδιωτική πρωτοβουλία ο «Οίκος Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου». Παρά την αρχική του πρόθεση, το ίδρυμα δεν λειτούργησε. Έτσι, το 1923, το Αμερικανικό Ίδρυμα Περίθαλψης «Εγγύς Ανατολή» ίδρυσε το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά, γνωστό ως «Εθνικός Οίκος Κωφαλάων», όπου φοιτούσαν παιδιά προσφύγων από τη Μικρά Ασία. Το σχολείο λειτούργησε έως το 1932, μεταφερόμενο στη Σύρο, ενώ από το 1937 συγχωνεύθηκε με τον «Οίκο Κωφαλάων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου», παίρνοντας την

ονομασία «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων: Οίκος Αθηνών Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου». Ο στόχος του ιδρύματος είναι πλέον η ίδρυση και λειτουργία επαγγελματικών δομών για την παροχή βασικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των κωφαλάλων. (Χαρίση Α., 2012)

Κατά το μεσοπόλεμο, η φροντίδα της ψυχικής υγείας των ανηλίκων με ειδικές ανάγκες εμπίπτει κυρίως στην ιδιωτική πρωτοβουλία και τη φιλανθρωπία. Ειδικά σχολεία για τυφλά, κωφάλαλα και άλλες ειδικές κατηγορίες παιδιών ιδρύονται από ιδιώτες και φιλάνθρωπους. Επιπλέον, ιδρύονται ειδικά σχολεία για ψυχικά καθυστερημένα παιδιά ή παιδιά με ψυχολογικές ανωμαλίες, καθώς και ιατρικά ιδρύματα σε αστικά κέντρα. Η παιδολογία και η ιατρική υγιεινή ενισχύονται στα σχολεία, ενώ διορίζονται σχολικοί ψυχολόγοι για την παροχή βοήθειας, καθώς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρούνται ανίκανα να μορφωθούν μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. (Ιμβριώτη, 1939)

Το 1937, το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην ειδική αγωγή με την ψήφιση του Αναγκαστικού Νόμου 453/30-1-1937. Αυτός ο νόμος προβλέπει τη δημιουργία σχολείων για παιδιά με ψυχική καθυστέρηση, με στόχο τη στήριξη των ατόμων που είναι ψυχικά ασθενή, σωματικά ασταθή ή διανοητικά αδύναμα. Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνταν για τα άτομα που δυσκολεύονταν να προοδεύσουν στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης. (Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2000)

Τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής περιλαμβάνουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα μέλη της κοινωνίας, με εποπτεία και συγκεκριμένες οδηγίες, αλλά χωρίς ασφάλεια και σταθερότητα. Αν και το αποτέλεσμα αυτό είναι περιορισμένο, αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς ο στόχος είναι η επαγγελματική κατάρτιση και η κοινωνική ένταξη. (Σούλης, Γ., Σ., 2002) Το σωματείο ΕΛΕΠΑΠ (Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών) ιδρύεται ταυτόχρονα με τον νόμο 453/30-1-1937 και έχει ως στόχο την αποκατάσταση των ανάπηρων παιδιών από τη βρεφική ηλικία έως τα 16 έτη. Ταυτόχρονα, οργανώνεται το Πρότυπο Φυσικοθεραπευτικό Κέντρο για κινητικά ανάπηρα παιδιά, στο πλαίσιο των προσπαθειών για τη βελτίωση της φροντίδας και της θεραπείας των αναπήρων παιδιών στην Ελλάδα. (Χαρίση Α., 2012)

Τον επόμενο χρόνο του 1938, ιδρύεται και τίθεται σε λειτουργία το "Πρότυπο Ειδικό Σχολείο" στην Καισαριανή, υπό τη διεύθυνση της Ρόζας Ιμβριώτη, προσωπικότητα

που είχε ήδη αποκτήσει ευαισθητοποιώντας την ελληνική κοινωνία για την Ειδική Αγωγή. Παρά τη δίωξη από το καθεστώς του Μεταξά, η Ιμβριώτη καταφέρνει να λειτουργήσει το σχολείο της, με την ιδιότυπη στήριξη του Μεταξά, και να το καταστήσει πρότυπο για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Η προσπάθειά της συμβάλλει στη διαμόρφωση και εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, αν και εκείνη πίστευε στα Ειδικά σχολεία αντί για την ενταξιακή διαδρομή των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτή η πρωτοποριακή προσπάθεια της Ιμβριώτη επιβραβεύεται με τον χαρακτηρισμό της ως "μητέρα" της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. (Πολυχρονοπούλου – Ζαχογέωργα, Σ., 1995)

Το 1938, στο Ασκληπιείο Βούλας, ιδρύεται το κέντρο αποκατάστασης αναπήρων παιδιών υπό την εποπτεία του υπουργείου Παιδείας, όπως αναφέρεται στην επίσημη δημοσίευση του ΦΕΚ (Β.Δ. ΦΕΚ151/12-4-9138) (Charisi, A, Iliadou-Tachou, S., & Anastasiou, D., 2012, pp. 59-75) Το 1939, επίσης, ιδρύεται η Σχολή τυφλών κοριτσιών από το σύλλογο "Φίλοι των Τυφλών".

Με την έναρξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, κάθε προσπάθεια ανάπτυξης της ειδικής αγωγής διακόπτεται. Ωστόσο, με τη λήξη του πολέμου και την υιοθέτηση της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου από τα Ενωμένα Έθνη, όλα τα κράτη μέλη ενισχύουν τις προσπάθειές τους προς την κατεύθυνση της υποστήριξης των φυσικά και πνευματικά αδύναμων μελών της κοινωνίας. Ακόμα και αν με καθυστέρηση, η Ελλάδα συμμετέχει πρωτοποριακά με τον "Φάρο Τυφλών Ελλάδος" το 1947 στην Καλλιθέα, το οποίο στοχεύει στην επαγγελματική αποκατάσταση τυφλών ηλικίας 18 έως 35 ετών. Το 1948 ιδρύεται η Σχολή Τυφλών Βόρειας Ελλάδας "ο Ήλιος", η οποία εντάσσεται στο υπουργείο Παιδείας ως "Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Β.Ε.". (Χαρίση Α., 2012)

Το 1949 ιδρύεται η «Αγροτική και Τεχνική Σχολή Τυφλών» στο Περιστέρι με στόχο την εκπαίδευση νέων τυφλών για αγροτικές επαγγελματικές δραστηριότητες. Το σχολείο ξεκινά τη λειτουργία του το 1950, με στόχο να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την απασχόλησή τους στον αγροτικό τομέα. (Κυπριωτάκης, Α., 1987)

Η ειδική αγωγή και η γενική εκπαίδευση δεν αποτελούν διακριτά μονοπάτια, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται για να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Η ειδική αγωγή αντιμετωπίζει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η γενική εκπαίδευση παρέχει τη βάση για την

κοινωνικοποίηση και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται σε διάφορους τομείς της ζωής. Η συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών πτυχών επιτρέπει την αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών για την ενηλικίωση και την ολοκλήρωση στην κοινωνία. Καθώς η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στην ανάπτυξη του ατόμου σε όλες τις πτυχές της ζωής του, η ειδική αγωγή και η γενική εκπαίδευση συνδράμουν στη διαμόρφωση ενός ατόμου που θα μπορεί να συμβάλλει ενεργά στην κοινωνία και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής του. Μέσω προσαρμοσμένων προγραμμάτων και υποστήριξης, οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και εξασφαλίζουν την αυτονομία τους στην ενήλικη ζωή. Το κλειδί για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας είναι η κατανόηση και η αναγνώριση των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή, καθώς και η παροχή της απαραίτητης υποστήριξης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Η μελέτη του Κιτσαρά επικεντρώνεται στη σημασία της ειδικής αγωγής στην προσχολική ηλικία, τονίζοντας τον αδιαμφισβήτητο ρόλο του νηπιαγωγείου ως αδιαμφισβήτητο ωφέλιμο για τα παιδιά. Η έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι κρίσιμη για τη βελτίωση της κατάστασής τους και την αποφυγή της αποκλειστικής τους εκπαίδευσης. Όσο πιο γρήγορα παρέχεται η αναγκαία υποστήριξη και θεραπεία, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να σημειώσουν βελτίωση και να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής μπορεί να προωθήσει την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, ο Κιτσαράς επισημαίνει τη σημασία της υποστήριξης των γονέων στη διαδικασία αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών των παιδιών τους. Η σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών και στην επιτυχή ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Τονίζεται η ανάγκη για στήριξη και ενθάρρυνση των γονέων, καθώς αυτοί αντιμετωπίζουν πολλές φορές αίσθημα ανασφάλειας και αμηχανίας σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών τους. (Κιτσαράς Γ.Δ., 2001)

Η Πολυχρονοπούλου δεν θεωρεί την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε συνήθη τάξη ως μοναδική επιλογή. Αντίθετα, προτείνει το ενδεχόμενο να διαγνωστεί ότι ένα παιδί χρειάζεται εκπαίδευση εκτός των πλαισίων μιας τυπικής τάξης για ένα διάστημα. Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει την ανάγκη και τη χρησιμότητα συχνών

και τακτικών αξιολογήσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, προκειμένου να παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Σύμφωνα με την Κουτσούκη, η ενσωμάτωση προγραμμάτων μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της έκφρασης των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις ακουστικές τους δεξιότητες. Η συμμετοχή σε προγράμματα φυσικής αγωγής αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υγιεινή ανάπτυξη του σώματος και την ανακάλυψη των παιδιών για τις διαφορετικές δραστηριότητες που αφορούν την φυσική κίνηση. Επιπλέον, η συμμετοχή σε δραστηριότητες αισθητικής ενισχύει την αισθητική αντίληψη των παιδιών και τη δημιουργική τους έκφραση μέσω της τέχνης. Εν τέλει, η συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικής αγωγής βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικής επικοινωνίας, της συνεργατικότητας και της επίλυσης των προβλημάτων. Αυτές οι προγραμματισμένες δραστηριότητες προσφέρουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. (Κουτσούκη Δ., 2008)

Βάσει της έρευνας της Καρτασίδου, η μουσική εκπαίδευση ενισχύει την έκφραση των παιδιών και τις διαφορετικές τους εκφραστικές δυνατότητες. Τους παρέχει τη δυνατότητα να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους και να επικοινωνούν με τα άλλα μέλη της κοινωνίας μέσω της μουσικής γλώσσας. Μέσω της συμμετοχής τους σε μουσικά προγράμματα, τα παιδιά μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στην αντίληψη, την επεξεργασία της πληροφορίας και την ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης. Επιπλέον, η μουσική εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της συγκέντρωσης και της μνήμης των παιδιών, καθώς η μουσική δραστηριότητα απαιτεί την προσήλωση και την ανάκληση πληροφοριών. Επιπλέον, η δημιουργία μουσικής προσφέρει έναν ασφαλή και εκφραστικό τρόπο έκφρασης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, βοηθώντας τα να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους. Συνολικά, η μουσική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, προσφέροντας τους μια πολύτιμη ευκαιρία για ανάπτυξη, έκφραση και επικοινωνία. (Καρτασίδου, Λ. , 2004)

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, η αισθητική αγωγή αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εκπαίδευση, καθώς η προσφορά καλλιτεχνικών και πολυπολιτισμικών προγραμμάτων έχει ωφέλιμη επίδραση. Τα προγράμματα αυτά

συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας την εκφραστικότητά τους και προάγοντας την κατανόηση και απόλαυση της τέχνης και του πολιτισμού. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017) Όσον αφορά στην κοινωνική αγωγή στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τονίζουν τη σημασία της ως κρίσιμο παράγοντα για την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. (Αλευριάδου, Α., 2000) (Σταυρούση, Π., 2002) Η κοινωνική αγωγή βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προσαρμογή τους στο περιβάλλον τους, επιτρέποντάς τους να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, είναι σημαντικό να σχεδιάζονται προγράμματα κοινωνικής αγωγής που θα εστιάζουν στην ανάπτυξη και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτά τα προγράμματα πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, συνεργασία και κοινωνική συμμετοχή, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών.

Μια σύγχρονη τάση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες που επιδιώκουν να γίνουν μέλη είναι η προώθηση πολιτικής συνεκπαίδευσης (ένταξης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς διάφορους βαθμούς υποστήριξης. Οι χώρες μπορεί να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με την πολιτική τους όσον αφορά την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει χώρες που υιοθετούν πολιτικές και πρακτικές με σκοπό την ένταξη σχεδόν όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση (προσέγγιση ενός μονοπατιού). Αυτή η πολιτική υποστηρίζεται από πλήθος υπηρεσιών που εστιάζουν στη γενική εκπαίδευση. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Κύπρο. □ Οι χώρες που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία έχουν μία ποικιλία προσεγγίσεων στην ένταξη (multi-track approach). Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων ( συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Η Δανία, Γαλλία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάϊν, η δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Στην τρίτη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις.



Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσημα εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα μαζί με τους μη-ανάπηρους συνομήλικους τους. Τα δύο αυτά συστήματα διαθέτουν (ή τουλάχιστον διέθεταν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη γενική εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή. Στην Ελβετία και το Βέλγιο, η Ειδική Αγωγή έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Στην Ελβετία, η κατάσταση είναι μάλλον πολύπλοκη: υπάρχει κυρίως διαφορετική νομοθεσία για τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις ( συμπεριλαμβανομένων των ειδικών υπηρεσιών στις γενικές τάξεις). Υπάρχει παράλληλα ένα αρκετά ανεπτυγμένο σύστημα παροχής υπηρεσιών για ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες στις κανονικές τάξεις – το οποίο φυσικά εξαρτάται από το καντόνι. Μερικές φορές είναι δύσκολη η ταξινόμηση μιας χώρας με βάση το είδος πολιτικής ένταξης , εξαιτίας των πρόσφατων αλλαγών πολιτικής. Για παράδειγμα, η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες ανήκαν μέχρι πρόσφατα στη δεύτερη κατηγορία (σύστημα δύο τροχών), αλλά τώρα προχωρούν προς το σύστημα των πολλαπλών τροχών. Βεβαίως, το στάδιο ανάπτυξης των χωρών όσον αφορά την συνεκπαίδευση ποικίλει πολύ. Στη Σουηδία, τη Δανία, την Ιταλία και τη Νορβηγία, είχαν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί σαφείς πολιτικές ένταξης σε αρχικό στάδιο. Στις χώρες 9 αυτές είχαν ληφθεί σημαντικές νομοθετικές επιλογές πριν πολλά χρόνια: δεν έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Στις περισσότερες από τις άλλες χώρες αναγνωρίζονται σημαντικές νομοθετικές αλλαγές, μερικές από τις οποίες αναφέρονται κάτωθι: • Ήδη στο 1980, μερικές χώρες προσδιόρισαν το σύστημα Ειδικής Αγωγής σαν σύστημα παροχής εκπαιδευτικού υλικού, πληροφοριών , στήριξης και εφαρμογών για τα γενικά σχολεία. Σήμερα, πολλές χώρες, όπως η Γερμανία, η Φινλανδία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία, η Ολλανδία και η Δημοκρατία της Τσεχίας, υιοθετούν αυτή την προσέγγιση. • Η δυνατότητα επιλογής που παρέχεται στους γονείς έχει οδηγήσει σε νομοθετικές αλλαγές στην Αυστρία, τις Κάτω Χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Λιθουανία. • Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων για την υποστήριξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έχει ρυθμιστεί νομοθετικά στη Φινλανδία (σε επίπεδο δήμων), στο Ηνωμένο Βασίλειο, στις Κάτω Χώρες (μέσω ομάδων σχολείων), καθώς και στη Δημοκρατία της Τσεχίας και τη Λιθουανία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπάρχει αυξανόμενη τάση χρηματοδότησης των σχολείων από την τοπική εκπαιδευτική αρχή με την δυνατότητα να αποφασίζουν τα ίδια τα σχολεία για τον καλύτερο τρόπο δαπάνης του συνολικού προϋπολογισμού ώστε να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των

μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες. • Η αναθεώρηση της χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής αποτελεί μια σημαντική καινοτομία στις Κάτω Χώρες.

- Στην Ελβετία, η χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής βρίσκεται υπό πολιτική συζήτηση, με προτάσεις για να αναλάβουν τα καντόνια την ευθύνη της Ειδικής Αγωγής, αντί της ομοσπονδίας που ισχύει μέχρι σήμερα.
- Νόμοι που αφορούν την Ειδική Αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είτε αναπτύσσονται τώρα είτε έχουν πρόσφατα θεσπιστεί στις Κάτω Χώρες, την Αυστρία και την Ισπανία.

#### **1.4 ΤΙ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ Η ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Η ιστορία των ατόμων με αναπηρία και της εκπαίδευσής τους έχει περάσει από διάφορα στάδια αλλαγής, με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Οι φάσεις μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις: α) η φάση της απόρριψης και της κακοποίησης, β) η φάση της συμπόνιας, της φροντίδας, της προστασίας και της ειδικής μεταχείρισης, γ) τη σημερινή φάση, η οποία υποστηρίζει τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τη συνεκπαίδευση και την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, υπήρξαν πολλές αλλαγές στην αντίληψη της κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρία και την εκπαίδευσή τους. Από την πλήρη απόρριψη των ατόμων με αναπηρία σε ιδρύματα, τον φιλανθρωπικό διαχωρισμό και την εκπαίδευσή τους, στην αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, στη συνεκπαίδευση όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως ειδικότητας φοιτούν στην ίδια τάξη, μέχρι τη σημερινή πραγματικότητα της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία.

Στην Ελλάδα, η ειδική αγωγή αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο πρώτο εκπαιδευτικό συνέδριο το 1904, το οποίο διοργανώθηκε με ιδιωτική πρωτοβουλία. Στα πρακτικά του συνεδρίου, μία από τις πρόσθετες προτάσεις αφορά την ανάγκη ίδρυσης ειδικών σχολείων για τυφλά, κωφά ή διανοητικά καθυστερημένα παιδιά. (Φωτιάδου, Α.Γ., 1998)

Μέχρι τότε, τα άτομα με αναπηρία ανήκαν στην κατηγορία των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, πολλοί από τους οποίους (τυφλοί και κωφοί) φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία για άτομα με αναπηρία, τα οποία ιδρύονταν και διοικούνταν από ιδιωτικούς

οργανισμούς και φιλάνθρωπους. Σύμφωνα με τον Λαμπαδάριο, στην Ιταλία, τη Γερμανία και τη Γαλλία υπάρχουν περισσότερα ειδικά σχολεία για άτομα με αναπηρία και θα πρέπει να δημιουργηθούν παρόμοια σχολεία και στην Ελλάδα, ώστε να αποτελέσουν παράδειγμα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. (Λαμπαδάριος, Εμμ, 1938α)

Το 1906 ιδρύθηκε στην Καλλιθέα της Αθήνας η φιλανθρωπική εταιρεία «Οίκος των Τυφλών» για την προστασία, εκπαίδευση και φροντίδα τυφλών παιδιών ηλικίας 7 έως 18 ετών. Οι στόχοι του συλλόγου αυτού ήταν να δώσει τη δυνατότητα στα τυφλά παιδιά να εργάζονται, να συντηρούν τον εαυτό τους και να ζουν με αξιοπρέπεια. (Λογοθέτη, 2008. Στασινός, 1991) Στο ίδρυμα αυτό ιδρύθηκε ένα ειδικό (διετές) νηπιαγωγείο και αργότερα το πρώτο σχολείο τυφλών στην Ελλάδα. Το 1928 υπήρχαν ήδη τέσσερις τάξεις στο (ειδικό) δημοτικό σχολείο, το οποίο αργότερα έγινε εξατάξιο σχολείο. Μια αξιόλογη ιδιωτική προσπάθεια έγινε για την εκπαίδευση των κωφών στη χώρα με την ίδρυση του «Οίκου Κωφαλάλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιωπούλου» το 1907. (Στασινός, Δ. , 1991)

Οι πρώτες θεσμικές προσπάθειες για την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική/συναισθηματική αναπηρία έγιναν με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 και του 1929, παρέμειναν όμως ανεφάρμοστες. Το νομοσχέδιο του 1913 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Υπουργού Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου έκανε λόγο για «μαθητές με διανοητική ή ηθική καθυστέρηση» ή «διανοητικά ανώριμα παιδιά του δημοτικού σχολείου» (Μπουζάκης, 2002). Αυτές περιλαμβάνουν το διαχωρισμό των μαθητών με νοητική καθυστέρηση από τους μαθητές με τυπικές αναπτυξιακές ανάγκες. Υπάρχει έντονη η αντίληψη του διαχωρισμού των μαθητών με νοητική καθυστέρηση από τους μαθητές με τυπικές αναπτυξιακές ανάγκες, αλλά παρ' όλα αυτά δείχνουν την πρόθεση της πολιτείας να ακολουθήσει παρεμβατικές στρατηγικές στην εκπαίδευση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση ή/και άλλες ειδικές ανάγκες. (Αναστασίου, Δ. Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Χαρίση, Α., 2011)

Μετά το «νομοσχέδιο Τσιριμώκου», τα θέματα που αφορούν τα άτομα με αναπηρία αποτελούν κυρίως ιδιωτική πρωτοβουλία, η οποία επιδιώκει την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και την κοινωνική ένταξη μέσω της δημιουργίας διαφόρων ιδρυμάτων. Ωστόσο, πρόκειται για «προστασία» και όχι για κοινωνική ένταξη. Η ίδρυση και λειτουργία σχολείων για μαθητές με ειδικές ανάγκες ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τους γιατρούς που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό.

Επιπλέον, Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει παρόμοια σχολεία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη Γερμανία. (Παπαμαύρος, Μ., 1920)

Καθώς η συζήτηση για την ανάγκη ειδικών σχολείων συνεχιζόταν, μια δεύτερη προσπάθεια για τη δημιουργία μιας δομής ειδικής εκπαίδευσης έγινε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929: στο νόμο αριθ. 4397 του 1929 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που συντάχθηκε από τον υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα. Οι «διανοητικά ή ηθικά ελαττωματικοί» εξαιρούνται από την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται: «Δύναται το Υπουργείον να κανονίση ιδίαν διδασκαλίαν δια τους πνευματικώς ανωμάλους παίδας δημοτικού τινός σχολείου ή να καταρτίση χάριν αυτών ιδίαν τάξιν ή και ίδιον σχολείον, εάν υπάρχη αριθμός τοιούτων επαρκής» (Νόμος 4397/1929).

Το 1937 στήνεται φιλανθρωπική εταιρεία με την ονομασία «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παιδιών – ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.» με κίνηση ιδιωτών, τη στήριξη του Ροταριανού Ομίλου Αθηνών και τη συνεργία του Ιδρύματος «Εγγύς Ανατολή» (Στασινός, 1991). Ο σύλλογος υποστηρίζεται από τη Διεθνής Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων Παίδων, η πρόταση της οποίας οδήγησε στην οργάνωση του πρώτου μοντέλου φυσιοθεραπευτικού κέντρου στην Ελλάδα για παιδιά με σωματική αναπηρία. Στο κτίριο του φυσικοθεραπευτηρίου υπάρχει και το «Ειδικόν Σχολείον Αναπήρων Παίδων» που προσφέρει διδασκαλία των βασικών μαθημάτων και θεραπευτική αγωγή. Το πρόγραμμα του σχολείου είναι αντίστοιχο με το πρόγραμμα των «Κατωτέρων Δημοτικών Σχολείων» με μερικές τροπολογίες «δια την ειδικήν περίπτωσιν των αναπήρων μικρών μαθητών, οι οποίοι είναι πολλάκις και διανοητικώς καθυστερημένοι λόγω της αναπηρίας των», όπως άπτεται στην Έκθεση των πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας για το έτος 1938. Με την δημιουργία της Εταιρείας, ο Λαμπαδάριος υποβάλλει υπόμνημα για την οργάνωση της αντίληψης των σωματικά αναπήρων παιδιών. Το υπόμνημα αυτό, γίνεται δεκτό και αφορά πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών. Για την παιδεία των παιδιών εισηγείται να δημιουργηθούν ένα ή δύο σχολεία για ανάπηρα παιδιά, τα οποία μπορούν να αυξηθούν σύμφωνα με τις ανάγκες κατά το πρότυπο των ειδικών σχολείων «των ψυχικώς αναπήρων» και να οργανωθούν «επί τη βάσει των νεωτάτων οργανισμών της αλλοδαπής» με σκοπό «ουδείς ανάπηρος να μένη άνεργος και παράσιτος της κοινωνίας». (Λαμπαδάριος, Εμμ, 1938α)

Την ίδια χρονιά ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή (453/1937) υπό τον υπουργό Παιδείας Γ. Γεωργακόπουλο. Ο νόμος αυτός επέτρεπε την ίδρυση ειδικών σχολείων για παιδιά με νοητική αναπηρία. Έτσι, ιδρύθηκε και λειτούργησε το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο» στην Καισαριανή της Αθήνας. Διευθύντρια του ήταν η Ρόζα Ιμβριώτη, η «μητέρα» της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και συγγραφέας του βιβλίου «Ανώμαλα και Καθυστερημένα Παιδιά» (Ιμβριώτη, Ρ., 1939α)

Η Ρόζα Ιμβριώτη επιχείρησε να ευαισθητοποιήσει το ελληνικό κοινό σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτό είχε θετικές συνέπειες για πολλές μελέτες και προσπάθειες που «καταστράφηκαν» με την έλευση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Το 1904 πραγματοποιήθηκε το 1ο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Αθήνα, το οποίο υποδεικνύει την ίδρυση σχολείων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο σύλλογος «ΦΙΛΟΙ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ» ιδρύει το 1939 τη Σχολή τυφλών κοριτσιών, ο οποίος παρέχει προστασία στα τυφλά κορίτσια. Το 1946 ιδρύεται ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδος» που λειτουργεί το 1947 στην Καλλιθέα Αθηνών. Σκοπός του ιδρύματος ήταν η ελάττωση των αποτελεσμάτων της τύφλωσης καθώς και την επαγγελματική αποκατάσταση των τυφλών ώριμης ηλικίας. (Χαρίση Α., 2012)

Το 1951, το ειδικό σχολείο της ΕΛΕΠΑΠ λόγω των αυξημένων αριθμών των ανθρώπων με σωματική αναπηρία γίνεται δημόσιο και το 1952 μέσα στην ΕΛΕΠΑΠ δημιουργείται δημόσιο νηπιαγωγείο για παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Το ΠΙΚΠΑ (Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης) συγκροτεί το 1955 το Κέντρο Αποκαταστάσεως Παιδιών Βούλας και αφορά παιδιά μέχρι την ηλικία των 14 ετών με κινητικά προβλήματα. Αυτό το έτος, το Εθνικό Ίδρυμα Αποκαταστάσεως Αναπήρων, στόχευε σε άτομα που είχαν οποιαδήποτε κινητική αναπηρία, πάνω από 15ετων, και αποσκοπούσε στην επαγγελματική προσαρμογή και ανατροφή τους. Το 1953 άνοιξε μια ψυχιατρική διαγνωστική κλινική, καθώς ο υποσιτισμός εκείνης της εποχής οδηγούσε σε υψηλά ποσοστά ψυχικής και σωματικής προωρότητας και στην ανάγκη ψυχιατρικής φροντίδας. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν η δημιουργία ψυχιατρικών κέντρων για την διάγνωση της ψυχικής υγείας των παιδιών καθώς και την συμβουλή στις οικογένειες αυτών. Το 1954-1955 εμφανίζονται τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ένα χρόνο μετά, η Άννα Ποταμιανού, δημιούργησε το Κέντρο ψυχικής υγιεινής και λίγα χρόνια έπειτα εμφανίστηκαν ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα σε ψυχιατρικά νοσοκομεία και ιδιωτικές κλινικές. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Το 1960, η κοινωνική πολιτική διευρύνθηκε και αναλήφθηκε μαχητική δράση για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Πρωτοστάτησαν το Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών καθώς και η Πανελλήνια Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Παιδιών με Αναπηρία. Ως αποτέλεσμα, ο ρόλος της αναπηρίας έχει επαναπροσδιοριστεί, με τα άτομα με αναπηρία να επωφελούνται από παροχές χωρίς αποκλεισμούς σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της ισότητας και της αυτονομίας. Το 1969, με τον νόμο 101491/1969 δημιουργείται η Κεντρική Υπηρεσία του Γραφείου Ειδικής Αγωγής και το 1976 πήρε το όνομα Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Με τον νόμο 1122/1972 άνοιξε τμήμα ειδικής αγωγής με στόχο την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και με τον νόμο 227/1975 κατοχυρώθηκε πως η φοίτηση θα είναι για δύο χρόνια. Το 1972-1973 δημιουργήθηκαν 43 σχολεία ειδικής αγωγής, κάτι που φανερώνει την άθηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. (Πολυχρονοπούλου Σ., 2017)

Κατά την περίοδο 2004-2007, το παιδαγωγικό ινστιτούτο επικεντρώνεται στην προώθηση της διαθεματικότητας με τη δημιουργία νέων βιβλίων και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Αυτό περιλαμβάνει εκπαιδευτικό λογισμικό και άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στη συνέχεια, την περίοδο 2007-2013, επιχειρείται η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω ενός επιχειρησιακού προγράμματος του ΥΠΕΠΘ. Το 2006, υπογράφεται από τα Ηνωμένα Έθνη η σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η οποία επιδρά στην πολιτική ενσωμάτωσης των κρατών και στην κοινωνική συνείδηση. (Ο.Η.Ε., 2006).

Το 2008, η ελληνική πολιτεία ενέκρινε το Νόμο 3699/2008 με σκοπό να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες, συμπεριλαμβανομένων ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να επιτευχθεί η πλήρης τους ένταξη. Με τον νέο αυτό νόμο, η ειδική αγωγή περιλαμβάνει κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για τα άτομα με αναπηρία, σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και προγράμματα συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου και λαμβάνουν παράλληλη στήριξη ή παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Επιπλέον, για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες, καταρτίζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα από μια

διεπιστημονική ομάδα του αρμόδιου κέντρου διάγνωσης και υποστήριξης. Το 2012, η Ελλάδα επικύρωσε τη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της σύμβασης. (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012).

Ο Νόμος 4115/2013, καθώς και ο Νόμος 4186/2013, επέβαλαν αλλαγές στο σύστημα ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Με βάση το άρθρο 39 του Νόμου 4115/2013, τα ειδικά σχολεία μετατράπηκαν σε Κέντρα Υποστήριξης μιας συνολικής ομάδας σχολικών μονάδων, γνωστά ως Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Οι τροποποιήσεις αυτές είχαν σκοπό να διασφαλίσουν τον καλύτερο συντονισμό των εκπαιδευτικών μονάδων και των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης για την ενσωμάτωση και υποστήριξη μαθητών με αναπηρία. Επιπλέον, ο Νόμος 4186/2013 τροποποίησε το άρθρο 28, εστιάζοντας σε θέματα ειδικής αγωγής και ρυθμίζοντας τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αρμοδιότητες των Κέντρων Διάγνωσης και Υποστήριξης, που πλέον είχαν αποκλειστική ευθύνη για την διαχείριση θεμάτων όπως η κατάταξη και εγγραφή των ατόμων με αναπηρία σε ειδικές σχολικές μονάδες, καθώς και την παροχή υποστήριξης στα γενικά σχολεία.

Με τον πρόσφατο Νόμο 2217/2014, που αφορά την πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, εξακολουθεί να υφίσταται το πρόβλημα της μη ουσιαστικής ένταξης. Οι δομές ειδικής αγωγής αναγνωρίζονται ως ξεχωριστό σύστημα που λειτουργεί παράλληλα με το σύστημα της γενικής αγωγής. Με τις νέες διατάξεις, επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής και κατεύθυνση δασκάλου ή νηπιαγωγού, αντί για τους εξειδικευμένους στην ειδική αγωγή / σχολική ψυχολογία, διαμορφώνοντας έτσι ανισότητες στην εκπαίδευση.

Η δημιουργία του ελληνικού κράτους συνοδεύτηκε από την υιοθέτηση διαφόρων θεσμικών μέτρων και πρωτοβουλιών για την προστασία της παιδικής ηλικίας. Αυτές οι ενέργειες εστίασαν τόσο στο πλαίσιο της υγειονομικής κρατικής παρέμβασης, με στόχο την προστασία από επιδημίες και άλλους κινδύνους υγείας, όσο και στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας. Το παράδειγμα του ορφανοτροφείου της Αίγινας αντιπροσώπευε μία από τις πρωτοβουλίες αυτές. Αυτά τα μέτρα αποτελούσαν σημαντικό βήμα για τη δημιουργία ενός πλαισίου που επέτρεπε την προστασία και φροντίδα των παιδιών σε διάφορες πτυχές της ζωής τους, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική συνοχή και την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας. (Σούτζογλου - Κοτταρίδη Π., 1991) ( Στασινός Δ., 1991)

Κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, πραγματοποιήθηκε η ίδρυση ορισμένων ιδρυμάτων για άτομα με ψυχικές διαταραχές με είτε κρατική είτε ιδιωτική πρωτοβουλία. Μεταξύ αυτών περιλάμβαναν το "φρενοκομείο" της Αίγινας, το Δρομοκαΐτειο και το Αιγινήτειο. Επίσης, υπήρξε διεύρυνση των ήδη υπαρχόντων ιδρυμάτων όπως το "φρενοκομείο" της Κέρκυρας μετά την ένταξη των Ιονίων νήσων. Ανάμεσα στους ασθενείς που φιλοξενούνταν σε αυτά τα ψυχιατρεία, υπήρχε και μια μικρή ομάδα ατόμων με νοητική καθυστέρηση άνω των 10 ετών, οι οποίοι χαρακτηρίζονταν με απαξιωτικούς όρους της εποχής όπως "βλάκες και μωροί". (Πλουμπίδης Ν. Δ., 1995)

Η παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελούσε προτεραιότητα μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα. Οι πρώτες προσπάθειες για ίδρυση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανήκαν στην ιδιωτική πρωτοβουλία και τη φιλανθρωπία. Φιλανθρωπικά σωματεία ανέλαβαν την εποπτεία και τη χρηματοδότηση τέτοιων ιδρυμάτων, τα οποία λειτούργησαν για την εκπαίδευση παιδιών με τύφλωση και κώφωση. ( Στασινός Δ., 1991)

Κατά τον 20ο αιώνα στην Ελλάδα, παρουσιάστηκαν σημαντικές προσπάθειες για την προστασία, εκπαίδευση και φροντίδα παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το 1906 ιδρύθηκε στην Καλλιθέα Αθηνών η φιλανθρωπική εταιρεία "Οίκος Τυφλών", ενώ το 1923 στη Σύρο δημιουργήθηκε το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφά παιδιά από την Αμερικανική φιλανθρωπική οργάνωση "Εγγύς Ανατολή". Στη συνέχεια, το 1932 ιδρύθηκε στην Αθήνα ο "Εθνικός Οίκος Κωφαλάλων", ενώ το 1937 συνένωσαν τα σχολεία για κωφά παιδιά στο "Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων - Οίκος Αθηνών Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου". Επιπλέον, το 1937 ιδρύθηκε η φιλανθρωπική εταιρεία "Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων - ΕΛΕΠΑΑΠ" που ίδρυσε ένα "Ειδικό Σχολείο Αναπήρων Παίδων". Τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά βήματα προς την καλύτερη φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. ( Στασινός Δ., 1991) (Καλαντζής, Κ. , 2002/1952)

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1930, η εμπλοκή του κράτους στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες άρχισε να εμφανίζεται. Προηγούμενα χρόνια, παρατηρήθηκαν μόνο προθέσεις κρατικής παρέμβασης μέσω νομοθετικών πράξεων για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα, στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Υπουργού Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου το 1913 και στο νόμο 4397



του 1929 για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, γίνονταν αναφορές σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Οι νομοθετικές αυτές πράξεις παρουσίαζαν έντονες αντιλήψεις περί διαχωρισμού των μαθητών με νοητική καθυστέρηση από τους τυπικά αναπτυσσόμενους, αναφέροντας σε ειδικές τάξεις που ίδρυσαν σε άλλες χώρες της Ευρώπης για τους "βραδύτερα αναπτυσσόμενους μαθητές". (Μπουζάκης, Σ. , 2002)

Η δημιουργία του ΠΕΣΑ στην Ιμβριώτη υλοποιήθηκε με την έγκριση του Μεταξά και τη συνεργασία της Ιμβριώτης. Το νέο σχολείο ιδρύθηκε σε ένα οικόπεδο κοντά στο Σκοπευτήριο της Καισαριανής. Παρόλο που δόθηκε κάποια ελευθερία στην Ιμβριώτη στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού, ο Μεταξάς διατήρησε έλεγχο μέσω ενός Διοικητικού Συμβουλίου. Η επιτροπή επέλεξε τους μαθητές με βάση τη γνώμη του ψυχιάτρου και τις κατευθυντήριες γραμμές του Μεταξά. Ο Μεταξάς επέτρεψε στην Ιμβριώτη αυτονομία στη λειτουργία του ΠΕΣΑ, αλλά διατήρησε επίβλεψη μέσω θεσμικών μηχανισμών και ιατρικών γνωμάτων. Στο πλαίσιο της δημιουργίας του ΠΕΣΑ, ο νόμος Α.Ν. 453 του 1937 ονόμασε το σχολείο ως «Ειδικό Σχολείο Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδιών», με σκοπό τη φροντίδα των μαθητών σε σωματικό, πνευματικό και ηθικό επίπεδο. Ωστόσο, η Ιμβριώτη πρότεινε να αποφεύγονται οι σκληρές λέξεις και να ονομάζονται απλά «Ειδικά Σχολεία», εκφράζοντας έτσι την επιθυμία για πιο ανθρώπινη και φιλική προσέγγιση στα παιδιά.

Ο νόμος Α.Ν. 1049 του 1938 μετονόμασε το Ειδικό Σχολείο σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο». Η προσωπική παρέμβαση της Ιμβριώτη οδήγησε σε αυτή την αλλαγή ονομασίας. Παρ' όλα αυτά, η ίδια χρησιμοποίησε τον όρο «ανώμαλα παιδιά» όταν αναφερόταν στους μαθητές του, περιγράφοντας ένα ευρύ φάσμα παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Η Ιμβριώτη έγινε η πρώτη διευθύντρια του ΠΕΣΑ, σηματοδοτώντας μια σημαντική κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς. Το ΠΕΣΑ είχε έξι τάξεις διαρθρωμένες σε τρεις βαθμίδες, με δύο τάξεις ανά βαθμίδα. Αργότερα, τον Μάιο του 1939, εκδόθηκε Βασιλικό Διάταγμα που ρύθμιζε οργανωτικά ζητήματα της λειτουργίας του. Το ΠΕΣΑ βασίστηκε στο μοντέλο του Γερμανικού «βοηθητικού σχολείου» (Hilfsschule) που εμφανίστηκε στο τέλος του 19ου αιώνα. Η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος φαίνεται να επηρεάστηκε από το σχολείο εργασίας και διάφορα ρεύματα της «προοδευτικής αγωγής» της εποχής του μεσοπολέμου. Σύμφωνα με τον Καλαντζή, το ΠΕΣΑ εφάρμοσε μοντέρνες πρακτικές που εφαρμόζονταν σε ειδικά σχολεία του εξωτερικού, όπως σχολείο εργασίας, ενιαία

διδασκαλία και ολική μέθοδος στην ανάγνωση και γραφή. Παρά την επιρροή του μοντέλου του Γερμανικού «βοηθητικού σχολείου» για τον σχεδιασμό του ΠΕΣΑ, η Ιμβριώτη επέλεξε να μην αντιγράψει μιμητικά το πρότυπο αλλά να το προσαρμόσει στην ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή την προσέγγιση αντικατοπτρίζει και η επιλογή της ονομασίας «Ειδικά Σχολεία» αντί για την συνηθισμένη ονομασία «βοηθητικά», διότι δεν πρόκειται απλώς για μια προσωρινή βοήθεια προς τα παιδιά για να επανέλθουν στην κανονικότητα της τάξης, αλλά για ένα ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αντιμετώπισης. (Καλαντζής Γ.Κ., 1985)

### **1.5 ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η ειδική αγωγή αποτελεί ένα κρίσιμο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου, ισότιμου και προσαρμοσμένου περιβάλλοντος εκπαίδευσης. Ας αναλύσουμε πιο αναλυτικά την προσφορά της ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση:

- αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και προσφέρει προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει κάθε μαθητής
- Οι ειδικοί αγωγοί συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου για να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη και να αναπτύξουν προγράμματα που θα βοηθήσουν κάθε μαθητή να επιτύχει το μέγιστο δυνατό δυνατό επίπεδο εκπαίδευσης.
- διαδραματίζει καίριο ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, δημιουργώντας ένα περιβάλλον φιλικό και ανοικτό όπου κάθε μαθητής αισθάνεται αποδεκτός και αναγνωρισμένος.
- ενθαρρύνει την καινοτομία στην εκπαίδευση μέσω της αναζήτησης νέων μεθόδων και πρακτικών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.
- συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας ισχυρής εκπαιδευτικής κοινότητας που ενθαρρύνει τη συμπαράσταση, τη συνεργασία και τη συνεχή βελτίωση.

Με αυτούς τους τρόπους, η ειδική αγωγή προσφέρει ένα ολοκληρωμένο και διαρκώς εξελισσόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη και την επίτευξη του δυνατού εκπαιδευτικού δυναμικού κάθε μαθητή.

Η εκπαίδευση, με την ειδική αγωγή να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της, αναδεικνύεται ως πολιτικό θέμα. Η Ελλάδα έχει δεσμευτεί να δημιουργήσει ένα

πλαίσιο που θα προωθεί την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, εξασφαλίζοντας ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση. Η πολιτική αυτή πρέπει να στηρίζεται σε θεσμικά και νομοθετικά μέτρα, καθώς και σε αξίες που προωθούν την ισότητα. Η αναμόρφωση του γενικού σχολείου αποτελεί βασικό στόχο, ενώ η ποιότητα και η ένταξη είναι αλληλένδετες έννοιες. Μια σοβαρή εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει την ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση όλων των μαθητών πρέπει να βασίζεται σε ερευνητικά τεκμηριωμένες αλλαγές, με στόχο τη συμπερίληψη και την αξιολόγηση βάσει ποιοτικών δεικτών. Η Ελλάδα λαμβάνει σταθερή χρηματοδότηση για να αναπτύξει την απαιτούμενη υποδομή για την υλοποίηση της ενταξιακής / συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πολιτική αυτή συνδέεται με την αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών πόρων και δεν στοχεύει στη μείωση του οικονομικού κόστους της εκπαίδευσης. Η δημιουργία της απαραίτητης υποδομής είναι κρίσιμη για την επιτυχή υλοποίηση του ενταξιακού/συμπεριληπτικού μοντέλου, με εστίαση στα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Η χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση καλύπτει το κόστος αυτής της υποδομής, όχι όμως τη συντήρηση προσθηκών στο υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ΕΕΑ δεν πρέπει να θεωρείται ως ξεχωριστό σύστημα από τη γενική εκπαίδευση, αλλά πρέπει να ενσωματωθεί στην ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση. Η διάκριση μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί εμπόδιο για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δημιουργεί ανισότητα. Σε ένα σύστημα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το γενικό σχολείο πρέπει να αναλάβει νέους ρόλους προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η δημιουργία παράλληλων θεσμών διαχωριστικής ειδικής αγωγής δεν ενισχύει το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης να υιοθετήσει την ποικιλομορφία των μαθητών, αλλά την αναιρεί, προκαλώντας περαιτέρω αποκλεισμό στον χώρο του σχολείου. Η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη συμπεριληπτική κατεύθυνση απαιτεί απόκλιση από την πρακτική της διαγνωστικής κατηγοριοποίησης των μαθητών και εστίαση στα ελαττώματα του σχολικού συστήματος ως αιτία της σχολικής αποτυχίας και του αποκλεισμού ορισμένων ομάδων παιδιών. Η αναδιοργάνωση αυτή απορρέει από τον αναγνωρισμένο κίνδυνο της αντικειμενικότητας και της ανεπάρκειας της διαγνωστικής κατηγοριοποίησης των μαθητών. Οι προσπάθειες εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή/και ΕΕΑ δεν πρέπει να

βασίζονται στην ανάγνωση των δυνατοτήτων του μαθητή και στην παροχή μόνιμων ετικετών, αλλά πρέπει να προωθούν την ενσωμάτωσή τους στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ύπαρξη χωρισμού μεταξύ γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών συστημάτων αντιβαίνει στην προσπάθεια ενσωμάτωσης όλων των μαθητών. Η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε "φυσιολογικούς" και "αποκλίνοντες" αποτελεί εμπόδιο στη συμπεριληπτική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάγκη απομάκρυνσης από το μοντέλο της ειδικής αγωγής προκύπτει από τα προβλήματα εγκυρότητας και χρησιμότητας της διάκρισης αυτής. Η διάκριση αυτή έχει νόημα μόνο σε ένα ξεχωριστό σύστημα ειδικής αγωγής και δεν συνάδει με το ενταξιακό μοντέλο εκπαίδευσης. Η ασυνέχεια στην κατάρτιση γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών απορρέει από τη λογική του αποκλεισμού με βάση την αναπηρία, η οποία δεν είναι επιτρεπτή ή κατάλληλη για την ενσωμάτωση του ενταξιακού μοντέλου εκπαίδευσης. Δυστυχώς, η πορεία της Ελλάδας προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση διαμορφώθηκε κατά τις προηγούμενες δεκαετίες μέσω αποσπασματικής και, σε πολλές περιπτώσεις, ανεπικρίτου υιοθέτησης πολιτικών και πρακτικών από άλλες χώρες, χωρίς προηγούμενη ανάλυση των ειδικών συνθηκών της Ελλάδας, απρόσεκτου ελέγχου των συνεπειών και αποτελεσμάτων, και τελικά, χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον για την κατανόηση της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ο Heward υποστηρίζει επίσης ότι υπάρχουν 3 τύποι παρεμβάσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση:

- Αντισταθμιστική παρέμβαση: οι μαθητές έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν δεξιότητες μέσα από αυτό.
- Προληπτική παρέμβαση: οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν για να αποτρέψουν τα προβλήματα να εξελιχθούν σε εμπόδια.
- Διορθωτική παρέμβαση: βοηθά τους μαθητές να ενεργούν αυτόνομα και αποτελεσματικά. (Heward, W. L., 2011)

Για να αντισταθμίσει τις αρνητικές επιπτώσεις της αποτυχίας με τα χρόνια, το μοντέλο της Ειδικής Αγωγής ξεφεύγει από τον παραδοσιακό του χαρακτήρα και όλα εξελίσσονται. Η Ειδική Αγωγή και η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζουν έναν αυξανόμενο αριθμό ευθυνών, με βάση τις ξεχωριστές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου. (Δράκος, Γ., 2002) Ένας ειδικός εκπαιδευτικός δεν

είναι μόνο ένα άτομο που εκτελεί τις αποφάσεις άλλων, αλλά και ένας εξειδικευμένος ειδικός που συμβάλλει πραγματικά συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων, στη μαθησιακή διαδικασία και πρακτική.

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ανεξαρτήτως φύλου), σπουδάζουν στην Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση, εργάζονται σε δομές όπως ολοκληρωμένα τμήματα, σχολικές μονάδες εκπαίδευσης (μικρομεσαίες επιχειρήσεις), Κέντρο Εκπαίδευσης και συμβουλευτική υποστήριξη (ΚΕΣΥ), στην παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης και υποστήριξη σε μαθήτριες και μαθητριες (Βλάχου, Α., Καϊλα, Μ. & Στρογγυλός, Β., 2006)

Συγκεκριμένα ,οι ειδικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσωματωθούν ως προσωπικότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν πιθανές συγκρούσεις και ακατάλληλη συμπεριφορά στα σχολεία και να είναι σε θέση να οργανώσουν σωστά τα μαθήματα. Πρέπει πάντα να δίνει προσοχή στα νέα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα και τις πρακτικές εφαρμογές στην έρευνά του, όχι μόνο να βασίζεται στη γνώση της Σχολικής Ψυχολογίας, καθώς και να εφαρμόζει μεθόδους που υποστηρίζουν την ομαλή εκπαίδευση και εξέλιξη των μαθητών. (Παπαναούμ, Ζ., 2003)

Εκπαίδευση για όλους σημαίνει εξασφάλιση υψηλής ποιότητας υπηρεσιών που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτή η ποιοτική εκπαίδευση διασφαλίζεται μέσω του σχολικού συστήματος, όπου η ποικιλομορφία και η ευελιξία είναι, χωρίς εξαίρεση, βασικά στοιχεία που υποστηρίζουν την ατομική ανάπτυξη και πρόοδο όλων των μαθητών. Ως εκ τούτου, η ποιοτική εκπαίδευση έχει χαρακτήρα χωρίς αποκλεισμούς και πρέπει να αντιμετωπίζει ή να αντιμετωπίζει εμπόδια στην πλήρη συμμετοχή των ατόμων που βιώνουν διαχωρισμό, αποξένωση ή αποκλεισμό και ιδιαίτερα των ευάλωτων ατόμων.

Η έννοια της "ένταξης /ίσης εκπαίδευσης" προέκυψε αρχικά από τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και αρχικά χρησίμευσε ως συμπλήρωμα των υπηρεσιών της γενικής εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, η εγκυρότητα της ύπαρξης δύο συστημάτων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αμφισβητείται έντονα, όχι μόνο από την ανάγκη πρακτικής υποστήριξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών, αλλά και από το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Η ειδική εκπαίδευση αναπτύσσει μια ποικιλία υπηρεσιών που υποστηρίζουν τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της σχολικής

διαχείρισης, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές κάθε χώρας. Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις κυμαίνονται από λιγότερο περιοριστικές (συνήθως σε γενικά σχολεία χωρίς ειδικές υπηρεσίες) έως πιο περιοριστικές (σχολεία ειδικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης, νοσοκομεία, ιδρύματα κλπ.) Μέσα σε αυτό το ιεραρχικό μοντέλο, εφαρμόζεται το κατηγορηματικό/ιατρικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές χωρίζονται σε διαφορετικές ομάδες (μαθητές με νοητική αναπηρία, μαθητές με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού κλπ.) και δέχονται εκπαίδευση σε πλαίσια απομακρυσμένα από την τάξη του γενικού σχολείου. Η πρακτική έχει δεχθεί έντονη κριτική για την έλλειψη αποτελεσματικότητας λόγω της έλλειψης συναίνεσης σχετικά με την ταξινόμηση των μαθητών, τη χρήση ορισμένων εργαλείων αξιολόγησης και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η ανισότητα μεταξύ των μαθητών έχει οδηγήσει σε κριτική και ερευνητικές μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των προσεγγίσεων.

Είναι σημαντικό να παρέχετε υπηρεσίες υποστήριξης σε ένα πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη το ατομικό προφίλ κάθε μαθητή. Κάθε άτομο με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μια μοναδική εμπειρία και αντιμετωπίζει τη ζωή με μοναδικό τρόπο

Η εμπειρία της αναπηρίας είναι μοναδική για κάθε άτομο και, ως εκ τούτου, η έννοια της αναπηρίας εξελίσσεται, συμπεριλαμβανομένου του στοιχείου της αυτογνωσίας. Τα τελευταία χρόνια, οι ενώσεις αναπηρίας συνεργάζονται με ερευνητές στις επιστήμες της κοινωνικής υγείας για να αναγνωρίσουν το ρόλο των κοινωνικών και φυσικών εμποδίων στην αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντός του που δημιουργεί μια αναπηρία στην πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία. Η έννοια των "εμποδίων" οδηγεί στην εμφάνιση ενός κοινωνικού μοντέλου στο οποίο η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αφορούν τα άτομα όσο το περιβάλλον, γεγονός που δημιουργεί αρνητική αναπηρία κατά την εφαρμογή αυτού του μοντέλου στην εκπαίδευση, το πρόβλημα θεωρείται το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι το παιδί. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που δεν είναι έτοιμα να διαχειριστούν την ποικιλομορφία είναι υπεύθυνα για την εξάλειψη των μαθητών.

Σε πολλές περιπτώσεις, αυτές οι δύο προσεγγίσεις -ιατρικές/κατηγορηματικές και κοινωνικές, παρουσιάζονται ως εντελώς αντίθετες και διχαστικές. Ωστόσο, η

αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν πρέπει να θεωρούνται μόνο ως ιατρική περίθαλψη ή ως κοινωνικό φαινόμενο. Αυτό που χρειάζεται είναι μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη διαφορετικές πτυχές της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση λειτουργικότητας, αναπηρίας και υγείας(ICF), η αναπηρία και η λειτουργικότητα νοούνται ως η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της υγείας και των παραγόντων του περιβάλλοντος. Τα βιοψυχοκοινωνικά μοντέλα αντιπροσωπεύουν έναν συμβιβασμό μεταξύ ιατρικών/κατηγορικών και κοινωνικών μοντέλων, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ιατρικές όσο και τις κοινωνικές πτυχές της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. (World Health Organization, 2011, σ. 3-4) Το μοντέλο αυτό είναι συμβατό με τη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η οποία είναι νόμιμη στην Ελλάδα από το 2012 (Νόμος 4074/2012)

Σύμφωνα με το βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός ατόμου σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργικότητά του, αλλά δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από την ικανότητά του. Το επίπεδο λειτουργικότητας ενός ατόμου περιγράφεται ως ένα σημείο σε ένα συνεχές φάσμα και καθορίζεται από την κατάσταση της υγείας του, προσωπικούς παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση και η κινητοποίηση, καθώς και περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως τα εμπόδια και οι διευκολύνσεις. Στο πλαίσιο του βιο-ψυχο-κοινωνικού μοντέλου, οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να στοχεύουν τόσο στην ενίσχυση των προσωπικών παραγόντων όσο και στη βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών, με αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου λειτουργικότητας του ατόμου. Τα δικαιώματα του παιδιού στην εκπαίδευση, όπως αναφέρονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, ανταποκρίνονται πλήρως στις παρεμβάσεις που προτείνονται στο πλαίσιο του βιο-ψυχο-κοινωνικού μοντέλου. Το άρθρο 24 της Σύμβασης προβλέπει τόσο την ενίσχυση των προσωπικών παραγόντων όσο και τη βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους ενσωμάτωσης και ανάπτυξης του ατόμου. (Νόμος 4074, 2012, Άρθρο 24).

Η ιδέα του «σχολείου για όλους τους μαθητές» και της μη αποκλειστικότητας της διαφορετικότητας αναδείχθηκε λόγω των σύγχρονων τάσεων που παρακάμπτουν τον διαχωρισμό και ενισχύουν την ίση ευκαιρία στην εκπαίδευση. Αυτή η φιλοσοφία αποτελεί ένα κοινό σημείο αναφοράς, μεταφράζοντας τον αγγλικό όρο "inclusion" σε ελληνική γλώσσα με όρους όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συνεκπαίδευση»,

«ισότιμη συνεκπαίδευση» ή «συμπερίληψη». (UNESCO, 1994· 2005) Από τις αναφορές που έχουν καταγραφεί, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» είναι πιο κατάλληλος για να περιγράψει τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται επειδή αποτυπώνει πιο ακριβώς τη διαρκή, πολυπαραγοντική, ενεργητική και κοινωνικά αλληλεπιδραστική φύση αυτής της φιλοσοφίας. (Ημέλλου Ο., 2015) Κάποιοι ερμηνεύουν τον όρο inclusion στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ως ένταξη ή ενταξιακή εκπαίδευση. Αυτό σχετίζεται με την έννοια της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, όπως περιγράφεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Μια πρόταση είναι η χρήση του όρου "νευροποικιλότητα" (neurodiversity) για να αναφερθούν οι διαφορετικότητες στον τομέα της εκπαίδευσης. Με αυτήν την έννοια, τονίζεται η πλούσια και ποικίλη φύση του ανθρώπου και η ανάγκη για θετικό περιβάλλον μάθησης που θα προωθή την ανάπτυξή του. (Νόμος 4074, 2012, σ. 2640)

Η πρακτική της συνεκπαίδευσης/παράλληλης υποστήριξης είναι η εφαρμογή ενός συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στην τάξη για να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και όλους τους άλλους μαθητές. Η αλλαγή ενός γενικού σχολείου από ένα που εξυπηρετεί μόνο "μέσους μαθητές" σε ένα που αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως ξεχωριστό άτομο είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία. (Ημέλλου Ο., 2011α)

Για να θεωρηθεί το σχολικό σύστημα ποιοτικό, το μεγαλύτερο μέρος του πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού, την εκπαιδευτική κουλτούρα. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται ότι όλοι οι μαθητές αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, η διαφορετικότητα και η ευελιξία στη διοίκηση γίνονται σεβαστές, η εκπαίδευση ενσωματώνεται και σχεδιάζεται, δίνεται έμφαση στις διακοπές με αναπηρία των μαθητών και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές οφείλονται κυρίως στις μεθόδους διδασκαλίας και στην οργάνωση του σχολείου. Ο εντοπισμός εμποδίων δεν είναι εύκολη διαδικασία, ειδικά για όσους δεν είναι ειδικευμένοι στον τομέα. Σε πολλές περιπτώσεις, τα εμπόδια σε όλο το σύστημα προκύπτουν από τις υπάρχουσες απόψεις και αξίες των εμπλεκόμενων ατόμων, την περιορισμένη κατανόηση, τις μη αναφερόμενες ή αδύναμες δεξιότητες, την έλλειψη πόρων και υλικών και τελικά την αναποτελεσματική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στις πυραμιδικές δομές



(UNESCO, 2005). Σε επίπεδο σπουδαστών, σύμφωνα με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για μάθηση(UDL), τα εμπόδια στη συμμετοχή και τη μάθηση σχετίζονται με την κατανόηση και την επεξεργασία των πληροφοριών, την έκφραση της μάθησης και τη συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών. (Rose, D. H. & Meyer, A., 2002)

Η λύση των εμποδίων, κυρίως όσων σχετίζονται με τους μαθητές, προβλέπεται να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του γενικού σχολείου και μέσω της εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.). Παρόλο που στα Α.Π.Σ. υπάρχουν αναφορές στους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η έλλειψη σύνδεσης ενός Α.Π.Σ. για όλους τους μαθητές με τη διαφορετικότητα/ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να θεωρηθεί ανεπαρκής. Αυτό που θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά είναι η ύπαρξη ενός πλαισίου προγράμματος σπουδών που θα λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα/ποικιλομορφία και θα προβλέπει πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης των πληροφοριών, έκφρασης της μάθησης και συναισθηματικής δέσμευσης των μαθητών. Η ύπαρξη χαρακτηριστικών Καθολικού Σχεδιασμού με Σκοπό τη Μάθηση, στο πρότυπο του Universal Design for Learning (UDL), στο οποίο η διαφοροποίηση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης είναι οργανικό μέρος και όχι απλώς η αρχή και το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μπορεί να αποτελέσει θετική προοπτική. (Χαρούπιας Αριστείδης & Ημέλλου, Όλγα, 2007)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο**

### **ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

#### **2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.**

Η Παιδική Λογοτεχνία, παρά την κοινή πεποίθηση για την υποδοχή της ως δευτερεύουσα, αποτελεί έναν σημαντικό κλάδο της Λογοτεχνίας με αναμφισβήτητη χρησιμότητα και επιρροή. Αποσκοπεί στην προώθηση όχι μόνο της εθνικής, αλλά και της παγκόσμιας συνείδησης. Μέσω της διδασκαλίας της, προσφέρει όχι μόνο

αισθητική εκπαίδευση και καλλιέργεια, αλλά και παρέχει γνώσεις και βοηθάει στην ανάπτυξη της γλώσσας. Στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας στα παιδιά και στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, αποφεύγοντας τον διδακτισμό και προάγοντας την αυθόρμητη ανάπτυξη.

Η τέχνη επιτρέπει στον άνθρωπο να προσεγγίσει και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται ο κόσμος. Χρησιμοποιώντας το έργο του, ο καλλιτέχνης αποσαφηνίζει τις εικόνες που σχηματίζει και πώς τις αντιλαμβάνεται στην πραγματικότητα. Τα καλλιτεχνικά έργα λοιπόν παρουσιάζουν και δίνουν πολυδιάστατους τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας από τον καλλιτέχνη. Υπάρχει η ευκαιρία για το κοινό να προσεγγίσει και να αξιολογήσει αυτά τα έργα με τον δικό του τρόπο και να διαμορφώσει, να τροποποιήσει ή να συμπληρώσει τον προσωπικό τρόπο αντιμετώπισης όλων όσων συμβαίνουν γύρω τους. Η τέχνη είναι μια μορφή κοινωνικής συνείδησης που διευκολύνει την ανθρώπινη ικανότητα να γνωρίζει και να κατανοεί την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Ο καλλιτέχνης αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με έναν συγκεκριμένο τρόπο και το συλλαμβάνει στο έργο του. Αυτά τα έργα αποκρυπτογραφούνται από το κοινό όχι μόνο με βάση τη γνωστική, αισθητική και ηθική εκπαίδευση, αλλά και με βάση το ιδεολογικό τους υπόβαθρο. Με αυτόν τον τρόπο, θεωρείται ότι "το έργο τέχνης αποτελεί το πεδίο αλληλεπίδρασης μεταξύ του δημιουργού και του θεατή-ακροατή."

Η παιδική λογοτεχνία απευθύνεται στα παιδιά, καλύπτει τα ενδιαφέροντά τους και τις δυνατότητες αφομοίωσής τους, προωθεί τη διαδικασία ψυχολογικής-πνευματικής ανάπτυξης, αισθητικής καλλιέργειας, ομαλής και αποτελεσματικής ένταξης στην κοινωνία στην ουσία. Η παιδική λογοτεχνία στηρίζεται στις προσπάθειες των ενηλίκων να αναπτύξουν την τέχνη του παιδικού λόγου, με κύριο σκοπό την ψυχαγωγία και την πνευματική εξέλιξη των παιδιών.

Η ανάπτυξή τους, η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας και η καλλιέργεια μιας ελεύθερης συνείδησης. (Chambers, R., 1995) Η Παιδική Λογοτεχνία αναφέρεται σε:

- Κριτικά Κείμενα
- Κείμενα πρωτότυπης παραγωγής
- Εργασίες, που προσεγγίζουν με διδακτικό και ερμηνευτικό τρόπο την παιδική λογοτεχνία

Η καταλληλότητα ενός παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου υπόκειται από το αν :

- Ξεχωρίζει για την παραστατικότητα, την απλότητα και την εποπτεία του
- Ταιριάζει στο γλωσσικό επίπεδο του παιδιού
- Δίνει χαρά
- Κινεί την κίνηση
- Εισακούς στο γνωστικό υπόβαθρο του
- Αναπτύσσει ευγενή αισθήματα, αξίες και ιδανικά
- Προβάλλει την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών  
(Sloan, G. D, 1991)

Η εικόνα της πραγματικότητας, που σχηματίζεται από τον θεατή μέσω της τέχνης, μπορεί να φωτιστεί ή να κρυφτεί, ανάλογα με τις ικανότητες και τις προθέσεις του δημιουργού. (Τζήκας, Γ., 2001)

Η Παιδική Λογοτεχνία δεν σκοπεύει να προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις και συγκινήσεις σε αναγνώστες όλων των ηλικιών, αλλά και να ενημερώνει, να προβληματίζει και να διαμορφώνει αξίες και ιδεολογία. Αυτή η ιδεολογία μπορεί να λειτουργήσει ως βάση για την ανάπτυξη πολιτισμών και κουλτούρων που είναι ελεύθεροι από προκαταλήψεις. Τα λογοτεχνικά έργα για παιδιά μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, επομένως χρησιμοποιούνται όχι μόνο για ψυχαγωγικούς σκοπούς αλλά και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Υπάρχουν πολλοί τύποι λογοτεχνικών έργων για παιδιά, αλλά συχνότερα η προσαρμογή της παιδικής λογοτεχνίας χρησιμοποιείται στον τομέα του θεάτρου. Σε αυτά τα έργα, χρησιμοποιούνται ειδικοί λόγοι για να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών και να μεταφέρουν διάφορα μηνύματα. Γενικά, τα παιδικά λογοτεχνικά έργα είναι σύνθετα έργα τέχνης, σχεδιασμένα για να καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών. (Τζήκας, Γ., 2001)

Τα παιδικά κείμενα συμβάλλουν στη διασκέδαση και την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, προσφέροντας παραμύθια, μύθους και άλλες ιστορίες που αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινής τους ζωής. Αυτά τα λογοτεχνικά έργα χρησιμοποιούνται είτε στο νηπιαγωγείο από τους εκπαιδευτικούς για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, είτε στο σπίτι από τις μητέρες ως μέσο εκπαίδευσης. Η έννοια της παιδικής λογοτεχνίας είναι υποκείμενη σε μεταβολές ανάλογα με την εποχή και τον πολιτισμό. Η οριοθέτησή της είναι δύσκολη λόγω των διαφορετικών απόψεων που υπάρχουν, ιδίως όταν συζητείται σε συνάρτηση με τους

τομείς αναφοράς της. Κάποιοι θεωρούν ότι παιδική λογοτεχνία είναι αυτή που γράφεται από παιδιά και προορίζεται για παιδιά, αν και αυτό θέτει το ερώτημα της ικανότητας των παιδιών να δημιουργήσουν λογοτεχνικά έργα.

Η παιδική λογοτεχνία δεν περιλαμβάνει απλώς τα λογοτεχνήματα που δημιουργούν ή διαβάζουν τα παιδιά, αλλά είναι τα λογοτεχνικά έργα που σχεδιάστηκαν ειδικά για να εκπαιδεύσουν και να διασκεδάσουν τα παιδιά. Το βασικό στοιχείο είναι να προσφέρει στα παιδιά μια επαφή με την τέχνη και τη λογοτεχνία, βοηθώντας τα να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη. Ο ορισμός αυτός τονίζει τη σημασία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης των παιδιών από μικρή ηλικία, εστιάζοντας στο ευρύτερο πλαίσιο της τέχνης. (Γιάκος Δ., 1993)

Ένας εναλλακτικός ορισμός της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι: «το σύνολο των λογοτεχνικών έργων που απευθύνονται άμεσα ή έμμεσα στις αισθητικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων, και που ανταποκρίνονται στο επίπεδο αντίληψης, γλώσσας και συναισθημάτων τους». (Δελώνης Α. , 1986) Περιγράφει τον τομέα όπου υπάρχουν και λειτουργούν τα κατάλληλα λογοτεχνικά έργα για παιδιά και εφήβους, προσαρμοσμένα στις αισθητικές και πνευματικές τους ανάγκες. Τονίζεται η σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών, ενώ δεν αναφέρεται άμεσα η έννοια της μόρφωσης ή της εκπαίδευσης, καθώς η παιδική λογοτεχνία στοχεύει στην ανάπτυξη των παιδιών περισσότερο παρά στη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Hollindale, η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει κείμενα που έχουν κοινά μυθοπλαστικά χαρακτηριστικά, τα οποία γίνονται λογοτεχνία για παιδιά λόγω του γεγονότος ότι διαβάζονται από αυτά. (Κανατσούλη Μ. , 2002)

Σύμφωνα με τη Rebecca J. Lukens, η διαφορά μεταξύ της Παιδικής Λογοτεχνίας και της Λογοτεχνίας για ενήλικες έγκειται στο βαθμό εμπειριών που έχουν τα παιδιά, όχι στο είδος των ιστοριών. Η παιδική λογοτεχνία παρέχει την ίδια απόλαυση με αυτήν των ενηλίκων, αλλά οι ιστορίες της είναι πιο απλές και άμεσες, προσαρμοσμένες στο επίπεδο κατανόησης των παιδιών. Αποφεύγονται οι πολλές παρεκβάσεις και υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια στις σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων και της δράσης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Rebecca J. Lukens, τα παιδιά προτιμούν τον κυριολεκτικό λόγο περισσότερο από τους ενήλικες και είναι πιο δεκτικά στις φανταστικές καταστάσεις. Αυτός ο ορισμός εστιάζει στη δομή και τα χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας, διαφοροποιώντας την από τη Λογοτεχνία για ενήλικες μόνο

στο επίπεδο πολυπλοκότητας και αναλύσεως. Η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία οφείλεται στην ανάγκη για εφαρμογές που εξαρτώνται από το δικαίωμα του παιδιού στη γνώση και τη ζωή.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η δυνατότητα να δούμε τον κόσμο από μια διαφορετική οπτική γωνία για να κατανοήσουμε τις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορά, τη δυνατότητα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, τη δυνατότητα κοινωνικής αφύπνισης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς και το δικαίωμα στη δημιουργική εκπαίδευση (Nodelman P. , 1992) Σύμφωνα με τον Perry Nodelman η Παιδική Λογοτεχνία χαρακτηρίζεται ως εξής:

- Απλή
- Εστιάζει στη δράση
- Αφορά στην παιδική ηλικία
- Φανερώνει τις απόψεις του παιδιού
- Αισιόδοξη
- Κλίνει προς το φανταστικό
- Αποτελεί μια μορφή ιερού ειδυλλίου
- Περιλαμβάνει την αθωότητα
- Έχει διδακτικό χαρακτήρα
- Επαναληπτική
- Τείνει να εξισορροπήσει το ιδεώδες και το διδακτικό.

Τα θέματα που αναλύονται στα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας σχετίζονται με την ιδεολογία, το χιούμορ, τα πρότυπα συμπεριφοράς, τους ήρωες, την οικολογία, τα ζώα. Τα σημαντικότερα είδη τους είναι η ποίηση, η πεζογραφία, η μυθολογία, τα παραμύθια και η επιστημονική φαντασία.

Χαρακτηριστικά, τα παιδικά βιβλία διακρίνονται ως εξής:

- Βιβλία με χοντρά φύλλα
- Βιβλία παιχνίδια

Σύμφωνα με την Κανατσούλη, η Παιδική Λογοτεχνία διαφέρει από τη λογοτεχνία των ενηλίκων στο βαθμό, αλλά όχι στο είδος. Κατά Lukens, οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων θα πρέπει να ακολουθούν τα ίδια πρότυπα ποιότητας με εκείνα που ακολουθούν οι συγγραφείς ενηλίκων. Αυτή την άποψη υποστηρίζει και ο Marcus

Crouch, ο οποίος προσθέτει πως τα παιδικά βιβλία πρέπει να είναι κατανοητά. Επιπλέον, ο συγγραφέας Nicholas Tucker προτρέπει τους συγγραφείς παιδικών βιβλίων να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένους τομείς της εμπειρίας και του λεξιλογίου.

Πιστεύεται ότι τα λογοτεχνικά έργα των παιδιών συνειδητοποιούν τους στόχους τους όταν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τα συμφέροντα του παιδιού. Η ενεργοποίηση των παιδιών και η χρήση κατάλληλων ερεθισμάτων επιτυγχάνεται με την έκφραση των ενεργειών των λογοτεχνικών ηρώων με ζωντανούς και εικονιστικούς τρόπους και με τη χρήση άμεσων και κατανοητών διαλόγων, συχνά με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε λογοτεχνικές εκδηλώσεις για την προώθηση ενός κλίματος αμφίδρομης επικοινωνίας, ειδικά σε θέματα που μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά (Glazer, N. , 1997)

Σύμφωνα με τον Miles McDowell, τα παιδικά βιβλία έχουν συντομότερη δομή, ενεργητική δράση, μεγάλους διαλόγους και γεγονότα, αποφεύγοντας τις περιγραφές και τις ενδοσκοπήσεις. Οι κύριοι χαρακτήρες είναι παιδιά και η γλώσσα που υπάρχει είναι αυτή που μπορεί να καταλάβει ένα παιδί. Χρησιμοποιούνται συμβάσεις και οι ιστορίες βασίζονται σε εμφανείς σχηματοποιήσεις που αγνοούνται στη λογοτεχνία των ενηλίκων. Επιπλέον, σημαντικά στοιχεία περιλαμβάνουν το μαγικό, το φανταστικό, την απλότητα και την περιπέτεια.

Η Λότη Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου επισημαίνει ως κύρια χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας τη μορφή, την απλότητα του λόγου, την έλλειψη βωμολογιών και σαρκασμού, τη συντομία και το επίκεντρο των περιγραφών, την άμεση αφήγηση, και τη διαγραφή των χαρακτήρων χωρίς εστίαση στην ψυχολογική τους ανάλυση. Όσον αφορά το περιεχόμενο, η υπόθεση είναι καθαρά οριοθετημένη και η πλοκή είναι δυναμική και γρήγορη, ενώ υπερισχύει η έντονη σύνδεση με τον αναγνώστη ως αντικείμενο αγάπης από τον συγγραφέα. (Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου Λ., 1990). Ο Ηρακλής Καλλέργης επισημαίνει τη σημασία για τους συγγραφείς παιδικών λογοτεχνημάτων να υιοθετούν την εκφραστικότητα του ωραίου λόγου και να λαμβάνουν υπόψη τις ψυχολογικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας, προκειμένου να δημιουργήσουν κείμενα που θα ενεργοποιούν αισθητικά τη συνείδηση του αναγνώστη και θα μεταφέρουν ιδεολογικά μηνύματα. Ο συγγραφέας πρέπει να είναι συνειδητός της ευθύνης του και να εκφράζει την αγαθότητα και όχι την αρνητικότητα που μπορεί να κατοικεί μέσα του. (Καλλέργης Η. , 1995)

Η Isabelle Jan, μελετήτρια της παιδικής λογοτεχνίας, υπογραμμίζει την ανάγκη για την ύπαρξη διάκρισης και ορισμού της παιδικής ηλικίας προκειμένου να υπάρχει παιδική λογοτεχνία. Επιπλέον, επισημαίνει την ευελιξία των λογοτεχνικών ειδών που περιλαμβάνονται στην παιδική λογοτεχνία και τις διαφορετικές ηλικιακές ανάγκες των αναγνωστών. Τελικά, καταλήγει ότι ο ορισμός της παιδικής λογοτεχνίας δεν είναι αυστηρός και αφαιρετικός, αλλά εξαρτάται από το εάν το περιεχόμενο θεωρείται κατάλληλο για παιδιά ή όχι. (Jan, I. , 1985)

Τόσο η Λογοτεχνία για ενήλικες όσο και η Παιδική Λογοτεχνία προσφέρουν την ίδια ευχάριστη εμπειρία στους αναγνώστες τους. Τα παιδιά απολαμβάνουν μια ιστορία, αλλά η ευχαρίστησή τους εξαρτάται από τις περιορισμένες εμπειρίες τους και την αδυναμία τους να κατανοήσουν ορισμένες έννοιες λόγω έλλειψης συμβατότητας. Επιπλέον, η χρήση ενός προσεγμένου και απλού λεξιλογίου είναι απαραίτητη για την κατανόηση των παιδιών. (Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., 1993)

Ο Peter Hollindale, στο βιβλίο του "Σημεία παιδικότητας στα παιδικά βιβλία", εξετάζει την σχέση μεταξύ της παιδικής λογοτεχνίας και της ενήλικης ζωής. Προτείνει μια επαναπροσδιορισμένη έννοια της παιδικότητας, την οποία αντιλαμβάνεται ως τη φάση της ζωής όπου τα παιδιά αναπτύσσουν φαντασία και πειραματίζονται. Συνεπώς, η παιδικότητα αντιπροσωπεύει την αυτονομία και την επίγνωση των παιδιών για την παρούσα τους κατάσταση. Σημαντικότερο σημείο στον ορισμό της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι, λοιπόν, η ανάγκη των κειμένων να ενεργοποιούνται από το γεγονός ότι διαβάζονται από παιδιά. (Hollindale, P., 1997) (Κανατσούλη Μ., 2002)

## **2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.**

Η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί μια συλλογή ευχάριστων γραπτών κειμένων που στοχεύουν στη διασκέδαση και την εκπαίδευση των παιδιών, προάγοντας την ανάπτυξη της αισθητικής αντίληψης, της πνευματικής ανάπτυξης και της ελεύθερης σκέψης. Δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός για την παιδική λογοτεχνία, αλλά αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα κειμενικών εργασιών και εικόνων που σκοπό έχουν την ενημέρωση και την ψυχαγωγία των παιδιών. Αυτό περιλαμβάνει κλασικά έργα, εικονογραφημένα βιβλία, καθώς και μύθους, παραμύθια και ποιήσεις που προορίζονται για το νεανικό ακροατήριο. (Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., 2001) Οι μύθοι του Αισώπου αποτελούν μια από τις πρώτες εμπειρίες ακρόασης, διήγησης και

ανάγνωσης πεζού αφηγηματικού λόγου. Είναι σύντομοι, διδακτικοί και χαριτωμένοι, και έχουν γαλουχήσει παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, δίνοντάς τους ένα δροσερό πνεύμα. Η σημασία τους επιβεβαιώνεται από τον Αριστοφάνη, ο οποίος τους θεωρεί απαραίτητους για την παιδεία και την παιδική ανάπτυξη. Οι μύθοι του Αισώπου χρησιμοποιούνται και στη σχολική εκπαίδευση, όπως φαίνεται στα προγυμνάσματα για μεγαλύτερους μαθητές. Επιπλέον, τα παιδιά απορρόφησαν πολλά από το περιβάλλον τους, κυρίως μέσω της οικογένειας και της προφορικής παράδοσης. Ακούγοντας παροιμίες, γνωμικά, αποφθέγματα, αινίγματα, ανέκδοτα και λογοπαίγνια, μάθαιναν σημαντικές ιδέες και αξίες. Τα λαϊκά παραμύθια επίσης αποτελούσαν σημαντικό μέρος της παράδοσης, παρά το γεγονός ότι η έννοια του "παραμυθιού" διαφέρει από τη σημερινή. Οι αρχαίοι Έλληνες γνώριζαν αυτές τις ιστορίες μέσω της παράδοσής τους, προσφέροντας στους ερευνητές πολλά υλικά για μελέτη και ερμηνεία. (Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., 2001)

Η παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα έχει ιστορία που φτάνει σχεδόν τα 180 χρόνια, με την πρώτη έκδοση παιδικού περιοδικού, την "Παιδική Αποθήκη", να εμφανίζεται το 1836. (Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 1995) Από την αρχαιότητα μέχρι τον 19ο αιώνα, η λογοτεχνία για παιδιά ήταν πολύ μικρή, με τα παιδικά βιβλία να προέρχονται κυρίως από λογοτεχνικά έργα για ενήλικες. Αυτά τα κείμενα χρησιμοποιούνταν και ως παιδικά βιβλία, αν και το περιεχόμενο τους συμβαδίζει με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. (Δελώνης Α., 1990)

Η ελληνική λογοτεχνία, που διαθέτει πολλές από τις εθνικές αναταραχές, πνευματικότητα και εκπαιδευτικό περιεχόμενο, χρησιμοποιήθηκε ως παιδική λογοτεχνία από τον 19ο αιώνα. Η έκδοση του 1836 της "Παιδικής Αποθήκης" του Δημητρίου Πανταζή φαίνεται πως είναι η αρχή της νεοελληνικής παιδικής λογοτεχνίας. (Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2005) Η αξιοποίηση μύθων ήταν δημοφιλής στην παιδική ποίηση της εποχής, κυρίως λόγω της εκπαιδευτικής τους φύσης. Η επιρροή των Φαναριωτών στην πνευματική ζωή της Ελλάδας αντανακλάται στην εκπαιδευτική πρακτική μέσω της λογοτεχνίας, τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό. Η δημιουργία παιδικής λογοτεχνίας συνδέεται άρρηκτα με το ενδιαφέρον του κράτους για την εκπαίδευση των παιδιών. (Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2011) Προς τη λήξη του αιώνα, παρατηρήθηκε η εμφάνιση πολλών συλλογών ποίησης ή πεζογραφίας από τους ίδιους συγγραφείς, ειδικά για παιδιά, οι οποίες μοιάζουν σε μορφολογία και ιδεολογία με τη λογοτεχνία για ενήλικες. Τα παιδικά έργα των



τελευταίων είκοσι ετών του 19ου αιώνα δεν υπόκεινται σε ανέλεγκτη διδασκαλία ή ηθικο-θρησκευτικά πλαίσια, αν και παρουσιάζουν ενισχυμένη πατριωτική συνείδηση. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, όπως η ηθική, η διανόηση και η προβολή του τριπλού «πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια», εξακολουθούν να είναι θεμελιώδη στα βιβλία της πρώτης δεκαετίας του 20ου αιώνα. (Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2011) Η ιδεολογική πτυχή, ο ιστορικός ρομαντισμός που εστίαζε στην ανάγκη της εθνικής ανασυγκρότησης και τη διατήρηση της Μεγάλης Ιδέας και του Μακεδονικού Αγώνα, προκάλεσε ένα ισχυρό κύμα εθνικής σκέψης και εθνικισμού, κυρίως στον πνευματικό τομέα. (Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2011) Οι συγγραφείς Γρηγόριος Ξενόπουλος και Πηνελόπη Δέλτα, μαζί με τον Ζαχαρία Παπαντωνίου, έχουν προσφέρει σημαντικές συνεισφορές στην παιδική λογοτεχνία. Τα έργα τους, όπως ο "Μάγκας" και ο "Τρελαντώνης", καθώς και το βιβλίο "Τα ψηλά βουνά", αποτελούν ορόσημα στην ιστορία αυτού του είδους λογοτεχνίας. Με το έργο τους, ένωσαν τον αγώνα τους για την προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας με την προσπάθειά τους για την ενίσχυση της δημοτικής γλώσσας. (Κανατσούλη Μ., 2011, pp. 74-75, 110-111, 169-171) Άλλοι συγγραφείς ακολουθούν το παράδειγμα αυτών των συγγραφέων, εστιάζοντας στο ίδιο θεολογικό, καλλιτεχνικό και ιδεολογικό πλαίσιο. Οι δράσεις της Γυναικείας Λογοτεχνικής Εταιρείας από το 1958 και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου από το 1969 προάγουν την παιδική λογοτεχνία μέσα από διαγωνισμούς και εκδηλώσεις, συμβάλλοντας στην ευρεία παραγωγή λογοτεχνικών έργων. (Δελώνης Α., 1990, pp. 21-24) (Αναγνωστόπουλος, Β.-Δ. , 2006, p. 183) Μετά την επανάσταση του 1974, η παιδική λογοτεχνία γνώρισε μια εκρηκτική ανάπτυξη, επικεντρωμένη κυρίως σε πολιτικούς και εκπαιδευτικούς στόχους. (Δελώνης Α., 1990) Κοινωνικές αλλαγές, πολιτιστική ανανέωση, πολιτικές ταραχές και νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις συνέβαλαν σε αυτήν την εξέλιξη, με έμφαση σε αντιεξουσιαστικές θεωρίες και τεχνολογική πρόοδο. Κοινωνικές αλλαγές, πολιτιστική ανανέωση, πολιτικές αντιθέσεις και νέο πολιτικό πλαίσιο, σε συνδυασμό με την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πολιτικών, προκάλεσαν μια δυναμική ανάπτυξη στον τομέα της παιδικής λογοτεχνίας. Η υπεροχή των παιδαγωγικών αρχών της ψυχοκοινωνιολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής, σε συνδυασμό με την έμφαση σε αντισυμβατικές ιδέες και την τεχνολογική πρόοδο, αποτέλεσαν κρίσιμους παράγοντες σε αυτήν την εξέλιξη.

Για την έρευνα της ιστορικής πορείας της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, ο Β.

Αναγνωστόπουλος υποδεικνύει ένα ιστορικό σχέδιασμα που διακρίνει μεγάλες χρονικές περιόδους και λογοτεχνικά γεγονότα που ορίζουν τις υποπεριόδους. Με αυτόν τον τρόπο, παρακολουθείται η γέννηση και η εξέλιξη όλων των ειδών της παιδικής λογοτεχνίας:

### **Περίοδος πρώτη: 18ος αιώνας**

Πρώτη υποπερίοδος: Οι πρώτες ρίζες, Ελληνικός Διαφωτισμός.

Δεύτερη υποπερίοδος: 1800 – 1821: πριν από την Επανάσταση, τα πρώτα βήματα

### **Περίοδος δεύτερη: 19ος αιώνας**

Πρώτη υποπερίοδος: 1821 – 1858: από την Επανάσταση στο Γεροστάθι του Λέοντος Μελά.

Δεύτερη υποπερίοδος: 1858 – 1879: από το Γεροστάθι του Λέοντος Μελά ως τη Διάπλαση των Παίδων

Τρίτη υποπερίοδος: 1879 – 1899: από τη Διάπλαση των Παίδων ως το «Σύλλογο προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων»

### **Περίοδος Τρίτη: 20ος αιώνας**

Πρώτη υποπερίοδος: 1900 – 1920: η πρώτη εικοσαετία του 20ου αιώνα

Δεύτερη υποπερίοδος: 1920 – 1940: ο μεσοπόλεμος, η πρώτη άνθιση της Παιδικής Λογοτεχνίας

Τρίτη υποπερίοδος: 1945- 2000: Μεταπολεμική εποχή: Α: 1945 – 1958: από την Απελευθέρωση ως την ίδρυση της «Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς»

Β: 1958 – 1969: από τη «Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά» ως την ίδρυση του «Κύκλου του Ελληνικού Βιβλίου»

Γ: Η δεκαετία του '70

Δ: Η τελευταία εικοσαετία του 20ου αιώνα

Δεδομένου ότι το πρώτο παιδικό περιοδικό, η Παιδική Αποθήκη, εκδόθηκε το 1836, η παιδική λογοτεχνία αναπτύσσεται στην Ελλάδα εδώ και σχεδόν 180 χρόνια. (Κατσίκη-Γκιβάλου, Α. , 1995) Από την αρχαιότητα μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, δεν υπήρχε πολύ λογοτεχνία ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά. Λογοτεχνικά κείμενα για ενήλικες χρησιμοποιούνταν επίσης ως αναγνωστικό υλικό για παιδιά, αλλά το περιεχόμενό τους ήταν προσαρμοσμένο σε διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις. (Δελώνης, Α. , 1990, pp. 13-14) Η ελληνική λογοτεχνία, η οποία χαρακτηρίζεται από πατριωτικές αναταραχές, πνευματικότητα και διδασκαλία, χρησιμοποιήθηκε ως

παιδική λογοτεχνία τον 19ο αιώνα. Η «Παιδική αποθήκη» του Δημητρίου Πανταζή, που εκδόθηκε το 1836, θεωρείται η αρχή της σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας (Κατσίκη - Γκιβάλου, Α., 2011) Η χρήση των μύθων είναι ευρέως διαδεδομένη στην παιδική ποίηση αυτής της περιόδου. Αυτό εξηγείται εύκολα από το γεγονός ότι οι μύθοι είναι διασκεδαστικοί, αλλά κυρίως διδακτικοί. Η κυριαρχία των Φαναριωτών στην ελληνική πνευματική ζωή αντανακλάται στη σχολική και εξωσχολική εκπαίδευση μέσω της λογοτεχνίας. Η δημιουργία της παιδικής λογοτεχνίας συνδέεται στενά με το ενδιαφέρον του κράτους για τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους. (Κατσίκη - Γκιβάλου, Α., 2011, pp. 17-18) Ωστόσο, μέχρι το τέλος του αιώνα, εμφανίστηκαν αρκετές ποιητικές και πεζογραφικές συλλογές, ειδικά για παιδιά, με τα ίδια μορφολογικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά με τη λογοτεχνία για ενήλικες, αλλά γραμμένες από τους ίδιους συγγραφείς. Τα έργα που εκδόθηκαν για παιδιά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα δεν είχαν μόνο ηθικό και θρησκευτικό υπόβαθρο, αλλά και αναρχική διδασκαλία. Η πατριωτική συνείδηση αναπτύσσεται σαφώς, αλλά όχι ασφυκτικά. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας - ήθος, διάνοηση και έμφαση στην τριάδα «πατρίδα, θρησκεία και οικογένεια»- εξακολουθούν ωστόσο να κυριαρχούν στα βιβλία των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα. (Κατσίκη - Γκιβάλου, Α., 2011) Στον ιδεολογικό τομέα, ο ιστορικός ρομαντισμός, ο οποίος τόνιζε την ανάγκη ανοικοδόμησης του κράτους, τη διατήρηση των μεγάλων ιδεών και του Μακεδονικού Αγώνα, προκάλεσε έκρηξη της εθνικής σκέψης και του εθνικισμού, κυρίως στον πνευματικό τομέα. Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος και η Πηνελόπη Δέλτα, το σύνολο του λογοτεχνικού έργου των οποίων είναι γραμμένο για παιδιά (Ο μάγικας, Ο τρελαντόνης κ.λπ.), έχουν συμβάλει σημαντικά. Η ποίηση και το λαϊκό έργο του Ζαχαρία Παπαντωνίου, Το ψηλό βουνό, αποτελούν επίσης έργα-σταθμούς στην ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας. Οι συγγραφείς αυτοί συνδύασαν τον αγώνα για την ανάπτυξη της παιδικής λογοτεχνίας με τον αγώνα για τη λαϊκή γλώσσα. (Κανατσούλη Μ., 2011, pp. 74-75, 110-111, 169-171) Και ακολουθώντας το παράδειγμα αυτών των συγγραφέων, άλλοι συγγραφείς κινούνται θεολογικά, καλλιτεχνικά και ιδεολογικά μέσα στο ίδιο περιβάλλον. Η Ένωση Γυναικών Συγγραφέων (1958), η οποία παρουσιάζει και βραβεύει σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς παιδικής λογοτεχνίας κάθε χρόνο από το 1965, και ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (1969), ο οποίος παρουσιάζει συγγραφείς και εικονογράφους και προωθεί το ελληνικό βιβλίο διεθνώς μέσω του Διεθνούς Οργανισμού Βιβλίου για Νέους από το 1974, συνέβαλαν σε αυτή την πλούσια

λογοτεχνική παραγωγή. (Δελώνης Α., 1990, pp. 21-24) ( Αναγνωστόπουλος, Β.-Δ. , 2006) Μετά την επανάσταση του 1974, η παιδική λογοτεχνία αναπτύχθηκε. Από τότε, υπήρξε μια αξιοσημείωτη έκρηξη στη δημιουργία παιδικής λογοτεχνίας, κυρίως για πολιτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. (Δελώνης Α., 1990, pp. 24-27) Οι κοινωνικές αναταραχές, η πολιτιστική ανανέωση, οι πολιτικές συγκρούσεις, η νέα πολιτική κατάσταση και οι νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η διάδοση των παιδαγωγικών εννοιών της ψυχοκοινωνιολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής, η έμφαση στις αντιεξουσιαστικές θεωρίες, καθώς και οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι περιβαλλοντικές διαταραχές, αποτέλεσαν παράγοντες αυτής της εξέλιξης. Η έμφαση στις αντιεξουσιαστικές θεωρίες, καθώς και η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η διατάραξη του περιβάλλοντος αποτέλεσαν παράγοντες αυτής της εξέλιξης.

Στο βιβλίο της "Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας", η Μένη Κανατσούλη αναφέρει διάφορες ερμηνείες του όρου "παιδική λογοτεχνία", όπως αυτές που παρουσιάστηκαν από ελληνικούς και ξένους ερευνητές. Βασικά, η παιδική λογοτεχνία ορίζεται μέσα από συγκρίσεις με τη λογοτεχνία των ενηλίκων, σύμφωνα με την ίδια. Επιπλέον, θεωρείται ότι η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ουσιαστικό μέρος της γενικής λογοτεχνίας (Κανατσούλη Μ. , 2002, pp. 17-20) Σύμφωνα με τον Stuart Hannabus, τα όρια μεταξύ παιδικής και ενήλικης λογοτεχνίας είναι ασαφή, καθώς ορισμένα έργα που αρχικά ήταν προορισμένα για ενήλικες εντάχθηκαν στην παιδική λογοτεχνία και αντίστροφα. Επιπλέον, έργα που σήμερα γράφονται για παιδιά μπορούν να απευθύνονται εξίσου στους ενήλικες και να ικανοποιούν τις διανοητικές τους ανάγκες, γίνοντας αποδεκτά και από αυτούς. (422-432)

Η διατύπωση του ορισμού της παιδικής λογοτεχνίας αποτελεί το κύριο θέμα που απασχολεί κάθε ερευνητή, καθώς προσπαθεί να εξετάσει τα διάφορα χαρακτηριστικά της. Οι διάφοροι μελετητές διαφωνούν συχνά ως προς τον ορισμό της, προσεγγίζοντάς την με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το πρίσμα της έρευνάς τους. Σύμφωνα με τον Δημήτρη Γιάκο, η παιδική λογοτεχνία αναφέρεται σε λογοτεχνικά έργα που έχουν αισθητική αξία και μπορούν να εμπλουτίσουν την αισθητική εμπειρία του παιδιού μέσω της τέχνης, ιδίως της λογοτεχνίας. (Γιάκος, Δ., 1976) Οι αντιδράσεις που προκύπτουν γύρω από τον όρο "παιδική λογοτεχνία" είναι ενδιαφέρουσες και συχνά δικαιολογημένες, όπως αναφέρει ο Καρακίτσιος. (Καρακίτσιος, Α, n.d.) Παρ' όλες αυτές τις διαφωνίες και τις διαφορετικές απόψεις, ο

όρος έχει γίνει αποδεκτός και μπορεί πλέον να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα χωρίς αμφιβολία. Οι δύο κατηγορίες λογοτεχνίας, η ενηλικιωμένη και η παιδική, είναι συχνά σε αλληλεπίδραση, αλλά και διαχωρίζονται και εμπλουτίζονται μεταξύ τους μέσα σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής. (Ζερβού, Α., 1997)

Όπως επισημαίνει η Κωτσαλίδου, οι εικόνες υπάρχουν για πολύ περισσότερο από τις λέξεις ή τα γράμματα, που χρονολογούνται από την προϊστορική εποχή, όταν οι άνθρωποι ζούσαν σε σπηλιές και χαράσσονταν εικόνες σε τοίχους και βράχους. Η συγγραφή βιβλίων που αποτελούνταν εξ ολοκλήρου από γράμματα ξεκίνησε μετά τη δημιουργία λέξεων και γραμμάτων. Αργότερα, καθώς οι αναγνώστες κουράστηκαν να διαβάζουν μεγάλα κείμενα που αποτελούνταν μόνο από λέξεις, προέκυψε η απαίτηση να συμπεριληφθούν εικονογραφήσεις στα βιβλία. Η περιγραφή έγινε ευκολότερη από τον συνδυασμό κειμένου και εικόνας. Ως αποτέλεσμα, η γραφή και οι εικόνες συνδυάζονταν πάντα για τη δημιουργία εικονογραφημένων βιβλίων. (Κωτσαλίδου, Δ., 2011)

Πρωτοπόρος του σύγχρονου παραμυθιού, κατά πολλούς, είναι ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, όπως σημειώνουν οι Μερακλής, Παπαντωνάκης, Ζαφειρόπουλος, Καπλάνογλου, Κατσαδώρας. Πρόσθεσε το δικό του μοναδικό στυλ γραφής, ενώ βασίζει τα έργα του σε παραμύθια. (Μερακλής, Μ-Γ Παπαντωνάκης, Γ-Ζαφειρόπουλος, Χ- Καπλάνογλου, Μ.- Κατσαδώρας, Μ., 2017)

Η Γαβριηλίδου παρουσιάζει πώς τα έργα που παρήγαγε η εταιρεία Disney στον 20ό αιώνα και μέχρι σήμερα προωθούν κοινωνικές και πολυπολιτισμικές αξίες, πρότυπα, αντιλήψεις, φυλετικά μοντέλα, ήθη και συμπεριφορές με διασκεδαστικό τρόπο. Αυτές οι παραγωγές αντλούν θέματα από συγκεκριμένα στοιχεία της λαϊκής παράδοσης και σημαντικά κλασικά λογοτεχνικά έργα, ενσωματώνοντας τροποποιήσεις και αλλοιώσεις σε κρίσιμα σημεία της αφήγησης. Η προσθήκη οπτικοακουστικών στοιχείων ενισχύει το ενδιαφέρον και την προθυμία των παιδιών να ασχοληθούν με αυτές τις ιστορίες. Σύμφωνα με τον Ward, (Ward, Annalee.R., 2002) η απεικόνιση των πολυπολιτισμικών, κοινωνικών και ηθικών μοντέλων της Disney παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και την κατεύθυνση της ζωής και των πράξεων των παιδιών, ιδιαίτερα στον επηρεασμό των επιθυμιών τους και στην ανάπτυξη πεποιθήσεων, ιδεών και σκέψεων σχετικά με καθημερινά θέματα και έννοιες όπως η οικογένεια, φύλο, φυλή, εκπαίδευση και εργασία. (Γαβριηλίδου, Σ., 2012)

Κατά την ομηρική εποχή στην Ελλάδα, τα παραμύθια εμφανίστηκαν παράλληλα με άλλες αφηγήσεις. Οι αιιοδοί ενσωμάτωσαν μοτίβα από αυτά τα παραμύθια στις ιστορίες τους, ενώ μορφές όπως ο Ηρόδοτος, ο Αριστοτέλης και ο Αριστοφάνης από τους Έλληνες συζητούσαν την παρουσία παραμυθιών στα έργα τους. (Κακρίδης, Ι.Θ., 1988)

Σε όλη την εποχή της Τουρκοκρατίας, οι αφηγητές ήταν ζωτικής σημασίας πρόσωπα, καθώς ήταν υπεύθυνοι για την καλλιέργεια της προφορικής παράδοσης που άντλησε έμπνευση από τα κοινωνικά γεγονότα που συνέβαιναν στην Ελλάδα εκείνη την εποχή. Κατά συνέπεια, η λειτουργία του αφηγητή ήταν να αφηγείται γεγονότα με προσωπικό τρόπο, συχνά ενσωματώνοντας εμπειρίες από πρώτο χέρι ή αλλάζοντας υπάρχουσες ιστορίες ενσωματώνοντας τοπικά τοπωνύμια και διάφορα στοιχεία όπως έθιμα, ηθική και μεταμφιέσεις μοναδικές για κάθε κοινότητα, διασφαλίζοντας έτσι τη συνέχιση του η παράδοση (Κανατσούλη, Μ., 2018). Με παρόμοιο τρόπο, ο Ward (Ward, Annalee.R., 2002) υποστηρίζει ότι τα λογοτεχνικά έργα διαμορφώθηκαν από τις κοινωνικές αλλαγές και γεγονότα.

Από την αρχαιότητα μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα δεν υπήρχαν κείμενα γραμμένα μοναδικά για παιδιά, οπότε φαίνεται ότι το περιεχόμενο των λογοτεχνικών έργων για ενήλικες ήταν το ίδιο με αυτό των έργων για παιδιά. Η λογοτεχνία αντανάκλασε την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής της. Στα κείμενα για παιδιά κυριαρχούσαν θέματα που απεικόνιζαν την τριάδα του πατριωτισμού, της θρησκείας και της οικογένειας και χαρακτηρίζονταν από ηθικό και πνευματικό περιεχόμενο.

Τον 19ο αιώνα, τα ιστορικά μυθιστορήματα διαβάζονταν και από τα παιδιά. Για πρώτη φορά, τα λογοτεχνικά κείμενα ενηλίκων άρχισαν να ανεξαρτητοποιούνται από την παιδική λογοτεχνία. Τα κείμενα που γράφτηκαν ειδικά για παιδιά είχαν τα ίδια μορφολογικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά με τη λογοτεχνία για ενήλικες και είχαν ως στόχο την εκπαίδευση. Η ποίηση περιείχε στοιχεία μυθολογίας, τα οποία της προσέδιδαν μια ψυχαγωγική και, κυρίως, διδακτική ποιότητα. Επιπλέον, υπό την επιρροή των φανατικών, στα παιδιά διαβάζονταν βιβλία με βάση την ιστορία, τους ιππότες και τις ιστορίες περιπέτειας, ενώ τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, το νέο κοινωνικό κλίμα που δημιούργησε ο Χαρίλαος Τρικούπης οδήγησε στην ανάπτυξη λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά που απευθύνονταν στα ενδιαφέροντα και τις καταβλήθηκαν προσπάθειες να προσαρμοστούν στις

ψυχολογικές και πνευματικές τους ικανότητες και δεν ακολουθούσαν πλέον αυστηρά το εκπαιδευτικό πλαίσιο. (Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2005)

Αξιόλογη προθήκη για την ελληνική παιδική λογοτεχνία αποτελούν τα Ελληνικά παιδικά περιοδικά με αρχικό την «Παιδική Αποθήκη» (1836) του Δημήτρη Πανταζή και το περιοδικό «Η Διάπλασις των Παιδιών» (1879) από τον Γρηγόρη Ξενόπουλου.

Στον 20ό αιώνα, η κατάληψη της εξουσίας από την αστική τάξη, η ανάπτυξη των εδαφών της χώρας, η καταστροφική οικονομική και πολιτική κατάσταση που επέφερε η καταστροφή του 1922, ο ιστορικός ρομαντισμός και ο δημοτικισμός οδήγησαν στην αναβάθμιση της παιδικής λογοτεχνίας και στην ίδρυση και λειτουργία παιδικών βιβλιοθηκών σε όλη τη χώρα. Στα τέλη του 20ού αιώνα, η παιδική λογοτεχνία απομακρύνθηκε από τον προηγούμενο ηθικό και εκπαιδευτικό της χαρακτήρα. Ένα ευρύτερο φάσμα θεμάτων έγινε διαθέσιμο στα παιδιά, καθώς υποστηρίχθηκε ότι η σωστή αναπαράσταση όλων των θεμάτων ήταν κατάλληλη για τα παιδιά. Έτσι, τα παραμύθια άρχισαν να συνδυάζουν στοιχεία φαντασίας και μύθου με την πραγματικότητα. Αλλαγές υπήρξαν και στον τρόπο γραφής της παιδικής λογοτεχνίας. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αισθητική αξία της γραφής και στην αισθητική απόλαυση των παιδιών. Οι ιστορίες έγιναν πιο σοβαρές, η γλώσσα πιο εκλεπτυσμένη, η χρήση των εικόνων και του χιούμορ αυξήθηκε και τα παραμύθια έγιναν πιο ενδιαφέροντα για τα παιδιά, με στόχο την πνευματική και διανοητική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη δημιουργικών και ενεργών πολιτών για το μέλλον. (Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2005)

Μόλις στις αρχές του 20ού αιώνα τα παραμύθια άρχισαν να διδάσκονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Τα παραμύθια εκτιμήθηκαν για την καταλληλότητά τους για την πρώιμη παιδική ηλικία και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το γεγονός ότι αποτελούσαν ευχάριστο ανάγνωσμα για τα παιδιά και για την προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Έκτοτε, χρησιμοποιούνται ως μέσο για την τόνωση του ενδιαφέροντος και της δέσμευσης των παιδιών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ηθικών αξιών. (Μαλαφαντής Κ.Δ., 2002)

Είναι εμφανές ότι η παιδική λογοτεχνία είναι ένας διευρυμένος και πολυδιάστατος τομέας. Αυτό συμβαίνει επειδή αλληλοεπιδρά με πολλές επιστήμες και λαμβάνει υπόψη τις τις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές και τις εμπειρίες των παιδιών από τις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική. Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρείται πως ο όρος "παιδική λογοτεχνία" χρησιμοποιείται ευρέως ακόμη και σε

μελέτες που εξετάζουν θέματα που ενδιαφέρουν κυρίως τη λογοτεχνική παραγωγή για εφήβους. Αυτός ο όρος έχει καθιερωθεί διεθνώς για να ορίσει τη λογοτεχνία που απευθύνεται σε ανηλικούς, διαχωρίζοντάς την από αυτήν των ενηλίκων. Στις ξένες βιβλιογραφίες, αντίστοιχοι όροι χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν στην παιδική λογοτεχνία, «Children 's Literature», «Littérature enfantine», ενισχύοντας την εφαρμογή του όρου στην ελληνική βιβλιογραφία.

Συνολικά, η "παιδική λογοτεχνία" αποτελεί το άθροισμα των κειμένων που διακρίνονται για την αισθητική τους αξία και συμβάλλουν στην ψυχαγωγία και την πνευματική καλλιέργεια των παιδιών. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αντιλαμβάνονται την ομορφιά, να ωριμάζουν προσωπικά και να διαμορφώνουν μια ελεύθερη συνείδηση. Η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει πρωτότυπα κείμενα, κριτικές αναλύσεις και εργασίες που εξετάζουν την παραγωγή αυτήν ερμηνευτικά και εκπαιδευτικά. Η παιδική λογοτεχνία και η λογοτεχνία για ενήλικες εμφανίζουν σημαντική ανάπτυξη παγκοσμίως, αναδεικνύοντας έναν ξεχωριστό κλάδο στη λογοτεχνία. Παρά τη διχοτόμηση σε αυτούς τους δύο τομείς, παρατηρείται στενή σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η λογοτεχνία για παιδιά διαβάζεται επίσης από ενήλικες, οι οποίοι επιδρούν στην επιλογή του αναγνωστικού υλικού των παιδιών. Επιπλέον, οι δύο αυτοί κλάδοι αλληλοτροφοδοτούνται και αμοιβαία εμπλουτίζονται, καθώς κείμενα για παιδιά μπορούν να εξελιχθούν σε λογοτεχνικά έργα για ενήλικες και αντίστροφα.

### **2.3. ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.**

Η Παιδική Λογοτεχνία περιλαμβάνει ποικίλα είδη, τα οποία κάθε ένα συμβάλλει με τον δικό του τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας σωστά αυτά τα είδη, μπορούν να δημιουργήσουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά εργαλεία. (Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Τ., 1992) Στην ταξινόμηση της παιδικής λογοτεχνίας, προκύπτουν έξι διαφορετικές κατηγορίες. Αυτές περιλαμβάνουν την πεζογραφία, την ποίηση, το θέατρο, το δοκίμιο, το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, και το βιβλίο πληροφοριών. (Δελώνης Α., 2000) Ορίζεται η πεζογραφία ως το υλικό που καταγράφεται σε πεζό λόγο και κατηγοριοποιείται ανάλογα με τη μορφή του.

- Το μυθιστόρημα, ανάλογα με το θέμα του, χωρίζεται σε διάφορες κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένων του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτικού, εθνογραφικού, ταξιδιωτικού, επιστημονικού, φανταστικού, γνωστικού, περιπετειώδους, και αστυνομικού.



- Μια συναρπαστική αφήγηση που απλώνεται στο παρελθόν, αναδεικνύει εορταστικές και θρησκευτικές εμπειρίες, ταξιδεύει σε απρόβλεπτους προορισμούς, προσφέροντας έναν κωμικό χαρακτήρα. Καταπληκτική επιστημονική φαντασία ανακαλύπτει τα μυστικά του βυθού, ενώ περνώντας από κοινωνικούς προβληματισμούς, δίνει βάθος και νόημα στην πλοκή.
- Στον κόσμο των παραμυθιών, κυρίως των λαϊκών, ανθίζει ένα νέο είδος παραμυθιού, που διατηρεί τη γοητεία και τον πλούτο συμβολισμών της παράδοσης. Είναι μια σύγχρονη αναβίωση των παλιών ιστοριών, ανανεώνοντας το παραδοσιακό πλαίσιο με νέες ερμηνείες και συναισθηματικές βαθύτητες.
- με τον χαρακτήρα διηγημάτων
- λαογραφίας και μύθων.

### **Ποιήματα**

Το ποίημα αποτελεί το πρώτο είδος λογοτεχνίας που έρχεται σε επαφή με το παιδί από την πολύ νεαρή του ηλικία, μέσω νανουρισμάτων και ταχταρίσματος. Η σημαντική συμβολή του στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι αναμφισβήτητη. Επιπλέον, παρέχει στο παιδί μια πρώτη επαφή με τον ρυθμό, την εσωτερική γαλήνη και την αισθητική καλλιέργεια. Ταυτόχρονα, ενισχύει τον νου και τη φαντασία του παιδιού. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1982) Η παιδική ποίηση σήμερα αποτελεί μια πλούσια μορφή λογοτεχνίας που συγκρίνεται με την ποίηση για ενήλικες. Έχει αποκτήσει περισσότερη πολυπλοκότητα, απομακρύνοντας τον εαυτό της από την απλότητα και την αυστηρή μορφή του παρελθόντος. Πλέον δεν επικεντρώνεται στη διδακτική πλευρά, αλλά αναζητά την αισθητική απόλαυση και την πρωτοτυπία. Τα θέματα της παιδικής ποίησης αντλούν έμπνευση από τη φύση, την τεχνολογική εξέλιξη, τις κοινωνικές προκλήσεις και τις σύγχρονες φιλοδοξίες, όπως η ειρήνη. Η γλώσσα και η μετρική δομή έχουν υποστεί αλλαγές, με το ύφος να εξελίσσεται και η ομοιοκαταληξία να μειώνεται από τη δεκαετία του '70. Το έδαφος της ποίησης πλέον δίνει έμφαση στον ελεύθερο ρυθμό και στη φυσική ροή του κειμένου. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και κατανοητή, προσφέροντας μια φιλική ατμόσφαιρα στην ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Β. Δ. Αναγνωστόπουλο, η ποίηση χαρακτηρίζεται από λυρισμό και ρομαντισμό, εστιάζοντας κυρίως στα παιδικά συναισθήματα και εμπειρίες. Ως

επίλογος, πολλά ποιήματα αναφέρονται σε γνώριμους χαρακτήρες των παιδιών, όπως παππούδες και γιαγιάδες, ή άτομα από το κοινωνικό τους περιβάλλον. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1996)

Στην παιδική ποίηση ηγούνται τρεις τάσεις:

1. Δημοτική η Παραδοσιακή: Πρόκειται για προφορική λογοτεχνία, η οποία αποτελείται από δημιουργήματα του λαού. Διακρίνεται για την απλότητα της γλώσσας, την έντονη συναισθηματική φόρτιση και τον ανθρώπινο παράγοντα. Χαρακτηρίζεται από ομοιοκαταληξία και ρυθμό. (Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Τ., 1992) Σε αυτήν την κατηγορία συγκαταλέγονται τα κάλαντα, τα σατυρικά τραγούδια, τα νανουρίσματα, τα ταχταρίσματα και τα λαχνίσματα.

2. Έντεχνη ή Εξπρεσιονιστική: Βασικό χαρακτηριστικό της έντεχνης ποίησης είναι ο ρεαλισμός, με τον ποιητή να αναδεικνύει τις σύγχρονες ανησυχίες και αμφιβολίες του παιδιού. Τα θέματα περιλαμβάνουν την πατρίδα, τη θρησκεία, τη φύση και την κοινωνία, μέσα από το βλέμμα του σημερινού παιδιού.

3. Νεωτερική: Στη νεότερη ποίηση, η θεματολογία μετατοπίζεται από το παραδοσιακό στο σύγχρονο, ενώ επικρατεί έντονος ρεαλισμός. Ο λόγος διακρίνεται για την απευθείας εκφραστικότητα, τη ζωντάνια και το εύρος του λεξιλογίου. Ο στίχος είναι ανομοιοκατάληκτος, με έντονο ρυθμό και μουσικότητα. (Κωτόπουλος Τ., 2013) Κατά τον ρώσο παιδαγωγό Κορνεϊ Chukovsky παρακάτω αναγράφονται τα χαρακτηριστικά που ενδείκνυται να φέρει η παιδική ποίηση:

- Εικονοπλασία, κάθε στροφή του ποιήματος να εμφανίζει μια εικόνα.
- Δράση που πραγματοποιείται με πολλές εικόνες.
- Η ζωγραφική με τις λέξεις να είναι λυρική.
- Η ποιητική έκφραση να εκφράζεται με μουσικότητα.
- Ομοιοκαταληξία.
- Οι λέξεις που παρουσιάζουν ομοιοκαταληξίες να φέρουν την κατάλληλη σημασία της στροφής.
- Οι στοίχοι να αποτελούν ένα συντακτικό σύνολο.
- Καθορισμένος αριθμός επιθέτων.
- Η πληροφόρηση ότι τα παιδιά αγαπούν βαθιά τα ποιήματα σχετικά ή αρμόζοντα για παιχνίδι.

- Να υπάρχει δεξιοτεχνία και απαρτία στην ποίηση των ενηλίκων. (Κανατσούλη Μ. , 2002)

### **Μύθοι**

Ένα είδος παιδικής μυθοπλασίας στο οποίο «το πραγματικό και το φανταστικό μπλέκονται σε τέτοιο βαθμό που είναι αδύνατο να τα ξεχωρίσεις», όπως λέει ο Δελώνης. (Δελώνης Α., 1991) Ο μύθος αποτελεί ένα πανάρχαιο είδος παιδικής λογοτεχνίας, απορρέοντας από την εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση. Αντλεί την πηγή του από τη χρήση εικόνων με συγκεκριμένη μορφή. Είναι μια προσπάθεια της ανθρώπινης φαντασίας να κατανοήσει την πραγματικότητα, εστιάζοντας σε φυσικά γεγονότα, θρησκευτικές πεποιθήσεις και τη δημιουργία του κόσμου. Με άλλα λόγια, ο μύθος αντιπροσωπεύει μια είδος θεατρικής αφήγησης που επιδιώκει να εξηγήσει τη δημιουργία του κόσμου. Η ετυμολογία της λέξης "μύθος" αναδεικνύει τη φύση του ως μια ιστορία που μεταδίδεται από στόμα σε στόμα. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του παραμυθιού είναι η σύντομη διάρκειά του. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1997) Το βασικό θέμα του μύθου μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες ιστορίες που αφορούν θεούς, ήρωες, ανθρώπους ή ζώα. Ανάλογα με το περιεχόμενό του, ο μύθος διαφοροποιείται ως προς το αν μπορεί να είναι κοσμογονικός, εθνοκεντρικός, φυσιογνωμικός, κοινωνιολογικός ή διδακτικός. Ο μύθος έχει ως στόχο να ικανοποιήσει τον αναγνώστη ενώ ταυτόχρονα τον κατευθύνει και τον επενεργεί. Απεικονίζει ιδανικά, αρχές και συμπεριφορές που θέλουν να ενισχύσουν στον νεαρό αναγνώστη με δυναμικό και ζωντανό τρόπο. Ως αποτέλεσμα, συχνά καταλήγει σε ένα δίδαγμα που παρέχει ένα μάθημα παραμυθιού. Ο μύθος εκπληρώνει έναν εκπαιδευτικό ρόλο, ιδίως στο παρελθόν όπου χρησιμοποιούνταν στα σχολεία για να διαμορφώσουν την ηθική των παιδιών και να τα διδάξουν. Ο Αίσωπος ξεχώριζε ως ο κορυφαίος μυθολόγος της αρχαιότητας, με τα μυθικά του για τα ζώα να έχουν ως βασικό στόχο να προσφέρουν μια ηθική διδασκαλία. Ο λόγος του είναι απλός, περιεκτικός κι άμεσος. (Κωτόπουλος Τ., 2013)

Οι κατηγορίες στις οποίες ξεχωρίζει ο μύθος είναι οι εξής:

- εθνεγερτικοί
- φυσιογνωστικοί
- κοινωνικοί

- κοσμογονικοί
- διδακτικοί.

### **Μικρές Ιστορίες- Διηγήματα**

Η μικρή ιστορία είναι μια σύντομη αφήγηση που κυμαίνεται συνήθως από μία έως πέντε σελίδες. Πρόκειται για διηγήματα που αντικατοπτρίζουν ρεαλιστικά την καθημερινότητα και τη ζωή των παιδιών. Αποτελούν ουσιαστικά έναν καθρέφτη της ύπαρξης του μικρού αναγνώστη, αναδεικνύοντας τις εμπειρίες και τις σκέψεις του μέσα από έναν αφηρημένο λόγο. Στοχεύει στο να απεικονίσει μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση της καθημερινής ζωής του παιδιού, χρησιμοποιώντας έναν απλό και προσιτό λόγο που είναι κατανοητός από τον νεαρό αναγνώστη. Η προέλευση, από την άλλη πλευρά, είναι απλή, οικεία, εμφανής και ξεκάθαρη, αναδεικνύοντας την καταλληλότητά του για τα πολύ μικρά παιδιά. (Κανατσούλη Μ., 2004) Λόγω του μικρού μεγέθους του, γίνεται εύκολα κατανοητό από τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Είναι χαρακτηριστικό για την απλότητα και την προσεκτική προσαρμογή στις γλωσσικές ανάγκες του νεαρού ακροατή. Το εύρος των θεμάτων που καλύπτει αφορά τις ενασχολήσεις, τις απαιτήσεις, τα αντίτιμα και τις εμπειρίες των παιδιών. Ένα κύριο χαρακτηριστικό των μικρών ιστοριών είναι η παρουσία εικονογράφησης, η οποία με την ποικιλία των χρωμάτων της ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και ενισχύει την φαντασία τους. (Κωτόπουλος Τ., 2013) Τα διηγήματα παρουσιάζουν έντονο ανθρωπομορφισμό και καταλήγουν σε ένα διδακτικό μήνυμα που στοχεύει να διδάξει σημαντικά μαθήματα στον νεαρό αναγνώστη. (Δελώνης Α., 1991)

### **Θέατρο**

Το θεατρικό κείμενο αποτελεί ένα είδος παιδικής λογοτεχνίας που εφαρμόζεται με μοναδικό τρόπο για την εκπαίδευση παγκοσμίως. Από την αρχαιότητα, το θέατρο ήταν ένα από τα πλέον σημαντικά εργαλεία διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Δελώνη, το θέατρο προσφέρει ένα πλήρες φάσμα δραστηριοτήτων που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αυτά περιλαμβάνουν κίνηση, χορό, μίμηση, τραγούδι, δράση, αναγνώριση του εαυτού, ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, και διαμόρφωση χαρακτήρα, μεταξύ άλλων. (Δελώνης Α., 1991) (Κωτόπουλος Τ., 2013) Το θέατρο λειτουργεί ως μια πλατφόρμα δοκιμών όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και να κατανοήσουν καλύτερα τους άλλους (Γραμματάς Θ., 1996) Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους, συμπεριλαμβανομένων των ακουστικών, οπτικών, λεκτικών και ψυχολογικών μέσων,

επιτρέποντας στο παιδί να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματά του. Η σημασία του θεάτρου είναι ιδιαίτερα μεγάλη, καθώς μέσω αυτού το παιδί αυξάνει τη δυνατότητα να φανερώνει τα συναισθήματά του, να υπερβαίνει τα προσωπικά του όρια, να συμπράττει με άλλους, να κατακτάει αυτοπεποίθηση και να εφευρίσκει νέες πτυχές του εαυτού του. Το παιδικό θέατρο μπορεί να αποκτήσει πολλές όψεις. Κάποιες από αυτές είναι οι εξής:

### 1. Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι αντιπροσωπεύει μία από τις πλέον δημιουργικές και ενιαίες μορφές του θεάτρου. Σε αυτό, τα παιδιά εκπαιδεύονται στη συνεργασία, εκφράζουν την φαντασία τους και έρχονται σε επαφή με την τέχνη του θεάτρου. Το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει στην κοινωνική, πνευματική και ψυχολογική εξέλιξη των παιδιών, με τη θεματολογία του να προέρχεται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Πρόκειται για μια καθαρά δημιουργική διαδικασία, η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα ικανοποίησης, ψυχαγωγίας και προσωπικής συμμετοχής. Στην ουσία, δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να παίζει ένα ρόλο μόνο του και να το επιλέξει, είναι δηλαδή ένας προσωπικός τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας. Χρησιμοποιείται από τους δασκάλους για να διευκολύνει την κατανόηση των σχέσεων και των προβλημάτων τους. Επιπλέον, εμπλουτίζεται ο στερεότυπος τρόπος διδασκαλίας, ως εξής: περισσότερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία Ταυτόχρονα, είναι ένας σημαντικός τρόπος να τονίσουμε και να αξιοποιήσουμε τις τάσεις απομίμησης του παιδιού. Ειδικότερα τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι: ερευνούν τον κόσμο και μπορούν να αντιληφθούν και να διασαφηνίσουν βασικές πτυχές του, αξιοποιούν τις αισθήσεις για την αφομοίωση της γνώσης, αντιλαμβάνονται με βιωματικό τρόπο τη χωροχρονικότητα, θωρούν τη φαντασία από την πραγματικότητα και αναπτύσσεται η αυτογνωσία τους. Τέλος, τα θέματα του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι συγκεκριμένα, αλλά τις περισσότερες φορές προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά και αναφέρονται σε φανταστικά και κοινωνικά γεγονότα από τον μικρόκοσμο των παιδιών ή προσωπικά τους βιώματα. (Mello, R., 2001)

### 2. Κουκλοθέατρο

Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα σημαντικό σύνεργο για την εκπαίδευση των παιδιών αυτής της ηλικίας. Μέσω της ζωντανίας και της κίνησης των

κουκλών, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους. Επιπλέον, τα παιδιά εκφράζουν διάφορα συναισθήματα καθώς ταυτίζονται με τους ήρωες του θεάτρου. Μέσω της συμμετοχής τους στους ρόλους πίσω από το κουκλοθέατρο, αποκτούν αυτονομία και αυτοπεποίθηση. Κύριος στόχος είναι η ψυχαγωγία και η εκπαίδευση των παιδιών.

### 3. Θέατρο σκιών

Ένα παραδοσιακό είδος θεάτρου είναι το θέατρο σκιών, το γνωστό ως Καραγκιόζης. Έχει ως στόχο την διασκέδαση και τον διδακτισμό.

## **Παραμύθι**

Η σημαντικότητα του παραμυθιού αναγνωρίζεται από την αρχαιότητα. Πρόκειται για ένα είδος λογοτεχνίας που είναι αγαπητό σε όλους και κυρίως στα παιδιά. Στο παρελθόν, οι λαοί δημιούργησαν παραμύθια για να εξηγήσουν μυστηριώδη φαινόμενα της φύσης, δημιουργώντας φανταστικούς χαρακτήρες. Με τον πέρασμα του χρόνου, το παραμύθι εξελίχθηκε προσελκύοντας το λαϊκό ενδιαφέρον και παραμένοντας ένα πλούσιο και πολυδιάστατο είδος λογοτεχνίας. Τα παραμύθια δημιουργούν ένα κοινό γλωσσικό περιβάλλον που ενώνει ανθρώπους από διαφορετικές πολιτισμικές προσελεύσεις. Παράλληλα, διατηρούν και αναδεικνύουν τις ποικίλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, δίνοντας χώρο για την έκφραση του διαφορετικού. (Κανατσούλη Μ., 2002) Συνολικά, το παραμύθι αποτελεί μια φανταστική αφήγηση που διαδραματίζεται έξω από τα πλαίσια της πραγματικότητας. Οι ήρωες του παραμυθιού διαθέτουν μαγικές ικανότητες και πραγματοποιούν εντυπωσιακές πράξεις, καθιστώντας τον κόσμο τους εντελώς φανταστικό και ονειρικό (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1997) (Bettelheim B., 1995) (Μαλαφαντής Δ.Κ., 2011) «Τα παραμύθια είναι πλασματικές αφηγήσεις που στην αναφορά τους είναι εκτός τόπου και χρόνου και ως προς την προσφορά τους καθορίζονται περιφερειακά και χρονικά», γράφει ο Μαντάς. Αν και το παραμύθι δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένα στοιχεία του περιβάλλοντος ή της πραγματικότητας, αποτελεί μέρος μιας φανταστικής ιστορίας που απευθύνεται τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες αναγνώστες. Παρόλο που δεν αντικατοπτρίζει τις πραγματικές συνθήκες, απολαμβάνεται από αυτούς που το ακούν ή το διαβάζουν. Επιπλέον, το παραμύθι

μπορεί να λειτουργήσει ως έκφραση της βιωματικής κατάστασης και των θρησκευτικών πεποιθήσεων, περιλαμβάνοντας χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν πρωτόγονους ανθρώπους που απέχουν από τις σύγχρονες λογικές και ηθικές αντιλήψεις. Το παραδοσιακό παραμύθι αποτελεί μια μυθιστορία που δημιουργήθηκε από ανώνυμους συγγραφείς με επιδίωξη την ψυχαγωγία των ακροατών. Βασικά στοιχεία αυτού του λαϊκού είδους είναι:

1. Ο κόσμος του παραμυθιού είναι εντελώς φανταστικός και μαγικός. Στην πλοκή του συναντώνται ανεξήγητα και θαυμαστά πλάσματα που δραστηριοποιούνται σε ένα περιβάλλον απέχοντας από την καθημερινή πραγματικότητα. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1997) Αντί να απεικονίζεται η πραγματική ζωή, προτιμάται η δημιουργία μιας ιδεατής και υπερφυσικής παρουσίας των γεγονότων και των χαρακτήρων.
2. Δεν περιγράφει συγκεκριμένο μέρος, χρονικό πλαίσιο ή ονόματα προσώπων. Τα παραμύθια εισάγονται συνήθως με τη φράση "Μια φορά και έναν καιρό...", που δείχνει ότι η ιστορία λαμβάνει χώρα σε μια απροσδιόριστη και μυθική πραγματικότητα.
3. Το παραδοσιακό παραμύθι χαρακτηρίζεται από την έντονη αντίθεση και την υπερβολή σε ό,τι αφορά τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις. Οι ήρωες εμφανίζονται είτε ως απόλυτα καλοί είτε ως απόλυτα κακοί, και τα πάντα είναι είτε πάρα πολύ μεγάλα είτε πάρα πολύ μικρά, είτε πάρα πολύ όμορφα είτε πάρα πολύ άσχημα.
4. Το παραδοσιακό παραμύθι δεν αποσκοπεί στο να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο ηθικό μάθημα, αλλά παρ' όλα αυτά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία. Βασίζεται στη διδασκαλία της υπεροχής του καλού έναντι του κακού, παρέχοντας έτσι μια διαλεκτική προσέγγιση των αντιθέσεων. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1982)

Με το πέρασμα του χρόνου, καθώς και με την ύπαρξη της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των παιδιών, παρουσιάστηκε αλλαγή στο ενδιαφέρον τους καθώς και στις ανάγκες τους. Η αλλαγή αυτήν, είχε ως αποτέλεσμα τον εκσυγχρονισμό του παραμυθιού. Το σύγχρονο παραμύθι, σε αντίθεση με το παραδοσιακό, γράφεται από γνωστούς συγγραφείς και εστιάζει περισσότερο σε προσωπικά βιώματα παρά στη συλλογική εμπειρία. Χαρακτηρίζεται από αναστολές,

προβληματισμούς και αμφιβολίες του συγγραφέα. (Κανατσούλη Μ. , 2002)  
Έκάποια από τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου παραμυθιού:

1. Το σύγχρονο παραμύθι χαρακτηρίζεται από ρεαλιστική προσέγγιση, αφού αντικατοπτρίζει τον σύγχρονο τρόπο ζωής και αντιμετωπίζει πραγματικά προβλήματα. Παρόλο που περιλαμβάνει φανταστικά στοιχεία, το ρεαλιστικό περιεχόμενο υπερισχύει, προβάλλοντας τις σύγχρονες προκλήσεις και δυσκολίες.

2. Οι ήρωες του σύγχρονου παραμυθιού εμφανίζουν περισσότερα ρεαλιστικά χαρακτηριστικά και μοιάζουν περισσότερο με τον καθημερινό άνθρωπο, αντίθετα με τους ήρωες των παραδοσιακών παραμυθιών που συχνά έχουν μυθικά ή φανταστικά χαρακτηριστικά.

3. Το σύγχρονο παραμύθι αντικατοπτρίζει τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και τον προβληματισμό που αυτά εγείρουν. Τα παιδιά εισέρχονται στην καθημερινή πραγματικότητα με όλες τις πιθανές προκλήσεις που μπορεί να συναντήσουν.

4. Ο διδακτισμός εξασθενεί.

5. Η θετική κατάληξη της ιστορίας έχει θετική επίδραση στην ψυχολογία του παιδιού, προσφέροντας μια ηθική επίλυση και ενισχύοντας την πίστη του στη δικαιοσύνη, την ειρήνη και την ανθρωπιά. (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1982)

6. Υπάρχει σάτιρα.

### **Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία.**

Στην Ελλάδα, υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες παιδικών βιβλίων: τα εικονογραφημένα βιβλία και τα βιβλία με εικόνες. Το κύριο διαχωριστικό χαρακτηριστικό είναι ότι στα εικονοβιβλία η αφήγηση στηρίζεται κυρίως στις εικόνες, ανεξάρτητα από το κείμενο, ενώ στα βιβλία με εικόνες οι εικόνες συμπληρώνουν ή διευκρινίζουν το κείμενο. Το βιβλίο με εικόνες περιέχει διπλή αφήγηση, την κειμενική και την εικονική. Συχνά, όμως, αυτές οι δύο αφηγήσεις προσκρούουν ή ξεχωρίζουνε στο νόημά τους. Για τα νεαρά παιδιά, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία προσφέρουν μεγαλύτερη ωφέλεια και απόλαυση εξαιτίας των εικόνων τους, καθώς βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου. Το εικονογραφημένο βιβλίο αναδεικνύει το ενδιαφέρον των νέων αναγνωστών, αφού εμπλουτίζει τις εμπειρίες τους και αναπτύσσει τις αισθήσεις τους μέσω της χρήσης των εικαστικών. Παράλληλα, βελτιώνει τις αναγνωστικές τους ικανότητες. (Κιτσαράς Δ.Γ., 1993) Η αισθητική ποιότητα και η συνολική



αποτελεσματικότητα του περιεχομένου είναι ουσιώδεις παράγοντες σε ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Η εικονογράφιση αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διάφορα στοιχεία για να εξασφαλιστεί η βέλτιστη χρήση της. Σύμφωνα με την Κανατσούλη οι παράγοντες είναι οι εξής:

- Η υψηλή ποιότητα των εικόνων είναι ζωτικής σημασίας. Η κατάλληλη διάταξη, η ευκρίνεια και η σωστή χρήση του χρώματος είναι κρίσιμα χαρακτηριστικά για τη δημιουργία μιας αρτιότητας εικαστικής αισθητικής.
- Η επαρκής αρμονία μεταξύ του στυλ των εικόνων και του περιεχομένου του κειμένου είναι ουσιώδης.
- Η ισοστάθμιση μεταξύ κειμένου και εικόνας είναι κρίσιμη, καθώς κάθε ένα από αυτά προωθεί το περιεχόμενο της ιστορίας από τη δική του οπτική γωνία.
- Η κατάλληλη τοποθέτηση της εικόνας στη σελίδα είναι ουσιώδης, καθώς πρέπει να συνοδεύει το κείμενο και να τονίζει το περιεχόμενό του.
- Οι πρωταγωνιστές της αφήγησης πρέπει να διακρίνονται για τη μοναδικότητά τους και να μη συγχέονται με άλλους χαρακτήρες από διαφορετικές ιστορίες.
- Οι εικονογράφοι πρέπει να γνωρίζουν τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών σε κάθε ηλικία, έτσι ώστε να δημιουργήσουν εικόνες που να είναι κατανοητές και προσίτες για την αντίληψή τους. Αυτές οι εικόνες πρέπει να είναι απλές, ρεαλιστικές και να χρησιμοποιούν έντονα χρώματα, ενώ πρέπει να προοδεύουν σταδιακά σε δυσκολία.
- Εκτίμηση των συμβάσεων ζωγραφικής.
  - Είναι σημαντικό οι εικονογράφοι να αποφεύγουν τη χρήση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο και τη φυλή. Πρέπει να διατηρούν μια προσέγγιση που σέβεται την ποικιλομορφία και την πραγματικότητα, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους χωρίς περιορισμούς.
  - Το εικονοβιβλίο προσελκύει τους αναγνώστες με την πολυσημία του, δηλαδή μπορεί να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους.
  - Η οπτική προσέγγιση του εικονογράφου κατά την παρακολούθηση της αφήγησης μιας ιστορίας μέσω των εικόνων είναι εμφανής. Από τις εικόνες, ο αναγνώστης μπορεί να καταλάβει εάν ο εικονογράφος συμμετέχει συναισθηματικά στην ιστορία ή όχι.

- Η αναλογία των εικονικών χαρακτήρων, η χρήση της προοπτικής και η ποικιλία στο πάχος των γραμμών είναι στοιχεία που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της αφήγησης μέσω των εικόνων.
- Τα εμπροσθόφυλλα και τα οπισθόφυλλα των εικονοβιβλίων αποτελούν σημαντικά στοιχεία που προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Είναι απαραίτητο να διαμορφώνονται με προσοχή και αισθητική, καθώς αποτελούν την πρώτη επαφή του αναγνώστη με το βιβλίο. (Κανατσούλη Μ., 2002)

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία ανήκουν στον ευρύτερο χώρο των παιδικών βιβλίων και έχουν τη δική τους δυναμική, αυτονομία και λειτουργικότητα. Το παιδικό εγχειρίδιο, το οποίο καλείται να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον προσωπικό και κοινωνικό τους κόσμο, είναι ένα ολόπλευρο εργαλείο, παρέχοντας παράλληλα την απαραίτητη διέγερση και δημιουργία μιας υγιούς προσωπικότητας. Έχει την μύηση του αναγνώστη κάθε παιδιού στον μαγικό κόσμο των εικόνων και την ταυτόχρονη ανακάλυψη τρόπων προσωπικής ανάπτυξης και τρόπων επίλυσης καθημερινών προβλημάτων. (Μπενέκος Α. Π., 1981)

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία μπορούν να έχουν κάθε είδους περιεχόμενο και θέματα. Ωστόσο, ιδιαίτερη σημασία έχει ότι τα διάφορα θέματα με τα οποία ασχολείται ταξινομούνται σωστά και τοποθετούνται σε κάθε σελίδα. Παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική τους λειτουργία και στην ανάγκη να προκαλέσουν το ενδιαφέρον όλων των μικρών ανθρώπων. Αυτή η προσεκτική παρουσίαση πρέπει να βρεθεί στο εξώφυλλο, ιδίως στις εσωτερικές σελίδες καθώς και στις εξωτερικές φόρμες, καθώς αυτό μπορεί να προσελκύσει ενδιαφέρον. (Κανατσούλη Μ., 1997)

Τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι από τα χρηστικά παιδικά βιβλία και χωρίζονται σε κατηγορίες. Στις εικονογραφημένες ιστορίες, υπάγονται τα εικονογραφημένα βιβλία με φωτογραφίες, τα στοιχειώδη εικονογραφημένα βιβλία και τα πατριδογνωστικά εικονογραφημένα βιβλία. Τα τελευταία χρόνια η αναγκαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, συμπίπτει και με την γρήγορη ανάπτυξη της ενημέρωσης, που επηρεάζει σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας μας. Για αυτό οι περισσότερες αλλαγές στην ατομική και κοινωνική μας ζωή επηρεάζονται από τον κύριο φορέα ενημέρωσης, την τηλεόραση αλλά και από το διαδίκτυο, χωρίς, φυσικά, να αμφισβητείται και η λειτουργικότητα του έντυπου τύπου και των βιβλίων. (Μπενέκος Α. Π., 1981)

## **Βιβλία γνώσεων**

Τα βιβλία γνώσεων στοχεύουν στην ενίσχυση της γνώσης των παιδιών σχετικά με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Αυτά τα βιβλία περιλαμβάνουν δεδομένα, περιγραφές, παρατηρήσεις και φαινόμενα, ενώ είναι γνωστά και ως επιμορφωτικά βιβλία. Ο επιμορφωτικός χαρακτήρας τους δεν αναιρεί τον επιμορφωτικό χαρακτήρα των λογοτεχνικών βιβλίων, αλλά παρέχει γνώσεις σχετικές με τον εξωτερικό κόσμο και τις ανθρώπινες σχέσεις. Είναι παρόμοια με τα σχολικά βιβλία, αλλά αναλύουν περισσότερο και εξειδικεύονται σε ευρύτερο εύρος θεμάτων. (Κανατσούλη Μ. , 2002) Η Μάρθα Καρπόζηλου διακρίνει δύο είδη βιβλίων γνώσεων ανάλογα με την τεχνική τους προσέγγιση: τα καθαρά βιβλία γνώσεων, παρόμοια με τα σχολικά ή επιστημονικά βιβλία αλλά σε πιο κατανοητή μορφή, και τα βιβλία που μεταφέρουν γνώσεις μέσα από φανταστικές ιστορίες (Καρποζήλου Μ., 1994) Στην έρευνά του ο Παπαδάτος κατατάσσει τα βιβλία της γνώσης σε τέσσερις κατηγορίες: «καθαρά βιβλία» (non-fiction), «λογοτεχνικά βιβλία» (non-fiction), «λογοτεχνικά βιβλία γνώσης» (fiction) και «Μικτά βιβλία» (Παπαδάτος Σ.Γ., 2014) Τα μυθιστορήματα της πρώτης κατηγορίας δεν έχουν φανταστική πλοκή και περιλαμβάνουν γνώσεις που παρουσιάζονται με επιστημονικό τρόπο. Ενώνονται με εικόνες που ολοκληρώνουν το κείμενο και έχουν ως στόχο να παρέχουν πληροφορίες στους αναγνώστες. Το δεύτερο είδος κειμένου αναφέρεται σε λογοτεχνικά βιβλία πληροφοριών, τα οποία απουσιάζουν από φανταστικά στοιχεία, αλλά παρουσιάζουν λογοτεχνική δομή. Αν και περιλαμβάνουν γραφικά στοιχεία, δεν προσφέρουν ιστορία. Σύμφωνα με τον Παπαδάτο, «είναι μικρές ιστορίες πληροφοριών ή γνώσεων που ντύνονται με μια σύντομη αφήγηση για να επικοινωνήσουν ένα θέμα και να διεγείρουν την περιέργεια των νέων». Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει λογοτεχνικά βιβλία γνώσης, τα οποία δεν είναι εύκολο να ταξινομηθούν ως μυθιστορήματα ή πληροφοριακά βιβλία. Σύμφωνα με τον Παπαδάτο, αυτά τα βιβλία περιέχουν μικρές ή παραμυθένιες ιστορίες που προσπαθούν να μεταδώσουν γνώσεις στους νεαρούς αναγνώστες μέσω μιας ενδιαφέρουσας πλοκής. Τέλος, υπάρχουν και τα βιβλία μικτής γνώσης, τα οποία αποτελούν συνδυασμό των άλλων δύο κατηγοριών. (Παπαδάτος Σ.Γ., 2014)

#### **2.4. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ.**

Σε διεθνές επίπεδο, η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται πλέον αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος των ανεπτυγμένων κοινωνιών, με στόχο τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η σημασία της αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, οδηγώντας σε βελτιώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην ανάπτυξη νέων προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Gardner , τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής ενός παιδιού είναι τα πιο σημαντικά, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εδραιώνονται οι συνήθειες της κίνησης του σώματος και της σκέψης. Από τις πρώτες κιόλας ημέρες της ζωής τους, τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους. Αυτό απαιτεί εκπαίδευση και κατάρτιση υψηλής ποιότητας, ώστε να εφοδιαστούν με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η προσχολική ηλικία θεωρείται μια περίοδος σημαντικής πνευματικής και γλωσσικής ανάπτυξης, κατά την οποία τα παιδιά κατανοούν και δημιουργούν σύμβολα για την ανάγνωση και τη γραφή (Κουτσοβάνου, Ε., 2005)

Είναι γεγονός ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι πολύτιμες ανθρώπινες δεξιότητες και πολύ απαραίτητες στη σημερινή εγγράμματη κοινωνία. Νέα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν την ανάγκη εξοικείωσης των παιδιών με τον γραπτό λόγο ήδη από το νηπιαγωγείο, προκειμένου να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες. Έτσι, τα παιδιά αρχίζουν να ανακαλύπτουν μόνα τους το γραπτό λόγο και να βρίσκουν τρόπους να τον χρησιμοποιούν. Αυτό συμβαίνει μόνο αν ο έντυπος λόγος είναι κυρίαρχος και το περιβάλλον είναι τέτοιο ώστε οι ενήλικες να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν κάθε τους προσπάθεια (Τάφα, Ε., 2001). Σύμφωνα με τη νέα τάση του «αναδυόμενου γραμματισμού», η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται παράλληλα. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία που ξεκινά από τον πρώτο χρόνο της ζωής.

Το νέο πρόγραμμα της Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο επιδιώκει να ενθαρρύνει, να υποστηρίξει και να διευκολύνει την εξοικείωση των παιδιών με τη γλώσσα σε όλες τις πτυχές της, προφορικά και γραπτά. Σε κάθε περίπτωση, ο στόχος δεν είναι να «σχολαιοποιηθεί» το νηπιαγωγείο, αλλά να προετοιμαστούν καλύτερα τα παιδιά για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να προετοιμάζουν τα μικρά παιδιά να καλλιεργούν τον προφορικό

λόγο, να εκτίθενται σε διάφορες εκδοχές του γραπτού λόγου και πρέπει να καθοδηγούνται, χωρίς πίεση, να σκέφτονται το «γιατί» και το «πώς» γράφουν. (Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., 2001) Η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας είναι καθοριστικής σημασίας σε αυτή την προσπάθεια. Η παιδική λογοτεχνία όχι μόνο διεγείρει, εξιτάρει αισθητικά και εμφυσά αξίες, αλλά συμβάλλει και στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Σύμφωνα με τους Teale & Sulzby , τα μικρά παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ξεκινούν τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής πολύ πριν φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο.
- Αναγνωρίζουν ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί μέρος της συνολικής μαθησιακής διαδικασίας για την επίτευξη μιας σειράς στόχων της καθημερινής ζωής.
- Μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν συγχρόνως, καθώς οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής είναι σχετικές και αναπτύσσονται συγχρόνως.
- Αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της γραφής μέσω της ενεργού συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες και του πειραματισμού. (Τάφα, Ε., 2001)

Η Clay υποστηρίζει ότι η πρόωμη έκθεση στον γραπτό λόγο αυξάνει την πιθανότητα εξοικείωσης με αυτόν. Ως εκ τούτου, τα νηπιαγωγεία πρέπει να σχεδιάσουν ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τον γραμματισμό και να ενθαρρύνει τα μικρά παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες γραμματισμού που έχουν νόημα για αυτά και διεγείρουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. (Clay, M., 1991)

Η εισαγωγή της λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών και δημιουργεί μια στενή σχέση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο είναι περισσότερο ακροατές και θεατές παρά ενεργοί αναγνώστες και οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο καθοδηγητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον που ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν φανταστικούς και παιχνιδιάρικους κόσμους, παρέχοντας ευκαιρίες να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να απολαύσουν τις χαρές της λογοτεχνίας, ακόμη και πριν αναπτύξουν αναγνωστικές δεξιότητες. (Κανατσούλη Μ. , 2002) Είναι γνωστό ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το περιβάλλον τους πριν αρχίσουν να μιλούν, επειδή μπορούν να επωφεληθούν από τα στοιχεία και τα σύμβολα που περιέχονται

στην εικόνα. Όσο ισχυρότερη είναι η σχέση με την εικόνα, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η σχέση με γραπτές λέξεις. Όμως, όπως υποστηρίζεται, η εκπαιδευτική λειτουργία των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας βρίσκεται στο εξής επίπεδο:

- Χωρικό
- Γλωσσικό
- Λογικομαθηματικό
- Ενδοπροσωπικό
- Κινησθηματικό
- Νατουραλιστικά
- Διαπροσωπικό

Τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας παρέχουν ένα πλούσιο ερέθισμα, διευρύνουν το ενδιαφέρον για τον κόσμο μας και αποτελούν μια ανεξάντλητη πηγή εκπαίδευσης για νέους αναγνώστες. Ο τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης του περιεχομένου τους θα αυξήσει την ικανότητα των νέων αναγνωστών να κατακτήσουν την αυτοπαραγωγή, να αναπτύξουν την ανάγκη να αναλάβουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και να αναπτύξουν εμπειρία, γνώση, αυτογνωσία και αυτογνωσία. (Καλλέργης Η. , 1995)

Ο κόσμος των παραμυθιών και των ευτυχισμένων παιδικών βιβλίων δίνει στα παιδιά μια σημαντική ευκαιρία για ελευθερία έκφρασης και την ανάγκη να χαλαρώσουν από τις μορφές άγχους και πίεσης που υποφέρουν. Παρέχουν επίσης την ευκαιρία για τα παιδιά να έχουν ευχάριστες προσδοκίες και χαρούμενες σκέψεις για τις κινήσεις τους, καθώς και για το τι θέλουν να κάνουν. Είναι επίσης οργανωμένος σχεδιασμός μάθησης, πληροφόρησης, ο οποίος θεωρείται ένα αρκετά καλά δομημένο πλαίσιο για την ανασυγκρότηση των ψυχικών λειτουργιών. Μέσα από αυτά, το παιδί βλέπει, αισθάνεται, σκέφτεται και αντιδρά με οποιονδήποτε τρόπο μετά από επαφή με το βιβλίο. Συνδέει και ταυτίζεται επίσης με τους πρωταγωνιστές ή ηρωίδες των ιστοριών που συναντά, ενώ αναπτύσσει τη δική του πνευματική επικοινωνία και συνομιλία με τους πρωταγωνιστές με τους οποίους ταυτίζεται συχνότερα. Πιο συγκεκριμένα, όταν παρουσιάζουν τις ενέργειές τους και ο τρόπος με τον οποίο τις παρουσιάζουν, το παιδί συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν και άλλοι που μπορεί να έχουν τα ίδια σχέδια και όνειρα με αυτά.

Ταυτόχρονα, το εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμεύει επίσης ως κοινωνικός οδηγός για τα παιδιά. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, επειδή ακολουθούν τη γνωριμία των κύριων χαρακτήρων, τη φιλία που αναπτύσσεται μεταξύ τους και τον τρόπο με τον

οποίο συμβαίνει αυτό. Μαθαίνουν πώς να δημιουργούν τους δικούς τους φίλους και φιλικές σχέσεις. Παρατηρούν τις σκηνές στις οποίες αναπτύσσονται αυτές οι φιλικές σχέσεις και έτσι εισέρχονται αργά στη διαδικασία δημιουργίας των δικών τους κοινωνικών σχέσεων και δεσμών και βιώνουν ποιο είναι το νόημα της κοινωνικοποίησης σε κάθε στάδιο της, αλλά ξέρουν επίσης πώς να δημιουργήσουν φίλιες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατασκευή και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η επιτυχία της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων από τα ίδια τα παιδιά τους δίνει κίνητρο και αυτοπεποίθηση, επιτρέποντάς τους να συνεχίσουν να κάνουν τους δικούς τους φίλους. (Καλλέργης Η. , 1995)

Η παιδική λογοτεχνία έχει αναδειχθεί σε ένα από τα κύρια μέσα που επηρεάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά εκτίθενται στην παιδική λογοτεχνία με διαφορετικούς τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη την ατομική τους προσωπικότητα, τη φαντασία, τις ευαισθησίες και τις ανεξερεύνητες πτυχές του υποσυνείδητου τους. Η στενή σχέση μεταξύ παιδιών και λογοτεχνίας συμβάλλει στην αύξηση και ενίσχυση του λεξιλογίου των παιδιών. Σύμφωνα με τον Eagleton, η δραστηριότητα αυτή ενισχύει την κατανόηση της γλώσσας από τα παιδιά και τα οδηγεί στην επικοινωνία με διαφορετικούς τρόπους και πρακτικές της καθημερινής γλώσσας. (Eagleton T., 1996) Κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας, η γλώσσα των παιδιών βρίσκεται πάντα σε διαδικασία ανάπτυξης. Δεν έχουν ακόμη αποκτήσει πλήρη γλωσσική επάρκεια, αλλά οι τρόποι με τους οποίους εκφράζονται είναι κυρίως περιγραφικοί και μπορεί να χρησιμοποιούν προτάσεις που είναι ακόμη εννοιολογικά ατελείς. Μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, τα παιδιά εξερευνούν τη γλώσσα και τις δυνατότητές της. Η προώθηση της γλωσσικής διδασκαλίας βοηθά όχι μόνο στη βελτίωση και ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων σκέψης τους. (Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Τ., 1992)

Ο απώτερος στόχος της παιδικής λογοτεχνίας είναι να προκαλέσει μια συναισθηματική ανταπόκριση μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, ενώ ταυτόχρονα προάγει τη μάθηση και τη γνώση των παιδιών. (Γιάκος Δ., 1993) Η απόκτηση γνώσεων μέσω της παιδικής λογοτεχνίας φαίνεται ότι είναι πιο προσιτή στα παιδιά και διευκολύνει την καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των εννοιών. Η έκθεση στην παιδική λογοτεχνία οδηγεί επίσης στην ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθησίας, της δημιουργικής φαντασίας, της πνευματικής ωριμότητας και της γλωσσικής παιδείας. Επιπλέον, μέσω της παιδικής λογοτεχνίας διαμορφώνεται η

προσωπικότητα υπό την επίδραση των προτύπων που απεικονίζονται σε αυτήν. (Παπαδάτος, Γ. , 2009)

Η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στο σχολικό χώρο επιβεβαιώνει τη λειτουργία της ως αντικείμενο πολιτισμού. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αντλούν υλικό από το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, το προσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθημάτων και εκπαιδεύουν συστηματικά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η χρήση του στα σχολεία έχει κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς επιτρέπει την προώθηση διαφόρων θεμάτων που σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα.

Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό εργαλείο, επιδιώκοντας :

- Ενεργοποίηση της περιέργειας και ενίσχυση της διάθεσης συμμετοχής
- Ενεργοποίηση ποικίλων μέσων για την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων
- Σωστή χρησιμοποίηση και ερμηνεία των διαφόρων συμβόλων
- Κατανόηση μαθημάτων από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους επίπεδο
- Αντιμέτωπιση μαθησιακών δυσκολιών
- Εξοικείωση με ομαδική εργασία και συνεργασία
- Εύρεση και αξιοποίηση διαφόρων πληροφοριών
- Ενίσχυση αυτοέκφρασης
- Τόνωση αυτοπεποίθησης
- Εμπλουτισμός εμπειριών (Τζήκας, Γ., 2001)

Η παιδική λογοτεχνία παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της χαράς, της επικοινωνίας και της δημιουργικότητας και προωθεί τις προσπάθειες των παιδιών να βελτιώσουν την αυτοέκφρασή τους, να δώσουν απαντήσεις σε διάφορες ερωτήσεις και να αυξήσουν τη φαντασία τους. Ένα ανθρωπιστικό μοντέλο που οδηγεί σε μείωση της αντίληψης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και στη δημιουργία μιας υγιούς προσωπικότητας. Αλλά η λειτουργία του εξαρτάται από τη μέθοδο λειτουργίας του δασκάλου και την πρακτική της χρήσης του. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται ουσιαστικά να χρησιμοποιούν σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα. Επομένως, η εκμετάλλευση της γνώσης απαιτεί ένα συστηματικό σχέδιο χρήσης της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τη Βαμβακίδου, ο λειτουργικός μηχανισμός



του σχολείου για την αναπαραγωγή της ανισότητας ή την προώθηση της ισότητας βασίζεται στην ενίσχυση και διατήρηση της παρουσίας μιας κοινότητας ατόμων που γενικά περιλαμβάνεται σε μια διευρυμένη ομάδα πολιτών ή ατόμων, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζονται οι ατομικές ιδιαιτερότητες και αναγνωρίζεται η ανάγκη συλλογικής ολοκλήρωσης. Το άτομο δεν αποτελεί διάκριση, αλλά αποτελεί τη δυναμική και τον λόγο του ατόμου ως προϋπόθεση αναγνώρισης, συνύπαρξης και συνεργασίας. Με βάση όλους αυτούς τους παράγοντες, η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στο σχολικό πεδίο φαίνεται να διευκολύνει την εμπειρική πρόσληψη της γνώσης ως αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση και η εκπαίδευση έχουν επίσης ψυχαγωγικό χαρακτήρα, ο οποίος διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών. Είναι σαφές ότι τα λογοτεχνικά βιβλία που αφορούν τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους και τις περισσότερες φορές έχουν επιτυχημένη παρουσία. (Zipes J., 1983) Τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής αυτών των βιβλίων είναι τα εξής :

- Ατομικές ανάγκες
- Τοπικές ανάγκες
- Κοινωνικές ανάγκες
- Παγκόσμιες ανάγκες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα λογοτεχνικά έργα που βασίζονται σε αληθινές ιστορίες προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα προβλήματα που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, τους δίνουν τη δυνατότητα να βρουν τη δύναμη να τα ξεπεράσουν και να προσαρμοστούν καλύτερα στην καθημερινότητά τους. Τέλος, τους δίνουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα και το σεβασμό τους στη διαφορετικότητά τους, απορρίπτοντας με τον τρόπο αυτό τις κάθε είδους στερεότυπες αντιλήψεις. Γενικά, ο ρόλος που αναμένεται να αναλάβουν είναι εκπαιδευτικός, αισθητικός και κοινωνικοποιητικός. (Σακελλαρίου, X, 1995) Με τον τρόπο αυτό η παιδική λογοτεχνία καταφέρνει να προωθήσει τα εξής :

- Ανάπτυξη γλωσσικής έκφρασης
- Εμπλουτισμός γνώσεων
- Ανάπτυξη φαντασίας
- Προώθηση ψυχικής καλλιέργειας

- Επίτευξη ομαλής κοινωνικοποίησης
- Προώθηση ψυχικής ωρίμανσης.

Ενδεικτικοί τρόποι έκφρασης της αναγνωστικής εμπειρίας είναι η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, η δημιουργική γραφή, εικαστική αποτύπωση.

Τα λογοτεχνικά κείμενα αναδεικνύουν την έκφραση και την απελευθέρωση των συναισθημάτων των παιδιών. Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου, τα κείμενα ενθαρρύνουν τα παιδιά να μοιραστούν συναισθηματικές εμπειρίες και να εκφράσουν τις σκέψεις τους, καθώς οι ίδιες οι ιστορίες τονίζουν τη δύναμη των συναισθημάτων (Αναγνωστοπούλου, Δ. , 2007) Παράλληλα, η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει κάποιες ιστορίες, γεγονός που αυξάνει την προσοχή και τη μνήμη των παιδιών. Σε αυτή την ηλικία, οι εμπειρίες των παιδιών επικεντρώνονται στη λεκτική μνήμη και η επανάληψη των παραμυθιών συμβάλλει στην ενίσχυση αυτής της δεξιότητας. (Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Τ., 1992) Τα λογοτεχνικά κείμενα εκπληρώνουν επίσης δύο σημαντικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας: την ενσυναίσθηση με τους χαρακτήρες και την επιθυμία να δείξει κανείς τον εαυτό του μέσα από αυτούς. Τα παιδιά συμπάσχουν με τους χαρακτήρες των παραμυθιών και κατανοούν τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Αυτή η αναγνώριση απελευθερώνει τα παιδιά από τα προβλήματα και τα οδηγεί στη διαδικασία εξεύρεσης λύσεων σε αυτά. (Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Τ., 1992) Ο κεντρικός χαρακτήρας αποτελεί σημαντικό στοιχείο και κεντρικό παράγοντα για την κατανόηση του νοήματος των παιδικών βιβλίων. Οι συγγραφείς πρέπει να γνωρίζουν ότι οι χαρακτήρες που δρουν στην πλοκή είναι σημαντικοί για την εκπαίδευση των αναγνωστών. (Αποστολίδου Β. - Χοντολίδου Ε., 2006) Η εκπαιδευτική αξία των μύθων έγκειται στη διδασκαλία και το παράδειγμα που παρέχουν. Μέσα από τους μύθους, τα παιδιά εξερευνούν διάφορες ανθρώπινες ιδιότητες και χαρακτηριστικά, όπως η πονηριά και η αχαριστία. Στα νηπιαγωγεία, οι αγαπημένοι μύθοι των παιδιών αφορούν συνήθως ζώα. Ένας από τους σημαντικότερους συγγραφείς μύθων για ζώα είναι ο Αίσωπος. (Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Τ., 1992) Τα παραμύθια είναι σημαντικές ιστορίες για τα παιδιά επειδή ξεπερνούν το απλό αίσιο τέλος. Αυτές οι ιστορίες διδάσκουν αληθινές ηθικές αξίες μέσα από τις προσωπικότητες και τις αρετές των χαρακτήρων. Διαβάζοντας ιστορίες, τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες σκέψης τους. Η ακρόαση αυτών των φανταστικών ιστοριών είναι ευεργετική για τα παιδιά και η ανάγνωσή τους από τους γονείς ενισχύει τη σχέση γονέα-παιδιού. Τα παραμύθια

μεταφέρουν τα παιδιά σε μαγικούς κόσμους και οι ηθικές αξίες που περιέχουν ενσωματώνονται βαθιά στο μυαλό τους καθώς μεγαλώνουν. Αν και οι απόψεις των γονέων ποικίλλουν, επιστημονικές έρευνες υποστηρίζουν τη θετική επίδραση των παραμυθιών στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. (Κανταρτζή Ε., 2002)

Η δραστηριότητα της αφήγησης παραμυθιών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού και σημαντικό συστατικό του γραμματισμού. Η ακρόαση ιστοριών διεγείρει τη φαντασία των παιδιών και τους επιτρέπει να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Η δραστηριότητα αυτή χτίζει επίσης το λεξιλόγιο και προάγει την αβίαστη επικοινωνία (Καρποζήλου, Μ., 1994) Οι χαρακτήρες στις παιδικές ιστορίες παρέχουν μαθήματα στα παιδιά και τους δίνουν τη δυνατότητα να βρουν συνδέσεις με τις δικές τους εμπειρίες. Μέσα από τα παραμύθια τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με χαρά τους φόβους, τις δυσκολίες και τα προβλήματα και να σκέφτονται κριτικά. Στη σημερινή πραγματικότητα, πολλοί άνθρωποι νιώθουν ανασφάλεια. Η ανάγνωση παιδικών ιστοριών δεν ενισχύει μόνο τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και τα εκθέτει σε διαφορετικές πολιτισμικές πτυχές και ηθικές αξίες. (Παπαδάτος Ι., 2016) Τα παραμύθια αποτελούν μια πλούσια πηγή για τη διδασκαλία των παιδιών να δημιουργούν ιστορίες, να επιλύουν συγκρούσεις, να αναπτύσσουν χαρακτήρες και να αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Επιπλέον, τα παραμύθια ενισχύουν τη φαντασία των παιδιών και τα βοηθούν να κατανοήσουν την έννοια του ήρωα και του κακού. (Τομπούλογλου, Ε., 2019)

## **2.5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ**

Κατά το προσχολικό στάδιο της εκπαίδευσης, οι νέοι μαθητές διαμορφώνουν συνήθειες και προσανατολισμούς προς τη ζωή. Επομένως, είναι σημαντικό να τους εκθέσουμε στη λογοτεχνία, ιδίως στον καλλιεργημένο προφορικό λόγο. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό το στάδιο είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν αγάπη για τη λογοτεχνία και να θέσει τις βάσεις για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις μελλοντικές εμπειρίες. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι νηπιαγωγοί πρέπει να εφαρμόζουν σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις. Τα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής είναι μια κρίσιμη περίοδος για τη μάθηση και την ανάπτυξη. Οι νηπιαγωγοί έχουν τη βαριά ευθύνη της επιλογής και της διδασκαλίας του περιεχομένου για τα παιδιά. Πρέπει να επιλέγουν λογοτεχνικά κείμενα που βοηθούν

στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών και τα προετοιμάζουν να κατανοήσουν πιο σύνθετα και ουσιαστικά κείμενα στο μέλλον.

Οι παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας θα πρέπει να δημιουργούν ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον γραμματισμού που σημαίνει ένα περιβάλλον που συνεχώς ενθαρρύνει και καθοδηγεί τα παιδιά να ανακαλύπτουν το γραπτό λόγο «μόνα τους» μέσω πειραματισμού και δοκιμής, σε κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Sigurdardottir & Birgisdottiz (1998), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκμεταλλεύονται τη φυσική περιέργεια των παιδιών για διάφορα θέματα και να χρησιμοποιούν «τον γραπτό λόγο ως φυσική συνέπεια της πραγμάτωσής του, ακόμη και αν δεν είναι ο κύριος σκοπός της ανάπτυξης του γραπτού λόγου». εισάγοντας τη γραπτή γλώσσα ακόμη και σε δραστηριότητες» (Τάφα, Ε., 2001)

Οι νηπιαγωγοί επιλέγουν λογοτεχνικά κείμενα με βάση μια σειρά από κριτήρια, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων και των αναγκών των παιδιών. Οι ανάγκες αυτές περιλαμβάνουν προσωπικές, τοπικές, κοινωνικές και οικουμενικές ανάγκες, όπως ορίζονται από την Αθ.Παπά. Τα αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα που απεικονίζουν αληθινές ιστορίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τα παιδιά γιατί τα βοηθούν να αντιμετωπίσουν καθημερινά ζητήματα. Τα κείμενα αυτά εκθέτουν τα παιδιά στην πραγματικότητα και τα βοηθούν να αντιμετωπίσουν ομαλά δύσκολες καταστάσεις όπως ο θάνατος, ο χωρισμός και η ασθένεια. Επομένως, η εισαγωγή των μικρών παιδιών στη λογοτεχνία πρέπει να γίνεται σταδιακά, με προσεκτική επιλογή του υλικού. Αυτό περιλαμβάνει βιβλία με γνωστικό περιεχόμενο που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και πραγματεύονται ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα, καθώς και φανταστικές ιστορίες που δεν περιέχουν σκηνές βίας ή τρόμου. Επιπλέον, τα βιβλία πρέπει να είναι διασκεδαστικά για τα παιδιά.

Στο παρελθόν, οι αντιλήψεις για το ρόλο της νηπιαγωγού συχνά συνδέονταν με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα και όχι με τις επαγγελματικές δεξιότητες. Θεωρήθηκε ότι η ιδανική δασκάλα έπρεπε να ακολουθεί το μοντέλο του "καλού κοριτσιού" και όχι τις απαιτούμενες επαγγελματικές δεξιότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Σήμερα, οι προσδοκίες για το ρόλο του δασκάλου έχουν εξελιχθεί, καθώς η σημασία του δασκάλου στη διάδοση της γνώσης στα παιδιά στα νηπιαγωγεία έχει γίνει πιο εμφανής. Αποτελεί το πρωταρχικό μέσο για την εκπαίδευση των παιδιών. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και ένα φιλικό, ασφαλές και εμπλουτισμένο

περιβάλλον που να διεγείρει και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της γνώσης μέσα από δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, η έρευνα, η συζήτηση και η δημιουργική ανταλλαγή ιδεών. Συμβάλλουν σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία και την αποδοχή, ενώ αξιοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Βάσει της έρευνας της Ρ. Παπανικολάου και του Τ. Τσιλιμένη το 1992, τα απαραίτητα στοιχεία και μέσα για την αντιμετώπιση του θέματος είναι τα εξής:

1. Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού στον τομέα της λογοτεχνίας είναι ουσιώδης. Είναι σημαντικός ο εμπλουτισμός των γνώσεών του με τα έργα σημαντικών συγγραφέων και ποιητών, καθώς αυτό του παρέχει ευρύτερη προοπτική. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη δημιουργική δύναμη της γλώσσας για να καθοδηγήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους δεξιότητας.
2. Η συνεχής ενημέρωση του εκπαιδευτικού στον τομέα της λογοτεχνίας είναι ουσιώδης. Αυτή προκύπτει μέσω σεμιναρίων και περιοδικών που ασχολούνται με τη σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις του και να αντλήσει αξιόλογες κριτικές για παιδικά βιβλία, προκειμένου να τις ενσωματώσει στη διδασκαλία του.
3. Η ανάληψη ευθυνών από τον εκπαιδευτικό στην επιλογή του λογοτεχνικού υλικού είναι ουσιαστική. Αυτό περιλαμβάνει την επιλογή κειμένων που να ενδιαφέρουν τα παιδιά και να ανταποκρίνονται στην πνευματική τους ανάπτυξη. Με τη σωστή επιλογή, το παιδί αναπτύσσει την προσωπικότητά του και είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει πιο προηγμένα κείμενα στο μέλλον. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές, τοπικές, κοινωνικές και πανανθρώπινες ανάγκες για να διασφαλίσει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία.
4. Η ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συνεργασία μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού είναι αναγκαία για την επιτυχή πρόοδο του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός έχει το καθήκον να ενημερώνει τους γονείς για τις μεθόδους που χρησιμοποιεί στην

τάξη και να τους προτείνει τρόπους ενίσχυσης της ανάγνωσης και του ενδιαφέροντος για τα βιβλία. Η συμβολή των γονέων στην εμπλουτισμό του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη είναι επίσης πολύτιμη.

5. Η ανάπτυξη μιας πλούσιας βιβλιοθήκης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του νηπιαγωγείου. Η παρουσία μιας ποικιλίας βιβλίων παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν άμεσα με τον κόσμο της λογοτεχνίας. Μέσω της δανειστικής διαδικασίας, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να φέρουν τα βιβλία στο σπίτι και να τα ανακαλύπτουν με τους γονείς τους, ενισχύοντας έτσι τη σχέση τους με την ανάγνωση. (Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Γ., 1992)

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που προωθούν την εκμάθηση γλωσσών σύμφωνα με το σχέδιο προτύπων διδασκαλίας του ΔΕΠΠΣ. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ποικίλες και να προκαλούν τη νοητική δραστηριότητα των παιδιών και να τα ενθαρρύνουν να φαντάζονται και να εκφράζουν τις ιδέες τους. Είναι επίσης σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες χρήσης διαφορετικών μέσων επικοινωνίας και έκφρασης για την ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν την καλύτερη δυνατή προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας πρέπει να εμπλουτίσουν την παρουσία τους με γνώσεις και ευαισθησία στις τέχνες. Η επικοινωνία με τους μαθητές πρέπει να είναι ποικίλη και να υποστηρίζει την ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική διαδικασία. Η ευελιξία και η συνεχής επιμόρφωση είναι επίσης σημαντικές για την προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών, ενώ οι δεσμοί μεταξύ σχολείου και κοινότητας είναι απαραίτητοι. Οι μεθοδολογικές αρχές που πρέπει να ακολουθούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να παρέχουν αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την έλλειψη συγκέντρωσης των παιδιών, τη συνεχή μετακίνησή τους και την ανάπτυξη του εγωισμού τους. Επομένως, πρέπει να δημιουργηθούν οι απαραίτητες συνθήκες ώστε τα παιδιά να μπορούν να συγκεντρώνονται, να παρακολουθούν και να συμμετέχουν ενεργά. Προκειμένου να διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τα λογοτεχνικά κείμενα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάσουν τις βάσεις για μια εμπειρία χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας αίσθησης επείγοντος στην προσέγγιση του κειμένου και την καθοδήγηση των παιδιών προς τη συλλογική δράση. Πρέπει να δημιουργήσουν ένα

περιβάλλον που ευνοεί τη συμμετοχή, να αυξήσουν την ενέργεια των παιδιών και να τα καθοδηγήσουν στην αφομοίωση του κειμένου. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική και να αναπτυχθούν τεχνικές αφήγησης. Τα παιδιά πρέπει να θεωρούνται ο πυρήνας αυτής της διαδικασίας και η προετοιμασία και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το θέμα είναι απαραίτητη.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν το λογοτεχνικό είδος του επιλεγμένου βιβλίου και να το προσεγγίζουν με μια πιο συναισθηματική και δραματική φωνή. Ωστόσο, δεν αρκεί απλώς να εκπλήσσουν τα παιδιά. Το επιλεγμένο λογοτεχνικό έργο πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες των παιδιών της ομάδας. Στα νηπιαγωγεία, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν λογοτεχνία κυρίως μέσω του προφορικού λόγου, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εφαρμογή μιας συνεπούς διδακτικής προσέγγισης. Ωστόσο, υπάρχουν αντικειμενικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία της λογοτεχνίας. Τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν συχνά μια αυτονομία που επιτρέπει στα παιδιά να τα κατανοούν χωρίς πολλές εξηγήσεις. Όταν οι σύντομες ιστορίες έχουν συναισθηματικό αντίκτυπο στα παιδιά, η κατανόηση έρχεται συχνά αυτόματα. Ωστόσο, όταν η κατανόηση δεν είναι αυτόματη, η συζήτηση με τα παιδιά είναι σημαντική. Οι συζητήσεις πρέπει να είναι σύντομες, ουσιαστικές και συνεχείς για να διευκολύνουν την κατανόηση και την απορρόφηση του περιεχομένου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο**

### **ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

#### **3.1 ΡΟΛΟΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

Τα παραμύθια παίζουν σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στην ειδική αγωγή, ενισχύοντας την ανάπτυξη της φαντασίας τους. Αυτές οι ιστορίες παρέχουν στα παιδιά έκθεση σε δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, επιτρέποντάς τους να εξοικειωθούν και να προετοιμαστούν για διαφορετικά σενάρια που

μπορεί να είναι έξω από το συνηθισμένο οικογενειακό τους περιβάλλον. Καθώς τα παιδιά ακούν αυτές τις ιστορίες και εξετάζουν τις εικονογραφήσεις που τις συνοδεύουν, δημιουργούν ζωντανές νοητικές εικόνες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, κατανοούν τις περιπλοκές των σχέσεων, κάνουν συναισθηματικές εκτιμήσεις των πράξεων των χαρακτήρων και κάνουν διάκριση μεταξύ καλού και κακού. Οι κοινωνικές δομές που απεικονίζονται σε αυτές τις αφηγήσεις έχουν βαθύ αντίκτυπο στα συναισθήματά τους και είναι πιο αξέχαστες από σύντομες αφηγήσεις πραγματικών γεγονότων. (Stavitsky, O., 2014)

Στο τέλος ενός παραμυθιού, ο πρωταγωνιστής, που αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις και μειονεκτήματα, γίνεται έμπνευση για τα παιδιά που μπορούν να σχετίζονται με τους αγώνες του. Αυτό το φαινόμενο, που αναφέρεται ως προβολή στην ψυχολογία, έχει την πεποίθηση ότι ακόμη και τα πιο ευάλωτα άτομα μπορούν τελικά να θριαμβεύσουν. (Θεοδωσίου Σ., 2018) Ο Bailes περιγράφει το φαινόμενο «παράθυρο-καθρέφτης», το οποίο επιτρέπει στους αναγνώστες να ρίξουν μια ματιά στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, ενώ βλέπουν επίσης τον εαυτό τους να αντανakλάται σε αυτούς τους χαρακτήρες. Κατά συνέπεια, τα άτομα με αναπηρία δημιουργούν μια σύνδεση μεταξύ των δικών τους εμπειριών και των κακουχιών που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες των παραμυθιών. (Bailes, C.N., 2002) Ο Hopkins επιβεβαιώνει την ιδέα ότι η ανάγνωση βιβλίων παρέχει μια ισχυρή αίσθηση ταυτότητας. (Hopkins, C.J., 1980)

Μέσω της αξιοποίησης των παραμυθιών, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα προς τους άλλους, ιδιαίτερα αυτούς που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες. Επιπλέον, αυτές οι ιστορίες χρησιμεύουν ως μέσο για την επικοινωνία διαδομένων κοινωνικών μηνυμάτων και προοπτικών. Παρουσιάζοντας ένα δίκαιο και χαρούμενο αποτέλεσμα για τον πρωταγωνιστή, οι αναγνώστες που έχουν βιώσει αδικία στη ζωή τους εμπνέονται να βρουν θάρρος και ανθεκτικότητα, καλλιεργώντας την ελπίδα και την προσμονή για μια παρόμοια λύση στις δικές τους συνθήκες. Ορισμένα παραμύθια προάγουν την αισιοδοξία, παρουσιάζοντας άτομα με αναπηρίες που, μέσα από καθημερινούς αγώνες, καταφέρνουν να βελτιώσουν την κατάστασή τους ή ακόμη και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο, τα παραμύθια προσφέρουν ένα ενθαρρυντικό και παρακινητικό παράδειγμα για αυτά τα άτομα, και μέσω της ταύτισής τους με τους ήρωες των παραμυθιών που αντιμετωπίζουν



παρόμοιες δυσκολίες, τους δίνεται η δύναμη να δουν το μέλλον με μια πιο αισιόδοξη ματιά και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τη ζωή τους. (Σταύρου Αι., 2012) Ο Μπετελχάιμ, αναγνωρίζοντας και αυτός τα οφέλη των παραμυθιών μέσω της ταύτισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με τον ήρωα του παραμυθιού, προσθέτει την σημαντική συμβολή τους στη διαδικασία της αυτοανάπτυξης των ατόμων που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα όταν ο ήρωας είναι μικρός και αγαθός. (Μπετελχάιμ Μ., 1995) Τα παραμύθια που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιούνται με σκοπό την υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Τα παιδιά, μέσα από τις ιστορίες των παραμυθιών, μπορούν να αναγνωρίσουν καταστάσεις που έχουν βιώσει τα ίδια και να κατανοήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία τους. (Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I. & Michailidis, E., 2012)

Ο Κουρκούτας πιστεύει ότι η αναφορά των παραμυθιών σε άτομα με ειδικές ανάγκες συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη παιδιών με νοητική καθυστέρηση και σύνδρομο Down, ενισχύοντας την ικανότητά τους στην ανάγνωση και την αναπαράσταση. Σε παιδιά με αυτισμό, τα παραμύθια βελτιώνουν την επικοινωνία, τις συμβολικές δεξιότητες, το παιχνίδι και την αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η χρήση παραμυθιών στη νοηματική γλώσσα και οι εικόνες βοηθούν την ανάγνωση, τη γραφή και την επικοινωνία των ατόμων με προβλήματα ακοής. Τέλος, για άτομα με σύνδρομο Asperger, τα παραμύθια ενισχύουν τη φαντασία, την κατανόηση και την αντίληψη εννοιών, ιδεών και καταστάσεων. Εκτός από τα συγκεκριμένα οφέλη που εντόπισε στις διάφορες κατηγορίες και περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες, τόνισε και τη γενική θετική επίδραση των παραμυθιών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, βοηθώντας τους να αναπτύξουν γλωσσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές δεξιότητες και δεξιότητες κατανόησης. Συγκεκριμένα, η χρήση των παραμυθιών προσφέρει στα παιδιά οφέλη στον γραπτό και προφορικό λόγο, στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στην αναγνώριση, στην επεξεργασία και στην έκφραση συναισθημάτων, στην απόκτηση εν συνείδησης, στην επαφή και επικοινωνία με άλλα άτομα, στη δημιουργικότητα και στην κίνηση. (Κουρκούτας Η., 2009)

Η ειδική εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες ενός παιδιού. Ωστόσο, η προσαρμογή των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί συχνά ένα δύσκολο βήμα για την κοινωνία μας. Αυτό συμβαίνει επειδή η αντίσταση είναι ένα σύνθημα φαινόμενο στη διαδικασία αποδοχής της διαφορετικότητας (Αντωνίου, 2008). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προσανατολίζεται στη διεύρυνση των συναισθημάτων αποδοχής, τα κλασικά παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς ώστε να μιλήσουν για θέματα αναπηρίας με τα αρτιμελή παιδιά. Τα παραμύθια μπορούν επίσης να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών με ειδικές ανάγκες, εμπλουτίζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν για την προώθηση της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της κοινωνικοποίησης και για την τόνωση του αισθήματος αυτονομίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (ΣΑΛΜΟΝΤ, Ε., 2006)

Σύμφωνα με τον Πελασγό, τα λαϊκά παραμύθια είναι το καταλληλότερο λογοτεχνικό είδος για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να τα βοηθήσουν στον αγώνα τους για προσαρμογή και αναπλήρωση. Ο ήρωας/ηρωίδα ενός παραμυθιού, όπως είδαμε, είναι συνήθως το μικρότερο και πιο περιφρονημένο παιδί της οικογένειας, συχνά με ψυχικές ή σωματικές ιδιαιτερότητες. Αυτή η εμφανής ευαλωτότητα του ήρωα/ηρωίδας διευκολύνει τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως δομικό στοιχείο που καθιστά τα παραμύθια ιδιαίτερα δημοφιλή στα παιδιά, η αγνότητα και η απλότητα του χαρακτήρα του ήρωα ανταποκρίνεται στη λογική της παιδικής σκέψης και επιτρέπει την ταύτιση, ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό για τη δόμηση των ψυχοσυναισθηματικών εμπειριών των παιδιών. (Μπετελχάιμ Μ., 1995)

Μέσα από τα παραμύθια, μεταφέρεται το μήνυμα ότι όχι μόνο τα μεγάλα και υπερφυσικά όντα, αλλά και τα μικρά παιδιά και τα μικρά ζώα είναι δυνατά, ενώ ταυτόχρονα εμπεδώνεται στο μυαλό των παιδιών ένα μήνυμα αισιοδοξίας μέσω της θετικής έκβασης της ιστορίας του πρωταγωνιστή. Μέσα από την επιτυχία του πρωταγωνιστή να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και να ξεπεράσει τις κακές δυνάμεις και τα αρχικά ανυπέβλητα εμπόδια, το παραμύθι ενθαρρύνει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αναλάβουν δράση και να συνεχίσουν να προσπαθούν παρά τις αντιξοότητες που συναντούν στην καθημερινότητα. Παράλληλα, τα παραμύθια τα διαβεβαιώνουν ότι υπάρχει βοήθεια και υποστήριξη για όποιον αγωνίζεται και παλεύει και ενημερώνουν τα παιδιά για τη σημαντική αξία της μεταμόρφωσης που

επιφέρει η ψυχική και πνευματική ολοκλήρωση , η αγάπη και η αλληλοϋποστήριξη (Πελασγός Σ., 2007)

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, τα παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βασική ή συμπληρωματική τεχνική, καλύπτοντας μια σειρά ψυχοπαιδαγωγικών στόχων για παιδιά με συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, τα παιδικά παραμύθια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για:

την ενίσχυση της επικοινωνίας και των συμβολικών δεξιοτήτων, του παιχνιδιού και των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης σε παιδιά στο αυτιστικό φάσμα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού σε κωφά παιδιά με τη χρήση ιστοριών στη νοηματική γλώσσα και την επικοινωνία με τη χρήση εικόνων παραμυθιών, την ανάπτυξη της φαντασίας σε παιδιά με σύνδρομο Asperger , τα οποία δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες, να συνδέσουν ιδέες και να λάβουν μια ολοκληρωμένη προοπτική. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, σε συλλογικό και ατομικό πλαίσιο αλλά και στο πλαίσιο της οικογένειας. (Κουρκούτας Η., 2009)

Μπορούν να τεθούν διάφοροι γενικοί και ειδικοί στόχοι με βάση συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Στον ευρύτερο τομέα της ειδικής αγωγής, η χρήση των παραμυθιών μπορεί εύκολα να συμβάλει

- Γλωσσική νοημοσύνη – βελτίωση δεξιοτήτων: να εξοικειωθείτε με τα ακόλουθα.

Βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου, βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης

- Βελτιωμένη κατανόηση: κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων, γεγονότων, ενεργειών και συνεπειών.

- Συναισθηματική νοημοσύνη: αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους - επεξεργασία επώδυνων συναισθημάτων.

- Ανάπτυξη της φαντασίας και της συμβολικής σκέψης: εξοικείωση με συμβολικές και μεταφορικές μορφές έκφρασης.

- Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων: επαφή και επικοινωνία με τους άλλους, βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

- Δημιουργική αυτοέκφραση: ανάπτυξη της κινητικής νοημοσύνης,

- Επικοινωνία με τα παιδιά: συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης της κινητικής νοημοσύνης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων παιχνιδιού και της δημιουργικότητας.

- Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων: συναισθήματα, ενδοψυχικές συγκρούσεις, εμπειρίες, δυσκολίες επεξεργασίας

Εμπειρίες συναισθημάτων, εμπειρίες και δυσκολίες που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, εν συναίσθηση. (ΣΑΛΜΟΝΤ, Ε., 2006) (Κουρκούτας Η., 2009) (Μπετελχάιμ Μ., 1995)

Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, στόχος που πρέπει να τίθεται σε κάθε ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο, μπορεί να επιτευχθεί με θετικά αποτελέσματα μέσω της χρήσης λαϊκών παραμυθιών και κλασικών παραμυθιών. (GARDNER, H.E., 2008) Η ανάπτυξη της νοημοσύνης εκτός από τη λογική, τη μαθηματική και τη λεκτική νοημοσύνη θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχή προσαρμογή και την υγιή ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Η συστηματική έκθεση των παιδιών σε κλασικά παραμύθια μέσω τεχνικών αφήγησης προάγει και ενισχύει την ανάπτυξη διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, όπως και προωθεί την παράλληλη ανάπτυξη διαφορετικών τύπων νοημοσύνης, ανάλογα με τον ιδιαίτερο συνδυασμό που διαθέτει κάθε παιδί. (Πελασγός Σ., 2007) Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, παρόλο που η ακρόαση ιστοριών και παραμυθιών αποτελεί μια ευχάριστη ψυχαγωγική δραστηριότητα, συχνά μπορεί να είναι δύσκολη, αν όχι αδύνατη, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω διαφόρων γνωστικών, συμπεριφορικών ή επικοινωνιακών δυσκολιών. (Crimmens P., 2006)

Στις περιπτώσεις αυτές, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αναπτυξιακή ηλικία της ομάδας-στόχου και να προσαρμόζονται κατάλληλα οι αφηγήσεις τους. Η αφήγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται σε επιμέρους τμήματα και να εμπλουτίζεται με ποικιλία δημιουργικών μεθόδων, όπως η ψηφιακή αφήγηση, τα κόμικς, οι εικαστικές τέχνες, το θέατρο και το κουκλοθέατρο. Μια συνηθισμένη μέθοδος που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν τα παραμύθια είναι να τα ξαναδιηγούνται ή να παρακολουθούν άλλα παιδιά να αναδιηγούνται ή να δραματοποιούν παραμύθια. Κατά την εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο των κλασικών παραμυθιών, θα πρέπει να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή τους προκειμένου να αποκομίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη. Μία από τις

πολλές δυνατότητες συμμετοχής στην ιστορία είναι η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων. (MARTINOVICH, J., 2006)

Παιχνίδι ρόλων: Το παιχνίδι ρόλων δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εξερευνήσουν, με μεταφορικό τρόπο, διάφορα ψυχολογικά και συναισθηματικά ζητήματα που τα απασχολούν συνειδητά ή ασυνείδητα.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο είναι θεμελιωδώς σημαντικό η επιλογή των ρόλων να γίνεται από το ίδιο το παιδί και σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να αποφεύγεται ο έμμεσος και ευγενικός εξαναγκασμός από τον εκπαιδευτικό ή τον θεραπευτή να αναλάβει ορισμένους ρόλους. (Crimmens P., 2006) Η ασφάλεια της απόστασης ρόλων και αισθητικής επιτρέπει στα παιδιά να μιλούν με έμμεσο τρόπο, σαν να μιλούν για κάποιον άλλο(η Σταχτοπούτα είναι....., πώς αισθάνεται η κακιά μάγισσα...) και μπορούν να μιλήσουν για επώδυνα συναισθήματα. Έτσι, τα παιδιά αποκτούν το λεξιλόγιο για να εκφράσουν μια μέρα τα δικά τους συναισθήματα με λέξεις μέσα από ιστορίες, χωρίς να χρειάζεται να μιλήσουν για τα δικά τους συναισθήματα. (FOX EADES, J.M, 2006) Στον τομέα της καλλιτεχνικής θεραπείας, όπως η θεατρική και η παιγνιοθεραπεία, τα παραμύθια και οι ιστορίες αποτελούν ιδιαίτερα δημοφιλή θέματα και πλούσιο υλικό για χρήση σε ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις και ενδυνάμωση των παιδιών.

Στην εργασία με παιδιά και ενήλικες, αποτελούν πλούσιο υλικό για χρήση σε ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις και ενδυνάμωση. Οι εκφραστικές και δημιουργικές θεραπείες μπορούν να ανταποκριθούν ενεργά στις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, νοητική δυσλειτουργία και συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες.

Αξιοποιεί τις ικανότητες και τις κινητικές δεξιότητες ολόκληρου του ατόμου και κινητοποιεί ολόκληρη την προσωπικότητα. (WENGROWER, H., 2001) Όπως αναφέρει ο Vygotsky, "Η τέχνη είναι ένας τρόπος για να επιτευχθεί ισορροπία μεταξύ του ανθρώπου και του κόσμου του στις πιο σημαντικές και καθοριστικές στιγμές της ζωής" (VYGOTSKY, L.S., 1971/2010, pp. 141-167). Πιστεύουμε ότι η χρήση και η εφαρμογή των παραμυθιών μπορεί να διαδραματίσει ανεκτίμητο ρόλο στη σημερινή εκπαίδευση, ιδίως στον τομέα της ειδικής αγωγής, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη.

Επίσης, «ο αποκλεισμός και η απουσία μειονοτικών ομάδων από τα βιβλία ή η ανάθεση σε αυτές δευτερευόντων και υποδεέστερων ρόλων έχει σαφώς ιδεολογικό

περιεχόμενο και αποτελεί εμφανή προκατάληψη εις βάρος τους». (Γιαννικοπούλου, Α. Α., 2005) Ιδιαίτερη σημασία πλέον πρέπει να δοθεί και στη διαχείριση της στερεοτυπικής γλώσσας, που οδηγεί στον απορριπτικό και ρατσιστικό τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρίες. Σε αρκετές, λοιπόν, από τις παιδικές ιστορίες τα άτομα με αναπηρίες είναι πρωταγωνιστές ουσιαστικά μόνο επειδή βρίσκονται στο κέντρο της ιστορίας, που κινείται γύρω τους. (Κάργα, Σ., 2008)

### **3.2 Η ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.**

Η ετερότητα ορίζεται από το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ως "το γεγονός και το δικαίωμα να είναι κανείς διαφορετικός".

Οι πολιτικές εξελίξεις, οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις και η παγκοσμιοποίηση έχουν αλλάξει τη δημογραφική σύνθεση της Ελλάδας, επιτρέποντας τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και φυλών στην ίδια κοινωνία. Το αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής στη δημογραφική σύνθεση ήταν η δημιουργία ενός ποικιλόμορφου ελληνικού πληθυσμού. Η συμβολή των συγγραφέων παιδικής λογοτεχνίας που αντιμετώπισαν το θέμα της διαφορετικότητας και δημιούργησαν χαρακτήρες παιδιών απαλλαγμένων από την αποξένωση και το φόβο του διαφορετικού.

Από παιδαγωγική άποψη, ο Humboldt αναφέρει ότι "από την οπτική γωνία του εξελισσόμενου "εγώ", ολόκληρος ο εξωτερικός κόσμος αποτελεί μια "ετερότητα" που πρέπει να γίνει αντιληπτή και κατανοητή". Η σχέση μας με τον κόσμο μας οδηγεί αναπόφευκτα από το "εγώ" σε μια κατάσταση αποξένωσης. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μας προστατεύσει από τη δίνη της αποξένωσης και τον κίνδυνο της πλήρους αποξένωσης από το "εγώ". (Γκόβαρης Χ., 2011) Εδώ, ο "άλλος" παρουσιάζεται τόσο ως ευκαιρία όσο και ως απειλή. Αυτό που είναι ωστόσο εμφανές είναι ότι ο "άλλος" απορρίπτεται ως οντότητα και προβάλλεται ως αντικείμενο, ως αφομοιώσιμη γνώση, δηλαδή ως μέσο αναγνώρισης και ανάπτυξης του "εγώ".

Στην παιδική λογοτεχνία, ο "άλλος" εμφανίζεται μέσα από μια σειρά στερεοτυπικών κλισέ που τον διακρίνουν και τον περιθωριοποιούν. Για παράδειγμα, τα στερεότυπα της εμφάνισης συνδέονται άμεσα με τον χαρακτήρα. Μια αγγελική εμφάνιση υποδηλώνει την καλοσύνη και την ανιδιοτέλεια του πρωταγωνιστή και ενισχύει την πεποίθηση του αναγνώστη ότι ο πρωταγωνιστής είναι ένα "καλό" πρόσωπο στην ιστορία. Σύμφωνα με την Ίαν Νικοπούλου, "η ενσωμάτωση ορισμένων χαρακτήρων σε στερεότυπα δημιουργεί αναγνωρίσιμους και προβλέψιμους χαρακτήρες που

παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά από βιβλίο σε βιβλίο". Έτσι, οι αναγνώστες είναι σε θέση να βγάλουν συμπεράσματα για τις προσωπικότητες και τις συμπεριφορές των χαρακτήρων'. (2008:94)

Η Αμπατζοπούλου λέει για την "εικόνα" που δημιουργεί το ίδιο το κείμενο: "Όταν εισάγεται ένας ξένος σε ένα κείμενο, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ένα βασικό λεξιλόγιο. Προφανώς, παρόλο που είναι ένας άνθρωπος με διάφορα χαρακτηριστικά και γνώρισμα κοινά στο ανθρώπινο είδος, τονίζεται κάποιο γνώρισμα που λέει τη διαφορά". (Αμπατζοπούλου Φ., 1998)

Η Πρεβεζάνου διακρίνει τρεις τύπους "άλλου" στη λογοτεχνία: τον μειονεκτικό άλλον, τον όμοιο άλλον και τον χαρισματικό άλλον.

Είναι ο "μειονεκτικός" τύπος που εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στην παιδική λογοτεχνία. Ως αποτέλεσμα, αυτή η πλειοψηφία αναπαράγει την προκατάληψη ως κατωτερότητα απέναντι στον "άλλο". Η αντιμετώπιση των "άλλων" ως μειονεκτούντων αναπαράγει την ύπαρξη μιας προκατάληψης που θέλει τους "άλλους" να είναι κατώτεροι από τους ανώτερους "φυσιολογικούς". Όταν η διαφορετικότητα βιώνεται ως ντροπή και υποτίμηση, η σχέση με τον Άλλο παρουσιάζεται ως πρόβλημα και όχι ως μέλος της ευρύτερης κοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, η επιλογή ενός "παρόμοιου" άλλου ενισχύει την αρχή της Πρεβεζάνου ότι "η αναγνώριση και η αποδοχή της σχετικότητας διευκολύνει την αποδοχή της ετερότητας". Με αυτόν τον τρόπο, η ετερότητα υπερβαίνει το πλαίσιο των παγιωμένων προβλημάτων και γίνεται ένα μεταβλητό κοινωνικό πρόβλημα και όχι ένα πρόβλημα που αναζητά λύση. Αντί να αναζητά λύσεις, γίνεται ένα μεταβλητό κοινωνικό πρόβλημα που απαιτεί προσαρμογή. Ο αναγνώστης μπορεί να δει ότι ο πραγματικός "άλλος" είναι στην πραγματικότητα παρόμοιος με εμάς. Έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με εμάς τους ίδιους. Δεν είναι διαφορετικός από εμάς – εμείς είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας. Η προβολή ενός χαρισματικού "άλλου" είναι πιθανό να κλονίσει και να διαταράξει κάποιες ισορροπίες σχετικά με τη διαμορφωμένη ιδεολογία της εκάστοτε κοινωνίας απέναντι στον "άλλο". Παρόλα αυτά, δεν μπορεί παρά να είναι επωφελής, τουλάχιστον μακροπρόθεσμα, η δημιουργία της πεποίθησης ότι κάποιος διαφορετικός μπορεί να είναι ανώτερος από την πλειοψηφία σε μια συγκεκριμένη ιδιότητα. (Πρεβεζάνου Β., 2007)

Βέβαια, εκτός από τις κατηγορίες που πρότεινε ο Πρεβεζάνος, θα θέλαμε να προσθέσουμε και τις κατηγορίες των θρησκευτικών "άλλων", των φυλετικών

"άλλων", των χωρικών "άλλων", των αισθητικών "άλλων", των ιδεοπολιτικών "άλλων", των αυταρχικών "άλλων", των έμφυλων "άλλων" και των "ταξικών" "άλλων". (Τζανή Μ., 2004) Οι παραπάνω κατηγορίες πρέπει, βέβαια, να περιλαμβάνουν και εκείνες που αφορούν τους φυσικούς ή πνευματικούς "άλλους". Σχετίζεται με τους φυσικούς ή πνευματικούς "άλλους". Το μειονέκτημά του, αυτό που τον κάνει διαφορετικό, σχετίζεται με τα σωματικά και ψυχικά εμπόδια. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται ως "άλλοι" από την ίδια την κοινωνία, τους νόμους που τη διέπουν και τους ανθρώπους που την απαρτίζουν. Δεν αποτελούν μέρος της κοινωνίας, μέρος της καθημερινότητας, μέρος του κόσμου τους.

Στην καθημερινή ζωή, έχουμε την τάση να διακρίνουμε και να διαφοροποιούμε μεταξύ του "γνωστού" και του "άγνωστου", του "δικού μας" και του "ξένου". Οι διακρίσεις αυτές αποτελούν ένα βασικό πρότυπο προσανατολισμού και αξιολόγησης της πραγματικότητας και, επομένως, έναν άξονα κατασκευής και νοηματοδότησης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Είναι ο άξονας της κατασκευής και νοηματοδότησης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Ο ορισμός του "άλλου" ως "ξένου" σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνίας. Σήμερα, ωστόσο, ο ορισμός του "άλλου" έχει διευρυνθεί και περιλαμβάνει όχι μόνο την εστίαση στους "ξένους", αλλά και κατηγορίες ανθρώπων που ξεφεύγουν από τα κοινά χαρακτηριστικά της πλειοψηφίας και αποτελούν μειονότητες. Οι μειονότητες υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες και περιλαμβάνουν όλους, από τους αλλόθρησκους μέχρι τα άτομα με σωματικές ή διανοητικές αναπηρίες. (Γκόβαρης Χ., 2011)

Η ποικιλομορφία τονίζεται ιδιαίτερα όσον αφορά τα διαπολιτισμικά παιδικά βιβλία. Ειδικότερα, η παιδική λογοτεχνία δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα των παιδιών, παρουσιάζοντας τις δυσκολίες τους μέσα από διάφορες συμβολικές εικόνες και κείμενα. Μέσα από διάφορες συμβολικές εικόνες και μέσα από τα κείμενά της προβάλλει θετικά πρότυπα, προσπαθεί να καταρρίψει τα στερεότυπα των μικρών παιδιών στον αναγνώστη και να αναπτύξει την ικανότητα αποδοχής των διαφόρων ιδιαιτεροτήτων. Αυτό μπορεί να αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των μικρών "άλλων", δηλαδή την εμφάνισή τους, το φύλο, το χρώμα του δέρματος, τις συναισθηματικές μεταπτώσεις ή τα άτομα με αναπηρίες. Η κεντρική εστίαση είναι επομένως στη θέση του "άλλου" προκειμένου να κερδίσει την αποδοχή της παιδικής κοινωνίας και μια θέση στο εικονογραφημένο βιβλίο. (Μαλογιάννη Π. - Μουρά Ι., 2019)



### 3.3 Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ.

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, τα νέα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία αποκτούν μια ολοένα και πιο ισχυρή ιδεολογική διάσταση. Φιλοξενούν αφηγήσεις μέσα από τα ίδια τα κείμενα των παιδιών, με απώτερο στόχο την αποτύπωση των απόψεων των παιδιών για την αναπηρία. Στόχος τους είναι η μετάδοση μηνυμάτων, η καλλιέργεια στάσεων και η ευαισθητοποίηση των μικρών αναγνωστών σε θέματα διαφορετικότητας. Επίσης, η ιδεολογία του κειμένου μπορεί επίσης να τονιστεί μέσω της εικονογράφησης, της γλώσσας και των τεχνικών ή μέσω πιο σύνθετων αφηγηματικών κατηγοριών, π.χ. πιο σύνθετες αφηγηματικές κατηγορίες, όπως η γλώσσα του κειμένου. (Γιαννικοπούλου Α., 2018)

Όσον αφορά τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στην αναπηρία. Όσον αφορά τα εικονογραφημένα βιβλία που αναφέρονται έμμεσα στην αναπηρία, η ιδεολογική τοποθέτηση συμβάλλει στη διαμόρφωση απόψεων σε σχέση με το ερώτημα "Το βιβλίο μιλάει για τη διαφορετικότητα;" αλλά συμβάλλει και στη διαμόρφωση απόψεων σε σχέση με αυτήν. Κατά συνέπεια, ένα καλό βιβλίο δεν εστιάζει μόνο στην αναπηρία, αλλά και απεικονίζει επίσης τα άτομα με αναπηρία να ζουν μια φυσιολογική ζωή και να πορεύονται στην καθημερινότητά τους με τον ίδιο τρόπο όπως όλοι οι άλλοι.

Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αφηγηματική τεχνική της εστίασης. Τα κύρια χαρακτηριστικά είναι α) η συνεχής εσωτερική εστίαση στον ανάπηρο πρωταγωνιστή, ώστε ο αναγνώστης να συμπάσχει με τον πρωταγωνιστή μέσω των συναισθημάτων, των σκέψεων και των εμπειριών του και β) η εξωτερική εστίαση, ώστε ο αναγνώστης να μη γνωρίζει πολλά για τον πρωταγωνιστή. Ως αποτέλεσμα, το κείμενο εστιάζει στο πόσο παρόμοιο είναι το άτομο με αναπηρία και όχι στο πόσο διαφορετικό είναι από όλους τους άλλους. Επίσης, πείθει τον αναγνώστη ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να απολαύσουν τις χαρές της καθημερινής ζωής και να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή όπως όλοι οι άλλοι. Έτσι, κατασκευάζεται ένα ιδεολογικό στίγμα που καθιερώνει την ομοιότητα μεταξύ ατόμων με αναπηρία και μη ατόμων με αναπηρία, η οποία ενισχύεται από την παρουσία θετικών και όχι αρνητικών κειμένων. (Γιαννικοπούλου Α., 2018)

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο ήρωας/ηρωίδα με αναπηρία. Στην πρωτοπρόσωπη αφήγηση, η γλώσσα μπορεί να είναι προβληματική. Ως εκ τούτου, η αυθεντικότητα του λόγου του/της μπορεί να

θυσιαστεί για χάρη της ιστορίας. Τέλος, στο πλαίσιο της ιδεολογίας του κειμένου, οι εικόνες κατέχουν ιδιαίτερη θέση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εικονογραφήσεις αναπαριστούν ζωντανά τους χαρακτήρες σε έναν πολύχρωμο εικονογραφικό κόσμο.

Ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται τα άτομα με αναπηρία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται μέσω της λογοτεχνίας. Αν το κράτος βλέπει τα άτομα με αναπηρία ως βάνουσα, οι συγγραφείς εκφράζουν την ανάγκη εποπτείας τους. Αν κάποιος τους λυπάται, απεικονίζονται ως αποδέκτες φιλανθρωπίας. Αν απεικονίζονται ως κοινωνική απειλή, απομονώνονται. Αν θεωρούνται ότι έχουν κάτι κοινό με τα άτομα χωρίς αναπηρία, θεωρούνται ενσωματωμένα. Σε πολλά βιβλία, τα άτομα με αναπηρία παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και οι πολιτιστικές και γλωσσικές παραδόσεις διαδίδονται μέσω ιστοριών. Αν η παιδική λογοτεχνία είναι ένα εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που προάγει τη διορατικότητα ορισμένων παιδιών και επικυρώνει τις εμπειρίες άλλων, τότε η τρέχουσα συλλογή βιβλίων θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την κοινωνία μας. Δεδομένης της ποικιλομορφίας των αναπηριών που υπάρχουν στην κοινωνία μας και της αυξανόμενης τάσης για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς στα σχολεία, η ανάγκη για τον εντοπισμό της υπάρχουσας παιδικής λογοτεχνίας που σχετίζεται με αυτά τα ζητήματα δεν ήταν ποτέ μεγαλύτερη. (Ayala, E.C, 1999)

Τα άτομα με αναπηρία μπορεί να είναι πρωταγωνιστές που παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη του μύθου ή δευτερεύοντες χαρακτήρες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του πρωταγωνιστή. Πολλοί από τους χαρακτήρες συμβάλλουν θετικά στην οικογένειά τους και ορισμένοι στην ευρύτερη κοινότητα. Φαίνεται ότι όλοι έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους επιλογές, αλλά οι επιλογές αυτές δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της πλοκής. Επιπλέον, έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους συνομηλίκους τους και έχει αποδειχθεί ότι εκπαιδεύονται σε κανονικά σχολεία. (Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F., 2001)

Η ανάπτυξη χαρακτήρων επιτρέπει στον αναγνώστη να συμπάσχει με τον πρωταγωνιστή και να μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες του. Οι δυναμικοί χαρακτήρες είναι σημαντικοί επειδή αναπτύσσονται, ενώ οι στατικοί χαρακτήρες δεν αναπτύσσονται. Οι ανάπηροι ήρωες είναι σημαντικό να μην είναι στατικοί, ακόμη και αν η ανάπτυξή τους είναι αργή ή δεν είναι εμφανής σε όσους δεν έχουν την πρακτική να τους βλέπουν. Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχουν αλλαγές, όπως η σταδιακή

αποδοχή της διάγνωσης ή η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην επίλυση μυστηρίων, επιτυχημένες περιπέτειες και ανάπτυξη νέων ταλέντων. (Dyches T.T. et al, 2005)

Οι περισσότεροι χαρακτήρες απεικονίζονται ρεαλιστικά, με εξαίρεση ορισμένες ουτοπικές αναπαραστάσεις, όπου τα άτομα με αναπηρία μπορούν να επιτύχουν περισσότερα από ό,τι στην πραγματικότητα. Αυτό είναι κάπως επικίνδυνο, καθώς μπορεί να οδηγήσει στο να παρουσιάζονται οι χαρακτήρες ως "μη ρεαλιστικοί", κάτι που δεν συμβαίνει πάντα επειδή παρουσιάζει μια μη ρεαλιστική κατάσταση. Οι περισσότερες απεικονίσεις είναι θετικές. Τα άτομα με αναπηρία έχουν δυνατότητες και τις χρησιμοποιούν για να πετύχουν ό,τι μπορούν στη ζωή τους, έχουν υψηλές προσδοκίες, δημιουργούν φιλικές σχέσεις με τους άλλους και απολαμβάνουν τις σχέσεις τους με την οικογένειά τους και την κοινωνία. Μια λογοτεχνική αδυναμία είναι το τέλος, όπου οι χαρακτήρες απορρίπτονται, είτε πεθαίνοντας είτε αποσυρόμενοι σε κάποιο ίδρυμα. Αυτό δείχνει ότι οι συγγραφείς δεν γνωρίζουν πώς να γράφουν τέτοιες ιστορίες. Αυτό αποκαλύπτει ότι οι συγγραφείς δεν γνωρίζουν πώς να χειριστούν τις σχέσεις και τις καταστάσεις που περιβάλλουν τα άτομα με αναπηρία. (Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F., 2001)

Από το 1974 έως το 1988, οι πιο συνηθισμένοι τύποι αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία ήταν χαρακτήρες με κινητικά προβλήματα και προβλήματα όρασης, με πτωτική τάση από το 1989 και μετά. Σε πιο πρόσφατες εκδόσεις (1989-1996) εμφανίζονται ήρωες με πολλαπλές αναπηρίες (14%), ενώ σε πιο πρόσφατες εκδόσεις εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες (12%), αυτισμό (5%) και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (5%) . (Ayala, E.C, 1999)

Η Prater διερεύνησε πώς αναπαρίστανται χαρακτήρες με μαθησιακές δυσκολίες στην παιδική λογοτεχνία και διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι χαρακτήρες είχαν δυσλεξία, ενώ σε άλλα βιβλία ο τύπος της μαθησιακής δυσκολίας δεν ήταν σαφής. Ορισμένα βιβλία περιείχαν ορισμούς της δυσλεξίας, ενώ άλλα ανέφεραν ότι η δυσλεξία δεν είναι μεταδοτική. Σχεδόν όλοι οι πρωταγωνιστές είχαν δυσκολίες με τον προφορικό λόγο, την κατάκτηση της γλώσσας και την έκφραση. Φαίνεται επίσης να έχουν δυσκολίες με τις κοινωνικές δεξιότητες. Ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, οι ήρωες συνήθως παρουσίαζαν ιδιαίτερες επιδόσεις σε άλλους τομείς. Ως εκ τούτου, υπάρχει μια ισορροπία. Για παράδειγμα, ένας ήρωας παρουσίασε δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, ενώ ήταν ιδιαίτερα καλός στα μαθηματικά. Επίσης έδειξε να έχει εξαιρετικές κινητικές, κοινωνικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Οι

ανωμαλίες συμπεριφοράς παρατηρήθηκαν συχνά για να καλύψουν τις κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης ήταν κοινά χαρακτηριστικά. Σε ορισμένες ιστορίες, οι πρωταγωνιστές υποβλήθηκαν σε ειδική εκπαίδευση για να βελτιώσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση δείχνοντας στους άλλους τις δυνατότητές τους. Ένα άλλο σημαντικό θέμα που πραγματεύεται η παιδική λογοτεχνία αφορούσε τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι γονείς ήταν συνήθως απρόθυμοι να αποδεχτούν το πρόβλημα και κατά συνέπεια απέφευγαν τη διάγνωση επειδή δεν ήθελαν να αλλάξει το παιδί τους σχολείο ή να προσπαθήσουν να βοηθήσουν το παιδί τους στο σπίτι. Το πείραγμα των παιδιών με αναπηρία ήταν ένα άλλο συχνό φαινόμενο, το οποίο οδήγησε στην περιθωριοποίηση του πρωταγωνιστή. (Prater, M.A., 2003)

Όπως και άλλα λογοτεχνικά κείμενα, τα βιβλία για τα άτομα με αναπηρία είναι ευάλωτα στην κρίση. Οι Baskin & Harris αναφέρουν ότι πολλά βιβλία αναφέρουν διάσημους ανθρώπους (π.χ. Αϊνστάιν, Τσώρτσιλ) που έζησαν εξαιρετική ζωή παρά το γεγονός ότι είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Περιγράφοντας διάσημους ανθρώπους που διέπρεψαν στη ζωή τους παρά το γεγονός ότι είχαν μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρουν ότι πολλά παιδιά μπορεί να μην γνωρίζουν αυτά τα άτομα, αλλά ακόμη και αν τα γνώριζαν, δεν θα ενέπνεαν υπερηφάνεια στα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Επομένως, είναι προτιμότερο να λαμβάνονται παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, όπου τα άτομα αυτά εκφράζουν τις εμπειρίες τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Πολλές παρουσιάζουν ακαδημαϊκές πληροφορίες για τις μαθησιακές δυσκολίες ξεχωριστά από τις ιστορίες, ή τις υπηρεσίες που σχετίζονται με το θέμα. (Baskin, B., & Harris, K., 1984)

### **3.4 Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.**

Η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται στη μοναδικότητα και την ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει κάθε άτομο, περιλαμβάνοντας πολιτισμικές, εθνοτικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, και ατομικές διαφορές. (Τζιμογιάννης, Α., 2001) Η σημασία της διαφορετικότητας στην καθημερινή ζωή των παιδιών είναι ανεκτίμητη, καθώς τους προσφέρει την ευκαιρία να αναπτύξουν μια ευρεία και ανοιχτή οπτική του κόσμου γύρω τους. Μέσω της έκθεσής τους σε ποικίλες κουλτούρες, ιδέες και τρόπους ζωής, τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται τις διαφορές, προωθώντας την κατανόηση και την αποδοχή. (Χατζηνικήτα, Β., Κουλαϊδής, Β. &

Ραβάνης, Κ., 1996) Αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο στην προσχολική ηλικία, όπου οι βάσεις για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τίθενται. (Αποστολίδου, Μ., Ασβεστά, Ε. & Ραβάνης, Κ., 2000) Η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ανεκτικότητας, καθιστώντας τα παιδιά πιο ικανά να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους. (Ραβάνης, Κ., 1999) Επιπλέον, η ενσωμάτωση της διαφορετικότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του ανήκειν για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της προέλευσής τους. (Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι, 2003) Καθώς οι κοινωνίες μας γίνονται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές, η εκπαίδευση στη διαφορετικότητα από νεαρή ηλικία είναι ζωτικής σημασίας για την προετοιμασία των παιδιών να γίνουν υπεύθυνοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες του κόσμου. (Ραβάνης, Κ., 1994)

Η επιλογή της παιδικής λογοτεχνίας για την προώθηση της διαφορετικότητας και της ενσυναίσθησης στην προσχολική ηλικία βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια που εξασφαλίζουν την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των βιβλίων στο εκπαιδευτικό σενάριο. (Τάφα, Ε, 2001) Αρχικά, το περιεχόμενο των βιβλίων πρέπει να προωθεί τη διαφορετικότητα με θετικό και κατανοητό τρόπο, παρουσιάζοντας ποικίλες κουλτούρες, οικογενειακές δομές, ικανότητες και τρόπους ζωής. Οι ιστορίες πρέπει να περιλαμβάνουν χαρακτήρες από διαφορετικά υπόβαθρα, να δείχνουν την αξία της αποδοχής και του σεβασμού προς όλους και να προωθούν θετικά πρότυπα. Επιπλέον, τα μηνύματα των βιβλίων πρέπει να είναι προσβάσιμα και κατανοητά για παιδιά προσχολικής ηλικίας, με απλή και σαφή γλώσσα και ελκυστικές εικόνες που υποστηρίζουν την κατανόηση της ιστορίας. Οι εικονογραφήσεις είναι ζωτικής σημασίας σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα, καθώς βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν το κείμενο με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των χαρακτήρων. (Βουτσινά, Χ. & Ραβάνης, Κ., 1998) Τα βιβλία πρέπει επίσης να ενθαρρύνουν την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία, δείχνοντας πώς οι χαρακτήρες αντιμετωπίζουν και ξεπερνούν τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και προσφέροντας ευκαιρίες για συζήτηση και αλληλεπίδραση. (Αποστολίδου, Μ., Ασβεστά, Ε. & Ραβάνης, Κ., 2000) Τέλος, η ποιότητα του γραψίματος και της εικονογράφησης, καθώς και η αναγνώριση των βιβλίων από ειδικούς στον τομέα της παιδικής λογοτεχνίας, αποτελούν σημαντικά κριτήρια για την επιλογή τους. (Γκρίτση, Φ., Καμπεζά, Μ., & Κότσαρη,

M., 2002) Βιβλία που έχουν βραβευτεί ή έχουν λάβει θετικές κριτικές για την προώθηση της διαφορετικότητας είναι ιδανικές επιλογές, διασφαλίζοντας ότι είναι κατάλληλα και αποδοτικά για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου.

Οι νέοι ερευνητές στρέφονται στις αντιδράσεις των παιδιών στο ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο, ξεκινώντας από το έργο της Rosenblatt . Η Rosenblatt δεν μιλά για αλληλεπίδραση , αλλά για συναλλαγές με το κείμενο. Υποστηρίζει ότι η τάση να αντιλαμβάνεται κανείς τη λογοτεχνία ως ξεχωριστή από τον συγγραφέα και τον αναγνώστη είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο στη λογοτεχνική κριτική και τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Δίνει στον αναγνώστη ένα προβάδισμα και δηλώνει ότι η λογοτεχνική εμπειρία είναι μια ατομική εμπειρία στην οποία ο αναγνώστης κινείται πάντα μεταξύ της διδασκαλίας του κειμένου και της προσδοκίας της ανάγνωσης. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές αναγνώσεις από την πλευρά του αναγνώστη. Για καθένα είναι μοναδικά, επειδή εξαρτώνται από την εμπειρία του, το θεωρητικό του υπόβαθρο. Σε ορισμένα μέρη, θα σταθεί περισσότερο ,σε άλλα θα τα σφυρηλατήσει. (Πολίτης, Δ., 1996)

Η Κανατσούλη αναφέρεται σε δύο τύπους ανάγνωσης κειμένου: την εσωτερική, η οποία είναι ικανοποιημένη με στοιχεία κειμένου χωρίς ο αναγνώστης να συνδέεται έξω από το κείμενο, και την εξωτερική , η οποία επιδιώκει μια ευρύτερη κατανόηση, βαθύτερη ευχαρίστηση, αρκεί ο αναγνώστης να αναφέρεται σε καταστάσεις και γεγονότα έξω από το κείμενο. Επομένως, η υπαίθρια ανάγνωση δεν παρέχεται στο παιδί, επειδή το εύρος των γνώσεων του είναι περιορισμένο και η έκπτωση σε πληροφορίες εκτός του κειμένου είναι περιορισμένη. Η χαρά προέρχεται από το ίδιο το κείμενο. (Κανατσούλη Μ., 2002)

Οι Tumbull, Shank & Leal τόνισαν 6 αξίες που οδηγούν σε αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρίες. 1) Έχοντας υψηλές προσδοκίες για έναν ήρωα με αναπηρία, 2) αυξάνοντας τις θετικές συνεισφορές, 3) ένα άτομο με αναπηρία που βασίζεται στις δικές του δυνάμεις, 4) ένας ήρωας που ενεργεί με τις δικές του επιλογές, 5) απεικονίζοντας τη σχέση με τους ανθρώπους γύρω του και 6) διασφαλίζοντας ότι ένας ήρωας με αναπηρία απολαμβάνει τα ίδια δικαιώματα με τους συμπολίτες του. Εάν αυτές οι αξίες υπάρχουν στην παιδική λογοτεχνία, τότε η προκατάληψη μπορεί να ξεπεραστεί και ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει την ποικιλομορφία της κοινωνίας. (Tumbull, A., Tumbull, R., Shank, M. & Leal, D., 1999)

Με άλλα λόγια, οι ανάπηροι ήρωες της παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να μας διδάξουν. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν ότι οι συμμαθητές με αναπηρίες έχουν τις ίδιες ανάγκες με αυτούς για να κάνουν φίλους, να αισθάνονται ανεξάρτητοι και να ζουν με νόημα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν εργαλεία που μπορούν να διδάξουν για την ποικιλομορφία που υπάρχει στην κοινωνία και να μειώσουν τις υπάρχουσες προκαταλήψεις, ειδικά εκείνες που δημιουργούνται για άγνοια φόβου.

Ίσως ο μεγαλύτερος στόχος που επιτεύχθηκε τα τελευταία χρόνια είναι η συζήτηση της ανάγκης για μια πλήρη απεικόνιση της αναπηρίας στα παιδικά βιβλία. Προκειμένου να απεικονιστεί με ακρίβεια ένα άτομο με αναπηρία, οι συγγραφείς και οι εκδότες πρέπει να κατανοήσουν την πολυδιάστατη φύση της αναπηρίας και τις παρατηρούμενες αλλαγές στην κοινωνική αντίληψη. Ο αυτισμός, οι μαθησιακές δυσκολίες και το έλλειμμα προσοχής είναι τα τελευταία θέματα που αναφέρονται στις σελίδες της λογοτεχνίας, καθώς πρόσφατα αρχίσαμε να γνωρίζουμε περισσότερα για αυτά από επιστημονική άποψη. (Ayala, E.C, 1999)

Επομένως, εάν τα παιδικά βιβλία είναι εργαλεία που επιτρέπουν στα παιδιά χωρίς αναπηρίες να κατανοούν και να αποδέχονται τους ανάπηρους συνομηλίκους τους στο πλαίσιο της κοινωνικής ένταξης, θα πρέπει να απεικονίσει τα εμπόδια με πραγματικό και ρεαλιστικό τρόπο. Επίσης, αν αυτά τα βιβλία είναι καθρέφτες που μπορούν να κάνουν τα παιδιά με αναπηρίες να δουν μια ακριβή παρουσίαση της ζωής τους, αυτά τα βιβλία πρέπει να δείξουν την ποικιλομορφία τους. Σε γενικές γραμμές, ο χαρακτήρας χωρίς αναπηρίες μαθαίνει να δέχεται και αρχίζει να κατανοεί τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο βιβλίο δεν υπάρχει ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων από άτομα με ειδικές ανάγκες για άτομα με ειδικές ανάγκες. Αλλά σε πολλά βιβλία η αποδοχή παρουσιάζεται από την αρχή του βιβλίου, αντί να γίνεται σταδιακά αποδεκτή, προσθέτει, προσθέτοντας ότι για να διευκολυνθεί η ταυτοποίηση του ήρωα του παιδιού και του αναγνώστη του παιδιού, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως:

- Ο ήρωας της ιστορίας πρέπει να αναγνωρίζεται εύκολα από τα παιδιά, να μην συγχέεται με άλλους.
- Η εικόνα μιας φανταστικής περιπέτειας ακολουθεί μια πορεία εξέλιξης παρόμοια με την εξέλιξη της μυθολογίας (από την ένταση με τη μεγαλύτερη εικόνα, τη μικρότερη εικόνα κατά την κορύφωση του μύθου).

- Σύνδεση (αφετηρία-τέλος) με τον παιδικό ρεαλιστικό κόσμο και την αφηγηματική φαντασία (Κανατσούλη Μ., 2002)

Εξάλλου, γνωρίζουμε ότι οι ετικέτες καθορίζουν τη συμπεριφορά κάθε ατόμου και ακόμη και το περιορίζουν. Γι' αυτό είναι καλύτερο να ενθαρρύνουμε τα άτομα με αναπηρίες να έχουν περισσότερες προσδοκίες, να καλλιεργούν και να βρίσκουν τρόπους απόδοσης. Αναφερόμενοι πρώτα στο όνομα του ατόμου και στη συνέχεια στον τύπο της διαταραχής, μπορούμε να διευκολύνουμε την καλλιέργεια του οράματός μας. Όταν οι άνθρωποι επισημαίνουν άλλους, τα στερεότυπα δημιουργούνται εύκολα. Τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να συνεισφέρουν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και δεν μπορούν να παρουσιαστούν ως αποδέκτες φιλανθρωπίας, υπομονής και υπηρεσίας σε άλλους. Είναι δυνατή η παρουσίαση δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που μπορούν πραγματικά να αξιολογηθούν από άλλα μέλη της κοινωνίας. Δεν πρέπει να περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ούτε πρέπει να περιορίζονται σε εποπτευόμενες κοινωνικές δραστηριότητες απασχόλησης ως αποτέλεσμα της επισήμανσης. Αν τους περιορίσουμε, μπορεί να μην είναι σε θέση να ανακαλύψουν τα διάφορα ταλέντα που μπορεί να έχουν για να πραγματοποιήσουν μερικά από τα όνειρά τους. Αλλά όταν λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα κάθε ατόμου, τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχουν στην κοινωνία.

Η οικοδόμηση και η διατήρηση των κοινωνικών δικτύων είναι μια ουσιαστική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας. Συχνά τα άτομα με αναπηρίες περιβάλλονται από υποχρεωτικά άτομα (γονείς, αδέρφια κλπ.) που είναι μαζί τους. Επειδή πληρώνονται για αυτόν τον λόγο (δάσκαλοι, θεραπευτές και εκείνοι που τους φροντίζουν). Αυτά τα είδη σχέσεων είναι ένας τρόπος, το ένα δίνει και το άλλο παίρνει. Όταν υπάρχει αμοιβαιότητα στις σχέσεις, όλοι ωφελούνται. Τα άτομα με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να θεωρούνται ισότιμοι πολίτες της κοινωνίας στην οποία ζουν. Πρέπει να έχουν τη δυνατότητα επιλογής του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν (εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, κοινωνικό) και του επιπέδου και του τύπου υποστήριξης που χρειάζονται. Να απολαμβάνουν τα δικαιώματα των πολιτών, όπως όλα τα άτομα χωρίς αναπηρίες. Αυτές οι αρχές δεν αναφέρονται μόνο σε άτομα με αναπηρίες. Όλοι χρειαζόμαστε αγάπη και σεβασμό για την ατομικότητά μας, έτσι ώστε να σχετίζονται με όλους τους ανθρώπους. Για να είναι ποιοτικό ένα παιδικό



βιβλίο, είναι απαραίτητο να υπάρξουν όλα τα παραπάνω τόσο σε κείμενο όσο και σε εικονογραφήσεις.

Για την προώθηση της διαφορετικότητας και της ενσυναίσθησης στο νηπιαγωγείο, προτείνονται συγκεκριμένα βιβλία που πληρούν τα κριτήρια επιλογής και προσφέρουν πλούσιες διδακτικές ευκαιρίες. Ένα από αυτά είναι «Ο Άρης, το αγόρι με τα χρυσά μαλλιά» της Μαρίας Παπαγιάννη, το οποίο αφηγείται την ιστορία ενός αγοριού με μοναδική εμφάνιση και πώς η διαφορετικότητά του γίνεται αποδεκτή και γιορτάζεται από τους γύρω του. Μέσα από την τρυφερή αφήγηση και τις ζωντανές εικονογραφήσεις, τα παιδιά μαθαίνουν την αξία της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής των άλλων. (Σιβροπούλου, Ρ., 2004) Ένα άλλο σημαντικό βιβλίο είναι «Το κορίτσι που έψαχνε για μια καρδιά» της Άννας Κοντολέων, το οποίο αναδεικνύει την ιστορία ενός κοριτσιού που, παρά τις προκλήσεις, αναζητά την αληθινή φιλία και την αγάπη. Το βιβλίο αυτό βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης, καθώς και την αξία της προσπάθειας και της καλοσύνης σε μια κοινωνία που αναγνωρίζει και σέβεται τις διαφορές. (Τάφα, Ε, 2001) Επίσης, το κλασικό βιβλίο «Ο μικρός πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ, προσαρμοσμένο για προσχολική ηλικία, είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για την εισαγωγή εννοιών όπως η μοναδικότητα του καθενός και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Μέσα από τις περιπέτειες του μικρού πρίγκιπα, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να βλέπουν τον κόσμο με τα μάτια των άλλων και να κατανοούν βαθύτερα την έννοια της διαφορετικότητας. (Βουτσινά, Χ. & Ραβάνης, Κ., 1998) Τέλος, το βιβλίο «Το μεγάλο ταξίδι της φάλαινας» της Κατερίνας Ζωντανού είναι μια όμορφη ιστορία που αναδεικνύει την αξία της φιλίας και της συνεργασίας μεταξύ χαρακτήρων από διαφορετικά μέρη του κόσμου, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αποδεχθούν και να εκτιμήσουν τις πολιτισμικές διαφορές και να συνεργάζονται αρμονικά. (Αποστολίδου, Μ., Ασβεστά, Ε. & Ραβάνης, Κ., 2002) .Αυτά τα βιβλία, με τις τρυφερές αφηγήσεις και τις ελκυστικές εικονογραφήσεις τους, αποτελούν ιδανικά εργαλεία για την προώθηση της διαφορετικότητας και της ενσυναίσθησης στο νηπιαγωγείο, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας θετικής και συμπεριληπτικής προσχολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. (Γκρίτση, Φ., Καμπεζά, Μ., & Κότσαρη, Μ., 2002)

### **3.5 ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΠΟΥ ΣΤΟΧΕΥΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

## Η ΑΡΓΥΡΩ ΓΕΛΑΕΙ

Η «Αργυρώ γελάει» δημοσιεύθηκε το 2001, συγγραφέας της είναι η Jeanne Willis και έχει εικονογραφηθεί από τον Tony Ross. Κεντρική φιγούρα της ιστορίας είναι η Αργυρώ, ένα επιφανειακά συνηθισμένο κορίτσι, το οποίο ζει μια φαινομενικά συνηθισμένη ζωή κάνοντας ό,τι και τα παιδιά της ηλικίας της. Και πραγματικά φαινομενικά δεν διαφέρει σε τίποτα. Αλλά η αλήθεια είναι πως η Αργυρώ είναι ένα παιδί με αναπηρία, ένα παιδί καθηλωμένο σε αναπηρικό καροτσάκι, το οποίο βέβαια δεν φαίνεται να την περιορίζει στην καθημερινότητά της και γενικότερα στη ζωή της. Στην Αργυρώ, η αναπηρία δεν σηματοδοτεί κάτι το διαφορετικό και δεν εμφανίζεται ως κάτι το οποίο είναι άξιο προσοχής και διαφοροποιημένης συμπεριφοράς. Η ιδεολογική θέση που υποστηρίζει αυτό το βιβλίο είναι πως η αναπηρία δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αρρώστια ή ως πρόβλημα.

Μέσα από το κειμενικό πλαίσιο διαφαίνεται μια ατομικότητα και μια ανεξαρτησία από την πλευρά της η Αργυρώ (π.χ. Η Αργυρώ χορεύει, η Αργυρώ ιππεύει κ.λπ.) παρουσιάζεται σε μια αντίθεση με το εικονικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται, καθώς εκτελεί όλες αυτές τις δραστηριότητες με τη βοήθεια κάποιου ατόμου που την υποστηρίζει. Ωστόσο, αυτό αποτυπώνεται με τέτοιον τρόπο ώστε να μην αποκαλύπτεται η αναπηρία της Αργυρώς.

Πρωταγωνίστρια της ιστορίας είναι ένα μικρό κορίτσι με κινητικά προβλήματα. Αυτό, είναι κάτι το οποίο δεν αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης καθόλη την διάρκεια της ιστορίας, παρά μόνο στην τελευταία σελίδα του εικονογραφημένου βιβλίου, όπου η Αργυρώ φαίνεται να κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι. Το όνομα της πρωταγωνίστριας είναι ένα συνηθισμένο καθημερινό και πρόκειται για έναν χαρακτήρα σφαιρικό και ατομικό, καθώς κάθε της πράξη επικεντρώνεται στην ίδια και όχι στον περίγυρο της. Επίσης, παρουσιάζεται ως ένας θετικός χαρακτήρας, καθώς αντιμετωπίζει την αναπηρία της με γέλιο και αισιοδοξία και αυτό βοηθάει στο να κερδίσει την συμπάθεια του αναγνώστη.

Η συγγραφέας επιδεικνύει επιτυχώς απλή γλώσσα καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης, αποφεύγοντας τη χρήση επιτηδευμένων ρημάτων και μεγάλων προτάσεων. Εστιάζει στις δραστηριότητες που μπορεί να εκτελέσει η Αργυρώ, αναδεικνύοντας τις ικανότητές της, ενώ δεν επικεντρώνεται στα περιορισμένα της λόγω αναπηρίας. Σε κάθε σελίδα του βιβλίου αναφέρεται κάτι που η Αργυρώ μπορεί να κάνει (π.χ. τραγουδάει, κολυμπάει, τσαλαβουτάει), παραμένοντας ενεργή και

δραστήρια χωρίς να δίνει έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Αυτή η προσέγγιση αποτρέπει την αναδείξη της αναπηρίας ή της αδυναμίας της Αργυρώς σε σχέση με τα άλλα παιδιά, ενώ την παρουσιάζει ενεργητική και ενσυνείδητη στον κοινωνικό της περίγυρο.

Ο τίτλος του βιβλίου τονίζει τον κεντρικό χαρακτήρα και την ιδεολογία της Αργυρώς που διαπερνά την ιστορία. Το γέλιο της δεν είναι απλώς μια αντίδραση, αλλά μια έκφραση της χαράς και της χαράς που αισθάνεται σε κάθε στιγμή της ζωής της. Παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει, η Αργυρώ επιλέγει να γελάσει γιατί γνωρίζει την αξία της ζωής και έχει την υποστήριξη και την αγάπη των ανθρώπων γύρω της. Έτσι, ο τίτλος καταγράφει το κύριο μήνυμα της ιστορίας: οι χαρές και οι αξίες της ζωής δεν εξαρτώνται από εξωτερικά γεγονότα και προκαθορισμένες προκλήσεις, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουμε να αντιμετωπίζουμε κάθε στιγμή. Όπως και στον τίτλο έτσι και στην υπόλοιπη ιστορία η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη. Αφηγείται ένας εξωτερικός παρατηρητής (εξωτερική εστίαση) ο ίδιος που εννοείται ότι κοιτάζει την Αργυρώ από απέναντι.

Το κείμενο περιγράφει πώς παρουσιάζεται η ιστορία στον αναγνώστη μέσω φωτογραφικών εντυπώσεων και πλαισίων ταινιών. Ο αναγνώστης βλέπει τα γεγονότα και τα πρόσωπα μέσα από τα επιλεκτικά μάτια του εικονογράφου, συνεργαζόμενος με τον συγγραφέα για να δημιουργήσει μια πλάνη: ότι η Αργυρώ είναι ένα υγιές παιδί. Αυτή η πλάνη αποκαλύπτεται μόνο στο τέλος της ιστορίας, όταν η Αργυρώ εμφανίζεται σε αναπηρική καρέκλα. Από αυτή την άποψη, ο αναγνώστης καθοδηγείται να συνειδητοποιήσει ότι, εκτός από τις δυσκολίες με την κίνηση, ένα παιδί με διαταραχή κίνησης δεν διαφέρει από ένα υγιές παιδί και οδηγεί μια φυσιολογική ζωή. Το κείμενο αναλύει πώς η σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνας υποστηρίζει το νόημα και τις ιδέες του βιβλίου. Στο μέρος του κειμένου, δεν υπάρχει καμία ένδειξη για την αναπηρία της Αργυρώς εκτός από την τελευταία σελίδα στην οποία αποκαλύπτεται. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η σχέση εικόνας και λόγου είναι εναντιωματική. Το κείμενο παρουσιάζει την Αργυρώ ως ανεξάρτητη και δραστήρια (χορεύει, ιππεύει κλπ.), αλλά οι εικόνες δείχνουν ότι χρειάζεται βοήθεια από άλλους, χωρίς να αποκαλύπτει την αναπηρία της. Ο εικονογράφος παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ιδεολογίας του βιβλίου. Μέσα από τις εικόνες, δείχνει τη δραστηριότητά της Αργυρώς, χωρίς να αποκαλύπτει την αναπηρία της. Στην εικόνα, τα πόδια δεν είναι ορατά, δίνοντας την εντύπωση ότι η διαφορά ύψους οφείλεται στη

διαφορά ηλικίας. Αλλά στο τέλος του βιβλίου έγινε σαφές ότι η Αργυρώ ήταν σε αναπηρική καρέκλα.

Η εικονογράφηση στο τελείωμα του βιβλίου σε συνδυασμό με το κειμενικό κομμάτι φανερώνουν το σημαντικό μήνυμα της όλης ιστορίας.

Η συγγραφέας χρησιμοποιεί απλές λέξεις στην ιστορία, αναδεικνύοντας τις δραστηριότητες που μπορεί να κάνει η Αργυρώ και αποφεύγοντας αναφορές στην αναπηρία της. Κάθε σελίδα περιγράφει τις ενέργειες της Αργυρώ (για παράδειγμα, τραγούδι, κολύμπι), χωρίς να αποκαλύπτει τα ελαττώματά της. Επιπλέον, ο συγγραφέας δεν συγκρίνει την Αργυρώ με άλλα παιδιά, ούτε την παρουσιάζει ως ενεργή και μη ενεργή, αποξενώνοντάς την από το κοινωνικό περιβάλλον. Η τελευταία πρόταση του βιβλίου είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού ένας τρίτος αφηγητής μιλάει απευθείας στον αναγνώστη: «Αυτή είναι η Αργυρώ. Ένα παιδάκι όπως εγώ. Ένα παιδάκι όπως εσύ». Με αυτόν τον τρόπο, ο συγγραφέας προσκαλεί τον αναγνώστη στην ιστορία και αποκαλύπτει έμμεσα ότι και ο ίδιος είναι παιδί. Προσκαλώντας τους αναγνώστες να παρατηρήσουν την ομοιότητα μεταξύ της Αργυρώς και του ίδιου, ο συγγραφέας στοχεύει στην προώθηση της ενσυναίσθησης. Αυτή η ενσυναίσθηση προκύπτει από την καθοδήγηση τόσο από την εικονογράφηση όσο και από την αφήγηση.

Η ιδεολογική θέση που περιγράφεται σε αυτό το βιβλίο εικόνων είναι ότι η αναπηρία δεν πρέπει να θεωρείται ασθένεια ή πρόβλημα. Τα παιδιά με αναπηρίες δεν χρειάζονται ή δεν πρέπει να περιθωριοποιούνται ή να απομονώνονται. Μέσα από την αφήγηση και τις εικόνες, μπορούμε να δούμε ότι σε οτιδήποτε άλλο εκτός από την κίνηση δεν μπορεί να αποδώσει στο μέγιστο. Έχει το δικαίωμα να ζει όπως όλα τα άλλα παιδιά: γέλιο, τραγούδι, επίπληξη, χορός, κολύμπι, ιππασία, παιχνίδι, απογοήτευση, χαρά, φόβος, αγάπη. Το βιβλίο υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη από άτομα με αναπηρίες για αποδοχή, υποστήριξη και κατανόηση. Η ιδέα αυτή παρουσιάζεται με μοναδικό τρόπο στο βιβλίο μέσα από την απεικόνιση του περιβάλλοντος της Αργυρώς. Φαίνεται ότι οι άνθρωποι γύρω της την υποστηρίζουν, την αγαπούν και την βοηθούν, αντί να την απομονώνουν ή να τη διαφοροποιούν. Της δίνουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες να ζήσει μια φυσιολογική ζωή.

### **Θεματικές Ενότητες**

Αποδοχή της Διαφορετικότητας: Η ιστορία της Αργυρώς είναι ένα μήνυμα για να αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα. Η Αργυρώ έχει μια αναπηρία, αλλά οι φίλοι και η οικογένειά της την αγαπούν και την αποδέχονται όπως είναι.

Ενδυνάμωση της Αυτοεκτίμησης: Η ιστορία υπογραμμίζει τη σημασία της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης ακόμα και σε δύσκολες στιγμές. Παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει λόγω της αναπηρίας της, η Αργυρώ δεν χάνει το χαμόγελό της και συνεχίζει να αντιμετωπίζει τη ζωή με θάρρος και αισιοδοξία.

Κοινωνική Ένταξη: Μέσα από τις σχέσεις της με φίλους και γείτονες, τονίζεται η σημασία της κοινωνικής ένταξης για τα άτομα με αναπηρίες.

## **Ο ΘΩΜΑΣ**

Ο Θωμάς είναι ένα βιβλίο που εκδόθηκε το 1991. Συγγραφέας του είναι η Λίτσα Ψαραύτη και εικονογράφος του ο Σπύρος Γούσης. Οι κύριοι χαρακτήρες της ιστορίας είναι δύο άτομα. Ο πρώτος είναι ο Θωμάς και η ιστορία ξεδιπλώνεται γύρω από αυτό. Ο Θωμάς είναι παιδί με διανοητική αναπηρία, αλλά έχει πολύ ταλέντο. Είναι πολύ καλός στο τρέξιμο και τον οδηγεί και του δίνει την ευκαιρία να συμμετάσχει στους ειδικούς Ολυμπιακούς Αγώνες. Το βιβλίο επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα περιστατικά που συνέβησαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού: κατά τη διάρκεια ενός πολύ σημαντικού αγώνα, ο Θωμάς ήταν στην Τρίτη θέση και είχε ουσιαστικά εξασφαλίσει ένα χάλκινο μετάλλιο, αλλά είδε τον πρώτο δρομέα (Γιομο) να χάνει το πόδι του και να πέφτει. Τότε ο Θωμάς σταμάτησε, γύρισε πίσω και βοήθησε τον συναθλητή του. Στη συνέχεια αγκαλιάστηκαν, έτρεξαν το υπόλοιπο της διαδρομής και τελικά τερμάτισαν. Με αυτόν τον τρόπο, απέδειξε σε όλους ότι ακόμη και με αναπηρία, έχει την ικανότητα να υπερασπίζεται αξίες και ιδανικά που πολλοί άλλοι παραβλέπουν. Η ηθική, το θάρρος και η γενναιοδωρία υπερβαίνουν τη διανοητική καθυστέρηση. Εκτός από τον Θωμά, μια άλλη κεντρική φιγούρα στην ιστορία είναι η μητέρα του. Μέσα από αυτό παρουσιάζονται τα συναισθήματά της καταγράφονται οι ανησυχίες της, η δική της προοπτική για τα πράγματα και ο δικό της τρόπος αντιμετώπισής τους.

Η ιστορία ακολουθεί τον Θωμά, ένα παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και συμμετέχει σε ένα σχολείο ειδικής εκπαίδευσης. Η πλοκή επικεντρώνεται στην

καθημερινή του ζωή, τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του και την πορεία του προς την αυτογνωσία και την αποδοχή. Μέσα από την εμπειρία του Θωμά, το βιβλίο αναδεικνύει θέματα ποικιλομορφίας, ένταξης και προσωπικής ανάπτυξης.

Το εξώφυλλο προέρχεται από τις υπάρχουσες φωτογραφίες του βιβλίου, αλλά διαφέρει κάπως. Συγκεκριμένα, το βιβλίο φέρει το σύνθημα της Ολυμπιάδας, και επιπλέον, δίπλα στον Θωμά τρέχει ένας συνάδελφος αθλητής. Στο εξώφυλλο, ο Θωμάς απεικονίζεται μόνος του, τρέχοντας με φακό και φορώντας ένα μπλουζάκι με τις λέξεις "ειδικοί Ολυμπιακοί Αγώνες". Ο εικονογράφος αποκαλύπτει τον κύριο χαρακτήρα και το γεγονός ότι συμμετέχει στους ειδικούς Ολυμπιακούς Αγώνες λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας, ώστε να μπορεί να αποκαλύψει τα στοιχεία της ιστορίας πριν ξεκινήσει η ιστορία και να προετοιμάσει τον αναγνώστη για αυτό που προσπαθεί να διαβάσει ο αναγνώστης.

Ο τίτλος είναι σύντομος, αλλά ουσιώδης γιατί έχει σκοπό να αποκαλύψει και να συστήσει εκείνους γύρω από τους οποίους εκτυλίσσεται η ιστορία. Ο συγγραφέας έχει επίσης ένα εννοιολογικό κενό στην εικόνα του εξωφύλλου.

Η αφήγηση είναι πρωτοπρόσωπη, ομοδιηγητική καθώς την αφηγείται η ίδια η μητέρα του Θωμά. Η εστίαση των εικόνων όμως είναι εξωτερική. Η ιστορία εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο γεγονός κατά τη διάρκεια των Ειδικών Ολυμπιακών Αγώνων, δημιουργώντας μια σαφή και δυνατή αφήγηση. Αυτή η εστίαση βοηθά στην ανάδειξη των σημαντικών θεμάτων της αλληλεγγύης και της ανθρωπιάς. Η συγγραφέας χρησιμοποιεί απλή και κατανοητή γλώσσα, καθιστώντας την ιστορία προσιτή σε αναγνώστες όλων των ηλικιών. Η λιτή γραφή ενισχύει την κατανόηση των θεμάτων και των μηνυμάτων του βιβλίου.

Η εικονογράφηση του συγκεκριμένου βιβλίου ακολουθεί το κείμενο: δηλαδή, παραθέτει τα γεγονότα όπως περιγράφονται από τη συγγραφέα, χωρίς να ενισχύει απόψεις ή να προβάλλει άλλες ιδέες εκτός από αυτές του κειμένου. Έτσι λοιπόν, και σε αυτό το βιβλίο, όπως και σε πολλά παιδικά βιβλία, η πλειονότητα των εικόνων είναι απλή απεικόνιση των γεγονότων. Για παράδειγμα, η εικόνα που παρουσιάζεται δείχνει μια στιγμή από τον πρώτο επίσημο αγώνα του Θωμά. Σίγουρα, η οπτική γωνία εστιάζει στον Θωμά, αλλά δεν προσθέτει κάτι πέρα από αυτό. Επιπρόσθετα, υπάρχουν δύο εικόνες σε αυτό το βιβλίο που είναι μια προσπάθεια του εικονογράφου να ξεφύγει κάπως από τη δέσμευση του κειμένου και οραματίζεται τη σκηνή με τον

δικό του τρόπο, καθώς έτσι προβάλλει ιδέες που δεν αντιπροσωπεύονται από το κείμενο.

Η γραφή της Λότη Ψαραύτη είναι απλή και εύκολη στην κατανόηση, καθιστώντας το βιβλίο προσιτό τόσο σε μικρούς αναγνώστες όσο και σε ενήλικες. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί μια ευαίσθητη προσέγγιση για να περιγράψει τις εσωτερικές σκέψεις και τα συναισθήματα του Θωμά, τονίζοντας τους εσωτερικούς αγώνες και την ανάπτυξή του.

Από ιδεολογική άποψη, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αυτό το βιβλίο παρουσιάζει να μεν εμπόδια ως μειονέκτημα, αλλά ταυτόχρονα φανερώνει και την εξισορρόπηση και τα πλεονεκτήματα και αυτό αναδεικνύει μια άλλη πτυχή των ατόμων με αναπηρίες. Ταυτόχρονα, το βιβλίο επισημαίνει επίσης τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες. Οι οικογένειές τους διεκδικούν τα δικαιώματά τους σε μια προσπάθεια να τους ξυπνήσουν. Επίσης προάγει την κοινωνική αλληλεγγύη και ευαισθητοποίηση του αναγνώστη.

### **Θεματικές Ενότητες**

**Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:** Το βιβλίο περιγράφει το ρόλο και τη σημασία της ειδικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μέσα από την εμπειρία του Θωμά, παρουσιάζονται διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

**Αποδοχή και Ένταξη:** Η ένταξη του Θωμά στο σχολείο ειδικής αγωγής και η σχέση του με τους συμμαθητές του υπογραμμίζουν τη σημασία της αποδοχής και της ένταξης. Το βιβλίο δείχνει πώς ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μπορεί να αυξήσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση ενός παιδιού.

**Οικογενειακή Υποστήριξη:** Η σχέση του Θωμά με την οικογένειά του και η υποστήριξη που λαμβάνει από αυτήν είναι κεντρικό θέμα του βιβλίου. Η οικογενειακή υποστήριξη και κατανόηση παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική και εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού.

**Αντιμετώπιση Προκαταλήψεων:** Το βιβλίο αγγίζει το θέμα των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες. Μέσα από την εμπειρία του Θωμά, οι αναγνώστες θα αντιμετωπίσουν κοινωνικές προκαταλήψεις και θα μάθουν για τη σημασία της ευαισθητοποίησης και της κατανόησης.

Υπεράσπιση Αξιών: Παρά τη νοητική του αναπηρία, ο Θωμάς αποδεικνύει ότι μπορεί να προασπίζει σημαντικές αξίες και ιδανικά, όπως το ήθος, η γενναιότητα και η μεγαλοψυχία. Αυτή η πτυχή της ιστορίας δίνει έμφαση στη δύναμη του χαρακτήρα και στην ηθική ανωτερότητα.

Ο Θωμάς, αν και έχει νοητική υστέρηση, παρουσιάζεται με πολλά ταλέντα, ιδιαίτερα στο τρέξιμο. Το βιβλίο προωθεί την ιδέα ότι τα άτομα με νοητικές αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα και το ταλέντο να αναγνωρίζονται και να ενθαρρύνονται, και τονίζει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του Θωμά. Μέσα από την ιστορία του Θωμά, το βιβλίο αναδεικνύει σημαντικές αξίες όπως το ήθος, η γενναιότητα και η μεγαλοψυχία. Ο Θωμάς δείχνει αλληλεγγύη και ανθρωπιά όταν βοηθά τον φίλο του, υπενθυμίζοντας στους αναγνώστες ότι αυτές οι αξίες είναι πιο σημαντικές από το να κερδίσουν μια θέση ή τα μετάλλια. Το βιβλίο προωθεί την ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία στην κοινωνία και τους επιτρέπει να συμμετέχουν σε σημαντικές εκδηλώσεις όπως οι ειδικοί Ολυμπιακοί Αγώνες. Η ιστορία του Θωμά τονίζει τη σημασία της συμπερίληψης και αποδοχής των ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνία.

Ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά του Θωμά αντικρούουν τα στερεότυπα που συχνά συνοδεύουν άτομα με νοητική αναπηρία. Ο Θωμάς παρουσιάζεται όχι ως άτομο που χρειάζεται συμπάθεια ή αποκλεισμό, αλλά ως άτομο που μπορεί να διδαχθεί σε άλλους με τις πράξεις του. Η ιστορία προωθεί την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση, ενθαρρύνοντας τους αναγνώστες να κοιτάξουν πέρα από τα εμπόδια και να αναγνωρίσουν τις αξίες και την ανθρωπιά κάθε ατόμου. Αυτό είναι σημαντικό στην ειδική εκπαίδευση, καθώς παρακινεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια πιο ανοιχτή και χωρίς αποκλεισμούς νοοτροπία.

Το βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στην τάξη για να μάθει στα παιδιά τις αξίες της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το συνδέσουν στο πρόγραμμα σπουδών τους για να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σχετικά με τα άτομα με αναπηρίες και να δημιουργήσουν ένα θετικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

## **Ο ΑΥΤΟΣ.**

Το βιβλίο "Ο Αυτός", του Παναγιώτη Πουλάκη, εκδομένο το 2006 από τις εκδόσεις Κάστωρ είναι ένα χελωνάκι διαφορετικό από τα άλλα αδέλφια του. Κάνει πράγματα



αλλόκοτα που τα άλλα αδέρφια και η μαμά του δεν καταλαβαίνουν. Δεν ακούει τις οδηγίες της μαμάς του, δυσκολεύεται να μάθει κολύμπι, βλέπει πράγματα που οι άλλοι δεν βλέπουν και πολλές φορές απομονώνεται στο καβούκι του. Η μόνη που προσπαθούσε να τον καταλάβει ήταν η αδελφή του η Βαγού. Μια μέρα, η Βαγού αποφάσισε να κοιτάξει μέσα στο καβούκι του Αυτού, αφού κρυβόταν τόσες μέρες μέσα σε αυτό. Και τότε ανακάλυψε το μυστικό του. Το καβούκι του Αυτού ήταν διαφανές, επιτρέποντάς του να βλέπει τα πάντα σε μεγέθυνση, αλλά με χιλιάδες λεπτομέρειες. Σιγά-σιγά, άρχισε να κατανοεί γιατί ο Αυτός είχε τόσο παράξενη συμπεριφορά και γιατί δεν έδειχνε ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των αδελφών του, καθώς δεν τα αντιλαμβανόταν. Όταν εξήγησε στη μητέρα και στα αδέρφια του την κατάσταση του Αυτού, όλοι άρχισαν να τον κατανοούν καλύτερα και να επικοινωνούν μαζί του. Ο Αυτός μπορούσε να απαντήσει σε όλες τις απορίες τους, γεγονός που τον έκανε και τον ίδιο ευτυχισμένο.

Ο τίτλος "Ο Αυτός" είναι συμβολικός και αποκαλυπτικός. Δεν απλώς αναφέρεται στο όνομα που ο κεντρικός χαρακτήρας έδωσε στον εαυτό του, αλλά αποτελεί μια δήλωση της μοναδικότητας και της ξεχωριστής φύσης του. Μέσα από τον τίτλο αυτό, ο αναγνώστης καλείται να ανακαλύψει τον πλούτο του εσωτερικού κόσμου του χαρακτήρα και να εξερευνήσει το μοναδικό του ταξίδι στη ζωή.

Η αφήγηση στο "Ο Αυτός" είναι χαρακτηριστική για την απλότητα και την ευαισθησία της. Ο Πουλάκης χρησιμοποιεί μια λιτή, αλλά βαθιά συναισθηματική γλώσσα για να αποδώσει την ιστορία του πρωταγωνιστή, του "Αυτού". Η αφήγηση επικεντρώνεται στις εσωτερικές σκέψεις και τα συναισθήματα του κεντρικού χαρακτήρα, προσφέροντας στους αναγνώστες μια προσωπική και εμπειριστατωμένη κατανόηση των εμπειριών και των προκλήσεών του. Η αφήγηση του βιβλίου είναι τρίτο πρόσωπο και εξωδιηγητική. Ο αφηγητής παρακολουθεί την εξέλιξη της ιστορίας από απόσταση, χωρίς να είναι άμεσα εμπλεκόμενος στα γεγονότα. Παράλληλα, η εστίαση είναι εξωτερική, καθώς ο αναγνώστης παρακολουθεί τα γεγονότα μέσα από τα μάτια ενός εξωτερικού παρατηρητή. Ωστόσο, η εικονογράφηση αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα των σκέψεων και της προσωπικής ματιάς του κεντρικού ήρωα. Μερικές φορές, η εικονογράφηση δίνει έμφαση σε στιγμιότυπα που αναδεικνύουν την εσωτερική του κόσμο και τις σκέψεις του Αυτού, δημιουργώντας έτσι έναν υποκειμενικό τόνο σε αυτά τα σημεία. Υπάρχει μια εμβληματική εικόνα στο βιβλίο όπου η εστίαση γίνεται εσωτερική και βλέπουμε την

ιστορία μέσα από τα μάτια της αδελφής του Αυτού, της Βαγού. Σε αυτήν τη σκηνή, η Βαγού μπαίνει στο καβούκι του Αυτού και μοιράζεται το βλέμμα του. Μέσα από αυτήν την εικόνα, οι αναγνώστες επίσης μοιράζονται την εσωτερική εμπειρία του Αυτού. Είναι μια προσπάθεια του εικονογράφου να τοποθετήσει τον αναγνώστη στη θέση ενός ατόμου με αυτισμό και να τον ευαισθητοποιήσει για αυτήν την κατάσταση, βοηθώντας τον να κατανοήσει καλύτερα την εμπειρία του Αυτού. Ο συγγραφέας συνεργάζεται με τον εικονογραφο για να προσεγγίσει το φαινόμενο του αυτισμού ως μια διαφορετική προοπτική για τα πράγματα και έχει επίσης τα δικά του πλεονεκτήματα. Αντί να εστιάζουμε στην αδυναμία των αυτιστικών ανθρώπων να κατανοήσουν τους άλλους, εστιάζουμε στην αδυναμία του περιβάλλοντος να κατανοήσει τους αυτιστικούς ανθρώπους. Στην ουσία, τονίζουν ότι το πρόβλημα δεν είναι η διαταραχή ενός αυτιστικού ατόμου, αλλά η διαφορά στην επικοινωνία μεταξύ του και του περιβάλλοντός του. Μέσα από αυτό το βιβλίο, προβάλλεται η ιδέα ότι μόλις και οι δύο πλευρές καταλάβουν πώς λειτουργεί η καθεμία, μπορούν να λύσουν τη γέφυρα της επικοινωνίας.

Ο κεντρικός χαρακτήρας, "Ο Αυτός", είναι ένα άτομο που αντιμετωπίζει την απομόνωση και την απόρριψη λόγω της διαφορετικότητάς του. Ο χαρακτήρας του "Αυτού" είναι προσεκτικά διαμορφωμένος για να αντικατοπτρίζει την εσωτερική του πάλη και την αναζήτηση για αποδοχή και ταυτότητα. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με τους γύρω του, αναδεικνύονται θέματα όπως η μοναξιά, η ανάγκη για αποδοχή και η προσπάθεια για αυτοπραγμάτωση.

Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες στο βιβλίο λειτουργούν ως αντιθέσεις και συμπληρώματα στον κεντρικό χαρακτήρα. Μερικοί τον απορρίπτουν και άλλοι τον αποδέχονται, προσφέροντας έτσι μια πολυδιάστατη άποψη για το πώς η κοινωνία αντιδρά στη διαφορετικότητα.

Στο εικονογραφημένο βιβλίο "Ο Αυτός", ο Πέτρος Πουλάκης οδηγεί τον αναγνώστη σε ένα ταξίδι μέσα από τα μάτια του Αυτού, ένα από τα 75 χελωνάκια που γεννήθηκαν από την κα. Πηνελόπη. Αν και εξωτερικά μοιάζει με τα άλλα χελωνάκια, ο Αυτός διαφέρει και ξεχωρίζει με τον δικό του τρόπο αντίληψης του κόσμου και των καταστάσεων. Η αδελφή του, η Βαγού, είναι η μόνη που προσπαθεί να κατανοήσει τον Αυτό. Μέσα από τα μάτια του, ανακαλύπτει έναν κόσμο που είναι διαφανής, διαφορετικός, παράξενος και όμορφος ταυτόχρονα. Ο Αυτός γίνεται αντιληπτός ως περίεργος από την κοινωνία, αλλά και ως μοναδικός και εκλεπτυσμένος από τον

κοινωνικό του περίγυρο. Μέσα από την πλοκή της ιστορίας, κανένας άλλος δεν μπορεί να κατανοήσει τον Αυτό πέρα από τη Βαγού. Η ανακάλυψή της για τον διαφορετικό κόσμο που βλέπει ο Αυτός μέσα από το διάφανο καβούκι του αποτελεί μια στιγμή αποκάλυψης και θαυμασμού για την ομορφιά της διαφορετικότητας.

Η εικόνα στο εξώφυλλο του βιβλίου "Ο Αυτός" αποτελεί μια αντιπροσωπευτική σκηνή της ιστορίας, αναδεικνύοντας τη μητρική αγάπη και στοργή που υπάρχει στον κόσμο του Αυτού. Σε αυτήν την σκηνή, η μαμά Πηνελόπη ανακαλύπτει την ξεχωριστή φύση του Αυτού και τον αποδέχεται με αγάπη και στήριξη, αν και αντιμετωπίζει αρχικά αμφιβολίες. Η εικόνα αναδεικνύει τη δύναμη της οικογενειακής αγάπης και της αποδοχής που ξεπερνούν κάθε εμπόδιο και διακριτική, δείχνοντας πώς η αγάπη μπορεί να διαμορφώσει θετικά την εμπειρία του ατόμου που αντιμετωπίζει προκλήσεις.

### **Εικονογράφηση**

Γενικά, το βιβλίο διακρίνεται από μια σαφή προσέγγιση στη σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνας. Ο εικονογράφος παρουσιάζει μια διαφορετική προοπτική από τις λέξεις. Ενθαρρύνει τους αναγνώστες να δουν την ιστορία με τα μάτια τους και να προσεγγίσουν τον αυτισμό με ενσυναίσθηση και κατανόηση, αντί να τον αντιμετωπίζουν ως ετερογενή και απρόσιτο. Επομένως, οι εικόνες δεν περιορίζονται στην απλή καταγραφή λεκτικών γεγονότων, αλλά τολμούν να παρουσιάσουν έναν κόσμο που κυμαίνεται μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας, εξωτερικής πραγματικότητας και εσωτερικής άποψης. Με αυτόν τον τρόπο, το κείμενο και οι εικόνες αλληλοσυμπληρώνονται, παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη και πλούσια αναπαράσταση του πρωταγωνιστή και της κατάστασης του αυτισμού. Ο Παπατσαρούχας χρησιμοποιεί έντονα χρώματα και αντιθέσεις στην εικόνα του, και πολλά από αυτά περιέχουν κόκκινο. Αυτή η επιλογή χρωμάτων αυξάνει την ένταση και την εμφανή αντίθεση της σκηνής, προσελκύοντας ιδιαίτερα την προσοχή των αυτιστικών παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, ο εικονογράφος μπορεί να βελτιώσει την οπτική αντίληψη του αυτισμού παρουσιάζοντας εικόνες που αντικατοπτρίζουν τα έντονα και διακριτικά χαρακτηριστικά που μπορεί να αντιληφθεί ένα αυτιστικό άτομο. Οι εικόνες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις συναισθηματικές καταστάσεις και τις εμπειρίες του "Αυτού". Οι οπτικές αναπαραστάσεις ενισχύουν το κείμενο και βοηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθήσουν την ιστορία και να κατανοήσουν τα κύρια μηνύματα.

## Θεματικές Ενότητες

Η θεματολογία του βιβλίου επικεντρώνεται στη διαφορετικότητα και την αποδοχή. Ο κεντρικός χαρακτήρας, γνωστός ως "Αυτός", είναι ένας ιδιαίτερος χαρακτήρας που αντιμετωπίζει προκλήσεις στην κοινωνική του ένταξη λόγω της μοναδικότητάς του. Το βιβλίο προσπαθεί να αναδείξει τη σημασία της κατανόησης και της αποδοχής των ατόμων που μπορεί να διαφέρουν από τον μέσο όρο.

### Κοινωνική Ένταξη

Η κοινωνική ένταξη είναι ένα κεντρικό θέμα στην ειδική αγωγή. Ο "Αυτός" αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της κοινωνικής ένταξης, και η ιστορία παρουσιάζει τον αγώνα του για αποδοχή και κατανόηση από τους γύρω του. Μέσα από τις εμπειρίες του χαρακτήρα, τα παιδιά μπορούν να μάθουν τη σημασία της αποδοχής και της ενσωμάτωσης ατόμων με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες. Το βιβλίο δείχνει ότι όλοι αξίζουν να ανήκουν και να συμμετέχουν στην κοινωνία, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

### Αποδοχή της Διαφορετικότητας

Το βιβλίο προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας, ένα θεμελιώδες στοιχείο της ειδικής αγωγής. Η ιστορία του "Αυτού" διδάσκει στα παιδιά ότι η διαφορετικότητα δεν πρέπει να αποτελεί λόγο αποκλεισμού αλλά να θεωρείται πηγή πλούτου και ποικιλομορφίας. Οι αναγνώστες μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται τις διαφορές των άλλων, είτε πρόκειται για φυσικές, ψυχολογικές ή συμπεριφορικές διαφορές.

### Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι κρίσιμη στην ειδική αγωγή. Το βιβλίο επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα του "Αυτού" καθώς και των άλλων χαρακτήρων. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, δύο βασικές δεξιότητες για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Το βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενθάρρυνση της αποδοχής και της κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επινοήσουν δραστηριότητες και συζητήσεις που εντείνουν τα μηνύματα του βιβλίου. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπνεύσουν τα παιδιά να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες διαφορετικότητας και να συζητήσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν και να ενώσουν τους συμμαθητές τους.

Συμπερασματικά, το βιβλίο μπορεί να απευθύνεται τόσο σε παιδιά με ήπιο αυτισμό, όσο και σε εκείνα που δεν είναι εξοικειωμένα με το θέμα του αυτισμού και θέλουν να μάθουν περισσότερα. Το πίσω εξώφυλλο δεν καθορίζει σαφώς τους στόχους του βιβλίου, αλλά η προσέγγιση ως ιδιαιτερότητα του αυτισμού έχει επίσης θετικές πτυχές, κατανόηση και πρόσβαση στην εργασία σε αυτόν τον ευαίσθητο τομέα. Αυτό το βιβλίο υπογραμμίζει την ανάγκη γεφύρωσης της επικοινωνίας και της αποδοχής από το περιβάλλον σε άτομα με αυτισμό, ξεπερνώντας τα κενά επικοινωνίας και το αίσθημα αποδοχής και κατανόησης. Με τη συγκινητική και προσιτή αφήγησή του, το βιβλίο διδάσκει στα παιδιά τη σημασία της κατανόησης, της ενσυναίσθησης και της αποδοχής όλων των ατόμων, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο ως εργαλείο για να ενθαρρύνουν την καλοσύνη και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των παιδιών, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

#### **Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου.**

Το βιβλίο, «**Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου**», του συγγραφέα Αυτζή Μερκούριου, εκδομένο το 2004 από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, είναι ένα παιδικό βιβλίο που προσπαθεί να εξετάσει θέματα όπως η φιλία, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Μάνος είναι ένα αγόρι ιδιαίτερο, έχει σύνδρομο Down. Γι' αυτό τα άλλα παιδιά της γειτονιάς, η Άννα – Μαρία και ο Αλέξης, δεν επιζητούν να κάνουν διάφορες δραστηριότητες μαζί του. Έτσι, μια μέρα που τα άλλα δύο παιδιά πάνε στο ποταμάκι να παίξουν, αγνοώντας τον Μάνο, αυτός τους ακολουθεί. Με μία πλάκα που τους έκανε ο Μάνος, βίωσε το συναίσθημα του θυμού τους. Αργότερα όμως, όταν ξεκινά να τους μαθαίνει όμορφα μέρη μέσα στο δάσος, καθώς και να παίζει μαζί τους, αυτοί καταλαβαίνουν πόσο καλό παιδί είναι, γεμάτος με αγάπη. Έτσι, οι τρεις τους γίνονται φίλοι.

Το παιδί με σύνδρομο Down απορρίπτεται από τα άλλα παιδιά της γειτονιάς και περιθωριοποιείται, αφού δεν το θέλουν στην παρέα τους, μια συμπεριφορά που βλέπουμε πολλές φορές στην καθημερινότητά μας. Τελικά δέχονται το παιδί όταν καταλαβαίνουν πόσο εξαιρετικός άνθρωπος είναι, γεμάτος ευαισθησίες, ένα παιδί που δεν διαφέρει από όλα τα άλλα. Αρχικά το παραμύθι στηρίζεται στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, όμως τελικά βγαίνει σε μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφού αποδέχονται το παιδί και το σέβονται.

Η γλώσσα του βιβλίου είναι απλή και κατανοητή, κάνοντάς το ευανάγνωστο σε παιδιά με διάφορα επίπεδα αναγνωστικών ικανοτήτων. Η δομή του κειμένου και η εικονογράφηση ενισχύουν την κατανόηση της ιστορίας, βοηθώντας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ακολουθήσουν την αφήγηση και να συνδεθούν με τους χαρακτήρες και τα θέματα του βιβλίου.

Η αφήγηση είναι τρυφερή και προσιτή για τα παιδιά, με απλή και κατανοητή γλώσσα που μεταφέρει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του μικρού. Το κείμενο είναι γεμάτο συναισθηματική ειλικρίνεια και ευαισθησία, κάνοντας την ιστορία ιδιαίτερα συγκινητική και διδακτική. Η συγγραφέας χρησιμοποιεί παραστατικές περιγραφές και διάλογους που δίνουν ζωή στους χαρακτήρες και κάνουν την ιστορία να ζωντανεύει μπροστά στα μάτια των αναγνωστών.

Η εικονογράφηση του βιβλίου είναι εξίσου σημαντική με το κείμενο και συμβάλλει σημαντικά στην αφήγηση της ιστορίας. Οι εικόνες είναι ζωντανές και πολύχρωμες, προσελκύοντας την προσοχή των παιδιών και κάνοντας την ανάγνωση πιο ευχάριστη. Οι εικονογράφοι καταφέρνουν να αποδώσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων με μεγάλη ευαισθησία, βοηθώντας τους μικρούς αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα τα μηνύματα της ιστορίας. Οι σκηνές που απεικονίζονται στις εικόνες συνοδεύουν και ενισχύουν το κείμενο, δημιουργώντας μια ολοκληρωμένη αναγνωστική εμπειρία. Η εικονογράφηση του βιβλίου παίζει σημαντικό ρόλο στη μεταφορά της ιστορίας. Οι εικόνες είναι ζωντανές και πολύχρωμες, ελκυστικές για τα παιδιά και βοηθούν στη ζωντάνια της αφήγησης. Οι εικόνες δεν είναι απλώς συνοδευτικές του κειμένου, αλλά ενισχύουν την αφήγηση και προσφέρουν επιπλέον πληροφορίες και συναισθήματα.

Οι χαρακτήρες της ιστορίας λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά. Η θετική εξέλιξη της σχέσης του Μάνου με τους συμμαθητές του δείχνει πώς η αποδοχή και η συνεργασία μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς βλέπουν πώς η καλοσύνη και η υπομονή μπορούν να τους βοηθήσουν να ενταχθούν καλύτερα στο κοινωνικό σύνολο. Ο κεντρικός χαρακτήρας, ο Μάνος, είναι ένα παιδί με το οποίο μπορούν να ταυτιστούν πολλά παιδιά. Η προσπάθειά του να βρει φίλους και η συναισθηματική του πορεία είναι κεντρικά σημεία της αφήγησης. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του Μάνου με τους συμμαθητές του, αναδεικνύονται οι προκλήσεις και οι ανταμοιβές της κοινωνικής ένταξης. Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες, όπως οι συμμαθητές και οι δάσκαλοι, συμπληρώνουν την ιστορία, αντιπροσωπεύοντας

διαφορετικές προσεγγίσεις στη φιλία και την αποδοχή. Οι χαρακτήρες αυτοί βοηθούν στην ανάπτυξη της πλοκής και στην ανάδειξη των κεντρικών θεμάτων του βιβλίου.

### **Θεματικές ενότητες**

Η βασική θεματολογία του βιβλίου περιλαμβάνει την αναζήτηση της φιλίας και της αποδοχής. Ο Μάνος, ένα μοναχικό παιδί που ψάχνει παρέα, αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της κοινωνικής ένταξης. Μέσα από τις εμπειρίες του, το βιβλίο αγγίζει θέματα όπως η μοναξιά, η απογοήτευση, αλλά και η ελπίδα και η χαρά που προέρχονται από τη δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων. Επιπλέον, το βιβλίο προάγει την έννοια της καλοσύνης και της κατανόησης προς τους άλλους, ανεξαρτήτως διαφορών. Οι αναγνώστες μαθαίνουν τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας και της αξίας που έχει η υπομονή στη δημιουργία σχέσεων.

#### **Φιλία**

Η αναζήτηση της φιλίας αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα της ιστορίας. Ο πρωταγωνιστής, είναι ένα μοναχικό παιδί που επιθυμεί να βρει φίλους και να παίζει μαζί τους. Η ανάγκη του για κοινωνική συναναστροφή και η προσπάθειά του να ενταχθεί σε μια ομάδα συνομηλίκων είναι κάτι που πολλά παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να ταυτιστούν. Το βιβλίο προβάλλει τη σημασία της φιλίας ως ένα θεμελιώδες στοιχείο της παιδικής ευτυχίας και ανάπτυξης.

#### **Αποδοχή της Διαφορετικότητας**

Το βιβλίο αναδεικνύει την αξία της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ο Μάνος είναι διαφορετικός από τα άλλα παιδιά, αλλά αυτό δεν πρέπει να τον αποκλείει από το παιχνίδι και τη φιλία. Το βιβλίο ενθαρρύνει τα παιδιά να βλέπουν πέρα από τις επιφανειακές διαφορές και να αναγνωρίζουν την κοινή ανθρωπιά και τις αξίες που μοιράζονται με τους άλλους. Αυτό το μήνυμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλοκατανόησης.

#### **Κοινωνική Ένταξη**

Η κοινωνική ένταξη του Μάνου αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό άξονα της θεματολογίας. Η ιστορία δείχνει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να ενταχθούν σε μια κοινωνική ομάδα. Μέσα από την επιμονή και την καλοσύνη του, ο Μάνος καταφέρνει να γίνει αποδεκτός από τους συνομηλίκους του. Αυτή η διαδικασία καταδεικνύει ότι η κοινωνική αποδοχή είναι εφικτή μέσω της

κατανόησης και της προσπάθειας, προσφέροντας ένα αισιόδοξο μήνυμα στους νεαρούς αναγνώστες.

#### Συναισθηματική Ανάπτυξη

Το βιβλίο ασχολείται επίσης με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Ο Μάνος μαθαίνει να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, όπως τη μοναξιά και την απογοήτευση. Η ιστορία προάγει την ενσυναίσθηση, διδάσκοντας τα παιδιά να κατανοούν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό είναι κρίσιμο για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων και την επίλυση συγκρούσεων.

#### Καλοσύνη και Συμπόνια

Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι η καλοσύνη και η συμπόνια. Η ιστορία του Μάνου δείχνει πώς η καλοσύνη και η θετική στάση μπορούν να γεφυρώσουν τα χάσματα μεταξύ των παιδιών και να οδηγήσουν σε ουσιαστικές φιλίες. Το βιβλίο προβάλλει την αξία της αλληλοϋποστήριξης και της αλληλεγγύης, διδάσκοντας τα παιδιά να είναι γενναιόδωρα και να προσφέρουν βοήθεια σε όσους την χρειάζονται.

#### Ενθάρρυνση και Αυτοεκτίμηση

Τέλος, το βιβλίο προωθεί την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Ο Μάνος, παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, καταφέρνει να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του και να πιστέψει στον εαυτό του. Αυτό διδάσκει στα παιδιά τη σημασία του να πιστεύουν στις ικανότητές τους και να μην απογοητεύονται εύκολα από τις δυσκολίες.

#### Κοινωνική Ένταξη και Αποδοχή

Ένα από τα βασικά θέματα του βιβλίου είναι η προσπάθεια του Μάνου να βρει φίλους και να ενταχθεί στην ομάδα των παιδιών. Αυτή η αναζήτηση αντικατοπτρίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσπάθειά τους να κοινωνικοποιηθούν και να γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Το βιβλίο προβάλλει την αξία της καλοσύνης και της κατανόησης, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αποδέχονται και να ενσωματώνουν τους συνομηλίκους τους ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

#### Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι κεντρικό θέμα στην ειδική αγωγή. Η ιστορία του Μάνου, που μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, όπως η



μοναξιά και η απογοήτευση, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα. Το βιβλίο προάγει την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και να αναπτύξουν πιο υγιείς κοινωνικές σχέσεις.

Η θεματολογία του "Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου" είναι πλούσια και ποικιλόμορφη, αγγίζοντας βασικά ζητήματα που αφορούν την παιδική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσα από την ιστορία, τα παιδιά μαθαίνουν την αξία της φιλίας, της αποδοχής, της καλοσύνης και της ενσυναίσθησης. Το βιβλίο προσφέρει σημαντικά μαθήματα ζωής, ενισχύοντας τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Με την απλή και τρυφερή αφήγηση και τις όμορφες, εκφραστικές εικόνες, το βιβλίο καταφέρνει να αγγίξει τις καρδιές των παιδιών και να τους δώσει σημαντικά διδάγματα για την κοινωνική τους ζωή και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Το βιβλίο μπορεί να αναλυθεί υπό το πρίσμα της ειδικής αγωγής με έμφαση στη φιλία, την κοινωνικοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, που είναι θεμελιώδεις αξίες στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Το βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε τάξεις ειδικής αγωγής για να προάγει τη συζήτηση σχετικά με τη φιλία, την αποδοχή και την ενσωμάτωση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν δραστηριότητες και συζητήσεις βασισμένες στην ιστορία, βοηθώντας τα παιδιά να εξασκηθούν στις κοινωνικές δεξιότητες και να αναπτύξουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ**

### **ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

Ένας για όλους και όλοι για έναν

**Δημιουργοί / Συντελεστές**

Μάντζου Ελευθερία

**Συνοπτική περιγραφή**

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο με τίτλο υλοποιείται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών. Το θέμα είναι η σύνδεση ειδικής αγωγής με την παιδική λογοτεχνία.

### **Γνωστικό/ά αντικείμενο/α – γνωστική/ές περιοχή/ές**

Προσχολική Εκπαίδευση

Γλώσσα

### **Θέμα**

**Μαθησιακή Περιοχή:** Γλώσσα

**Βασικό Θεματικό Πεδίο:** Παιδί και Γλώσσα

### **Σχέση / Σύνδεση με το/τα Πρόγραμμα/τα Σπουδών**

Τα σενάρια εφαρμόζονται σε ένα στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά έχουν μάθει να εργάζονται σε μικρές ομάδες και σε ολομέλεια. Η διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης ορίζεται σε πέντε ημέρες, αν και η διάρκεια της υλοποίησης μπορεί να επηρεαστεί από την αύξηση ή τη μείωση του επιπέδου ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης των παιδιών στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα γενικά θέματα της έρευνας.

### **Πλαίσιο εφαρμογής – υλοποίησης σεναρίου**

#### **Στοχευόμενο κοινό**

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές νηπιαγωγείου ενώ μπορούν να εμπλακούν και οι γονείς.

#### **Βαθμίδα Εκπαίδευσης**

προσχολική

#### **Τάξη**

Νηπιαγωγείο

#### **Ηλικιακή ομάδα**

Από 4 Έως 6

#### **Γλώσσα στοχευόμενου κοινού**

ελληνικά

### **Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης σεναρίου - Χώρος υλοποίησης**

#### **Διδακτικός χρόνος**

4 διδακτικές ώρες

### Οργάνωση τάξης / διδασκαλίας

Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν καταστάσεις μάθησης στο νηπιαγωγείο για να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν διδακτικές παρεμβάσεις, οργανώνοντας φυσικά, ψηφιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα για να σχηματίσουν ένα διεγερτικό και «γνωστικά προκλητικό» μαθησιακό περιβάλλον. Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι πολύπλευρος καθώς πρέπει να προαγάγει μια συλλογική επαγγελματική ταυτότητα που να εισακούει στις μαθησιακές ανάγκες του 21ου αιώνα στο όριο του νηπιαγωγείου ως μαθησιακής κοινότητας.

### Ρόλοι μαθητών & εκπαιδευτικών

**Ρόλος Μαθητών:** ενεργός, συνεργατικός, συνερευνητικός, διερευνητικός και δημιουργικός.

**Ρόλος του Εκπαιδευτικού:** Ρόλος του εκπαιδευτικού: Οι νηπιαγωγοί δημιουργούν θετική ατμόσφαιρα στην τάξη και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των γονέων. Χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας, ενθαρρύνουν τη δημιουργική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή και ενεργούν ως μέντορες, αξιολογητές και ανατροφοδότες της μάθησης και των δραστηριοτήτων των μαθητών. Μέσω του ρόλου τους να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές, τους παρακινούν να επιμείνουν στην επίδιωξη της γνώσης, να έχουν κίνητρα για μάθηση και ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που οδηγούν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, καλλιεργώντας έτσι το αίσθημα ευθύνης και ανεξαρτησίας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό και απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα διεγερτικό, φιλικό, ελκυστικό και άνετο μαθησιακό περιβάλλον, οργανώνοντας ενδιαφέρουσες μαθησιακές εμπειρίες σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αποδοχής, εμπιστοσύνης και κατανομής καθηκόντων και ρόλων. Τους δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τη γνώση μέσω του παιχνιδιού, της εξερεύνησης, της συζήτησης, της ανταλλαγής ιδεών, της χρήσης πηγών πληροφόρησης και της δημιουργίας.

### Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Ως προς τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, τα παιδιά περιμένουμε να:

- Τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με την «ανάγνωση» παραμυθιών

- Βασική κατανόηση και χρήση του προφορικού λόγου για την έκφραση απλών ιδεών και συναισθημάτων.
- Να μπορούν να φτιάχνουν όπως μπορούν μια μικρή ιστορία με αφορμή κάποιο ερέθισμα (αγαπημένο ήρωα, εικόνες).

#### Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

- Το βιβλίο
- Χαρτόνια, μαρκαδόροι, χρώματα, ψαλίδια, κόλλες
- Κουκλοθέατρο ή μικρά κουκλάκια για την αναπαράσταση της ιστορίας
- Πίνακας συναισθημάτων με εικόνες

#### Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

##### Διδακτικοί στόχοι

- Ανάπτυξη λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας.
- Ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσω της λογοτεχνίας.
- Προώθηση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικοποίησης σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον.
- Ενθάρρυνση της κινητικής δεξιοτεχνίας και της συνεργασίας μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων.

##### Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- Να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο ενός παραμυθιού με αφορμή το εξώφυλλο του.
- Να καταλάβουν τα κύρια βήματα για την δημιουργία ενός παραμυθιού.
- Να απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση ενός παραμυθιού.

#### Σχέση / Σύνδεση με Προγράμματα Σπουδών

Α΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί και Γλώσσα

##### Παιδαγωγική προσέγγιση και στρατηγικές

Η μέθοδος διδασκαλίας αυτού του σεναρίου είναι κατάλληλη για μικρές ομάδες μαθητών και δίνει έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, έτσι ώστε να βασίζεται στην ομαδική εργασία μέσω μιας διαδικασίας καθοδηγούμενης εξερεύνησης και παιγνιώδους πρακτικής δραστηριότητας. Επιπλέον, οι μαθητές μαθαίνουν να

υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, να αναθεωρούν τις αρχικές τους ιδέες, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να επιλύουν τις διαφωνίες που προκύπτουν, διευρύνοντας έτσι την κοινωνικοποίησή τους. Σε κάθε στάδιο του σεναρίου, το νεαρό της ηλικίας των μαθητών αποτελεί παράγοντα που εμποδίζει τη συνεχή εμπλοκή τους και την αδιάλειπτη αφοσίωσή τους στο έργο, οπότε χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές τεχνικές και εργαλεία που προσελκύουν το ενδιαφέρον και εξυπηρετούν επιτυχώς τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της συνεχούς εναλλαγής των μαθητών.

### Δραστηριότητες:

#### 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα

Εισαγωγή

στην

Ιστορία:

Ο εκπαιδευτικός καλωσορίζει τα παιδιά και τους παρουσιάζει το θέμα της ημέρας: τη φιλία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η δασκάλα διαβάσει την ιστορία δυνατά, χρησιμοποιώντας δραματοποιημένη αφήγηση με εκφραστικές κινήσεις και αλλαγές στον τόνο της φωνής. Χρησιμοποιούνται εικόνες και κούκλες για οπτική υποστήριξη, διευκολύνοντας την κατανόηση για παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Προετοιμάζει έτσι, τα παιδιά για την ιστορία εξηγώντας τους ότι θα ακολουθήσει μία αφήγηση με στόχο να μάθουν περισσότερα για το πώς να είναι καλοί φίλοι. Ακολουθεί συζήτηση στην οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την ιστορία. Ερωτήσεις όπως "Πώς θα ένιωθες αν μπορούσες να ακούσεις τις σκέψεις των φίλων σου;" βοηθούν στην ενσυναίσθηση. Χρησιμοποιεί τον πίνακα συναισθημάτων για να συζητήσει με τα παιδιά για τα διάφορα συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο) και να εντοπίσουν εικόνες που αντιπροσωπεύουν αυτά τα συναισθήματα. Διαβάσει στους μαθητές την ιστορία του Μαξ, εστιάζοντας στη θεματική της αποδοχής της διαφορετικότητας. Τα παιδιά καλούνται να παίξουν τους ρόλους των ζώων και του αγοριού, προσπαθώντας να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με κινήσεις και ήχους. Αυτή η δραστηριότητα υποστηρίζει την ανάπτυξη της εκφραστικής γλώσσας και της συναισθηματικής έκφρασης.

## **2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Δημιουργική

Δραστηριότητα:

Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες και αναλαμβάνουν να φτιάξουν μια αφίσα ή μία ζωγραφιά που θα απεικονίζει τη φιλία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Χρησιμοποιούν υλικά όπως χαρτόνια, χρώματα, κόλλες, μαρκαδόρους για να δημιουργήσουν την αφίσα τους. Καθώς εργάζονται, ο εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να συζητήσουν για τη φιλία και τη σημασία της αποδοχής. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι όπως ο Μαξ μαθαίνει να αγαπά όλους τους φίλους του, έτσι και εμείς πρέπει να αποδεχόμαστε και να εκτιμούμε τη διαφορετικότητα. Κάθε ομάδα παρουσιάζει την αφίσα της και εξηγεί πώς απεικονίζει τη φιλία. Τα παιδιά ανταλλάσσουν ιδέες και εμπειρίες σχετικά με τη φιλία και πώς θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους φίλους τους στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός κλείνει τη δραστηριότητα με μια θετική ανασκόπηση της ημέρας και ενθαρρύνει τα παιδιά να εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν στην καθημερινή τους ζωή.

## **3<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Δραστηριότητα Κίνησης:

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει ένα παιχνίδι με βάση την ιστορία, όπου τα παιδιά θα πρέπει να συνεργαστούν και να ενσωματώσουν διάφορους ρόλους από την ιστορία (π.χ. τον Φρέντυ το βατράχι, την Μόλυ την τυφλοποντικίνα) για να λύσουν μικρές προκλήσεις ή να δημιουργήσουν κοινά έργα. Τα παιδιά θα συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι κίνησης, όπου θα χρησιμοποιήσουν το σώμα τους για να εκφράσουν διάφορα συναισθήματα που σχετίζονται με την ιστορία που διάβασαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σεναρίου. Η δραστηριότητα θα διεξαχθεί στην τάξη, αφού πρώτα δημιουργηθεί ο κατάλληλος χώρος, με μουσική και διάφορα αντικείμενα που να κάνουν την τάξη να φαίνεται σαν δάσος.

## **4<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Αξιολόγηση

και

Ανάδραση:

Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να μοιραστούν μερικές λέξεις ή σκέψεις για ό,τι έμαθαν από την ιστορία και τις δραστηριότητες. Ανάλογα με τις ανάγκες των

παιδιών, μπορεί να προσαρμόσει τις δραστηριότητες για να βεβαιωθεί ότι όλοι έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν και να εκφραστούν. Παρατηρεί την συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της αφήγησης και των δραστηριοτήτων, καταγράφει την ανατροφοδότηση από τα παιδιά για το τι έμαθαν και πώς νιώθουν για τη φιλία και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

### **Αξιολόγηση του σεναρίου:**

Το σενάριο αποτελεί μια σωστά δομημένη και παιδαγωγικά άρτια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία. Αναπτύσσεται με βάση τις σύγχρονες θεωρήσεις για τη μάθηση και την προσέγγιση της γνώσης. Αυτό βοήθησε τα παιδιά να επεκτείνουν τις γνώσεις τους με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, να εμπεδώσουν κάποιες πρότερες γνώσεις τους και να συνεργαστούν κατά την εργασία τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η συμμετοχή των μαθητών στο σενάριο ήταν μεγάλη και το σενάριο ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους. Θα γίνει αποτίμηση των γνωστικών και μεταγνωστικών αποτελεσμάτων του σεναρίου. Η εξακρίβωση της μάθησης θα γίνει με ανάθεση ατομικής εργασίας για το σπίτι για την κατανόηση του παραμυθιού και την αξία της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ως αποτέλεσμα καταγράφηκε η αποτίμηση του προγράμματος με όρους επιθυμητών αποτελεσμάτων όπως μεγαλύτερη ανταπόκριση σε δραστηριότητες, αλλαγή στάσης στο μάθημα, συνεργασία με συμμαθητές, τόνωση ενδιαφέροντος και ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Ως εκπαιδευτικοί, παρέχουμε στους μαθητές ευκαιρίες για ομαδική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση). Προωθούμε την εργασία σε ομάδες ή σε ζευγάρια και την αξιοποίηση ποικιλίας πηγών και μέσων. να

### **ΑΣΚΗΣΕΙΣ**

#### **Άσκηση 1: Αναγνώριση Χαρακτήρων**

*ΟΜΑΔΑ:*

1. **Ζωγραφίζω τον Χαρακτήρα:** Ζωγραφίστε τον αγαπημένο σας χαρακτήρα από την ιστορία «Ένας για όλους και όλοι για έναν». Μετά, περιγράψτε τον στους φίλους σας με λίγα λόγια.

- ο Ο Χαρακτήρας μου:

.....

- ο Περιγραφή:

.....

### Άσκηση 2: Λέξεις και Εικόνες

ΟΜΑΔΑ:

2. **Βρίσκω τις Λέξεις:** Βρείτε στο κείμενο τρεις λέξεις που δεν γνωρίζετε και σχεδιάστε δίπλα τους μια εικόνα που να δείχνει τι σημαίνουν.

- ο Λέξη 1: .....

- ο Λέξη 2: .....

- ο Λέξη 3: .....

### Άσκηση 3: Δημιουργία Ιστορίας

ΟΜΑΔΑ:

3. **Φτιάχνω τη Δική μου Ιστορία:** Φτιάξτε μια δική σας μικρή ιστορία με ήρωες που θα θέλατε να ζήσουν στο δικό σας δάσος.

Ιστορία:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με τίτλο "Προσέγγιση της Ειδικής Αγωγής μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας", επιχείρησε να εξερευνήσει τη σύνδεση μεταξύ της παιδικής λογοτεχνίας και της ειδικής αγωγής. Η προσέγγιση της ειδικής αγωγής μέσω της παιδικής λογοτεχνίας είναι ένα πολύπλευρο και καινοτόμο πεδίο έρευνας που συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από την ανάλυση και τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας αναδεικνύεται η δυνατότητα ένταξης των παιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και προωθώντας τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η παιδική λογοτεχνία με πλούσιες αφηγηματικές δομές και πολύπλευρα μηνύματα παρέχει έναν ασφαλή και ευχάριστο τρόπο προσέγγισης θεμάτων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, τη φιλία, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση. Τα βιβλία που επιλέγονται για την υποστήριξη της εκπαίδευσης με ειδικές ανάγκες μπορούν να προσαρμοστούν στις ικανότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, διεγείροντας τη συζήτηση, τη δημιουργική σκέψη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η συστηματική ενσωμάτωση της παιδικής λογοτεχνίας στην ειδική εκπαίδευση όχι μόνο βελτιώνει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά συμβάλλει επίσης στην ευρύτερη κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από όλους τους μαθητές. Η προσέγγιση αυτή προάγει ένα πιο περιεκτικό και συνεργατικό σχολικό περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να σημειώσουν τη μέγιστη δυνατή πρόοδο. Συνολικά, η παιδική λογοτεχνία είναι ένα ισχυρό εργαλείο που, όταν χρησιμοποιείται

στρατηγικά στην ειδική εκπαίδευση, μπορεί να υποστηρίξει την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, να προωθήσει την ένταξή τους στην κοινωνία και να αυξήσει τις δυνατότητές τους για μια καλύτερη και πιο ισότιμη ζωή.

## Βιβλιογραφία

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- William L.H., 2009. *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Τόπος.
- Anon., 2009. Νόμος υπ. αριθ. 3794. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Issue Πρώτο τεύχος.
- Ayala, E.C, 1999. *"Poor little things" and "Brave little souls". The portrayal of individuals with disabilities in children's literature.*, s.l.: s.n.
- Bailes, C.N., 2002. *Mandy: A critical look at the portrayal of deaf character in children's literature.*, s.l.: s.n.
- Barnes, C., 1998. *Disability and Social Policy. (όπως αναφέρεται στο Darke, 1999)*. London: Longman.
- Baskin, B., & Harris, K., 1984. *More notes from a different drummer: guide to juvenile fiction portraying the disabled*. New York: R. Bowker.
- Bettelheim B., 1995. *Η γοητεία των παραμυθιών*. s.l.:Γλάρος.
- Chambers, R., 1995. *Poverty and Livelihoods: Whose Reality Counts?. IDS Discussion Paper*.
- Charisi, A, Iliadou-Tachou, S., & Anastasiou, D., 2012. *In English: "The Origins of Education for Individuals with Special Needs in Greece in the Early Decades of the 20th Century: The Role of Emmanouel Lambadarios and Pedology". Subjects of History of Education. Subjects of History of Education*, s.l.: s.n.
- Charisi, A, Iliadou-Tachou, S., & Anastasiou, D, 2012. *In English: "The Origins of Education for Individuals with Special Needs in Greece in the Early Decades of the 20th Century The Role of Emmanouel Lambadarios and Pedology.*, s.l.: s.n.
- Charisi, A, Iliadou-Tachou, S., & Anastasiou, D, n.d. *In English: "The Origins of Education for Individuals with Special Needs in Greece in the Early Decades of the 20th Century The Role of Emmanouel Lambadarios and Pedology.*, s.l.: s.n.
- Clay, M., 1991. *Becoming Literate – The construction of inner control*. s.l.:Heinemann Education.
- Crimmens P., 2006. *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. London: Jessica Kingsley Publisher. .
- Dyches T.T. et all, 2005. *Characterization of Developmental Disability in Children's Fiction.*, s.l.: s.n.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F., 2001. *Characterization of mental retardation and autism in children's books.*, s.l.: s.n.
- Eagleton T., 1996. *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ*. s.l.:Οδυσσέας.
- FOX EADES, J.M, 2006. *Classroom Tales. Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills across the Primary Curriculum*. London: Jessica Kingsley. .

- GARDNER, H.E., 2008. *Multiple intelligences. New Horizons.* New York: Basic Books. .
- Gargiulo & Kilgo, 2011. *An introduction to young children with special needs.* s.l.:Cengage Learning; 3rd edition (February 16, 2010).
- Gargiulo, R., 2012. *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality.* USA: Thomson Learning..
- Glazer, N. , 1997. *We Are All Multiculturalists Now.* Cambridge: Massachusetts Harvard University Press..
- Heward, W. L., 2011. *Οι βάσεις για την κατανόηση της ειδικής αγωγής. Παιδιά με ειδικές ανάγκες - Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.* Αθήνα: Τόπος.
- Heward, W. L., 2009. *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή.* Αθήνα: Τόπος.
- Hollindale, P., 1997. *Signs of Childness in Children`s Books.* s.l.:Thimble Press..
- Hopkins, C.J., 1980. *Developing positive attitudes towards, the handicapped through children`s books.,* s.l.: s.n.
- Jan, I. , 1985. *La littérature enfantine.* Paris: Les éditions ouvrières Dessain et Tolpa..
- 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,* ζην P. Cunningham &N. Fretwell (eds.), London: s.n.
- Lamoral P., 1993. *Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική. Στο μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και εφήβου - η εμπειρία της Ευρώπης, πρακτικά 1ου Ευρωπαϊκού συνεδρίου.* Αθήνα: Gutenberg.
- MARTINOVICH, J., 2006. *Creative Expressive Activities and Asperger`s Syndrome Social and Emotional Skills and Positive Life Goals for Adolescents and Young Adults.* London: Jessica Kingsley.
- Mello, R., 2001. *The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children`s Relationships in Classrooms. International Journal of Education & the Arts,* s.l.: s.n.
- Nodelman P. , 1992. « *The pleasures of the children`s literature*». New York and London.: Longman.
- P.B., T., 1986. *Special education needs in the ordinary school.* London: P.C.P. Educational series.
- Philippe, L., 1993. *Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική. Στο μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και εφήβου - η εμπειρία της Ευρώπης, πρακτικά 1ου Ευρωπαϊκού συνεδρίου.* Αθήνα: Gutenberg.
- Phillips, S., 2009. *There Are No Invalids in the USSR!": A Missing Soviet Chapter in the New Disability History,* s.l.: s.n.
- Prater, M.A., 2003. *Learning Disabilities in Children's and Adolescent Literature: How Are Characters Portrayed?,* s.l.: s.n.

Rose, D. H. & Meyer, A., 2002. *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*.. Alexandria VA: ACSD. .

Schmitter, P. , 1979. *Still the century of corporatism! In P. Schmitter & G. Lehmbruch (Eds.), Trends toward corporatist intermediation*. London: Sage.

Sloan, G. D, 1991. *The Child as Critic, Teachers College*.. New York & London: Columbia University.

Stavitsky, O., 2014. *Genesis of Handicaps, Handicap and Handicapping*., s.l.: s.n.

Tomlinson P.B., 1986. *Special education needs in the ordinary school*.. London: P.C.P. Educational series.

Tumbull, A., Tumbull, R., Shank, M. & Leal, D., 1999. *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

VYGOTSKY, L.S., 1971/2010. *Τέχνη και Ζωή*. Αθήνα: Τόπος.

Ward, Annalee.R., 2002. *Mouse morality: The Rhetoric of Disney Animated Film, Vol.1*. United Stage: University of Texas Press..

WENGROWER, H., 2001. *Arts therapies in educational settings: An intercultural encounter*, s.l.: s.n.

Zipes J., 1983. *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Wildman Press.

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθηνά, Ζ. Σ., 1996. *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους : Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*.. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθηνά, Ζ. Σ., 2010. *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*.. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .

Αλέξης, Δ., 1999. *Συντηρητική αντιμετώπιση. Η καθημερινή*.

Αλευριάδου, Α., 2000. *Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση*.. s.l.:Μακεδόν.

Αμπατζοπούλου Φ., 1998. *Ο ΑΛΛΟΣ ΕΝ ΔΙΩΓΜΩ Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΕΒΡΑΙΟΥ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ*. s.l.:Πατάκης.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1982. *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Θ έκδοση επιμ. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των φίλων.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1996. *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., 1997. *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., 2001. *Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση. Προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση*.. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., 2001. *Ιστορία και Παιδική Λογοτεχνία. Στο : Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία (Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. , 2007. *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αναστασίου, Δ. Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Χαρίση, Α., 2011. *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το Καθεστώς Μεταξά.*, s.l.: s.n.
- Αποστολίδου Β. - Χοντολίδου Ε., 2006. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Μ., Ασβεστά, Ε. & Ραβάνης, Κ., 2000. *Βιωματικές νοητικές παραστάσεις για την έννοια της αποδοχής: μία εμπειρική έρευνα με μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου*, s.l.: s.n.
- Αποστολίδου, Μ., Ασβεστά, Ε. & Ραβάνης, Κ., 2002. *Βιωματικές νοητικές παραστάσεις για την έννοια της αποδοχής: μία εμπειρική έρευνα με μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου*, s.l.: s.n.
- Βλάχου, Α., Καϊλα, Μ. & Στρογγυλός, Β., 2006. *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βουτσινά, Χ. & Ραβάνης, Κ., 1998. *Το Φως ως Φυσική Οντότητα στη Σκέψη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Διδακτική Προσέγγιση. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, s.l.: s.n.
- Γαβριηλίδου, Σ., 2012. *“Στον κόσμο του Ντίσνεϊ: πολιτισμικές εικόνες στις έντυπες διασκευές της εταιρείας Ντίσνεϊ”*, s.l.: s.n.
- Γεώργιος, Σ. Σ. -, 2008. *Ένα σχολείο για όλους - Από την έρευνα στην πράξη - Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιάκος Δ., 1993. *«Ιστορία της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας από το ΙΘ΄ αιώνα έως και σήμερα»*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιάκος, Δ., 1976. *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας από τον ΙΘ΄ αιώνα έως σήμερα*. s.l.: Παπαδήμα.
- Γιαννικοπούλου Α., 2018. *Η αναπηρία στο εικονογραφημένο βιβλίο*, s.l.: s.n.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α., 2005. *Όταν ο θάνατος γίνεται λέξεις και χρώματα στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία*, s.l.: s.n.
- Γκόβαρης Χ., 2011. *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. s.l.: Διάδραση.
- Γκρίτση, Φ., Καμπεζά, Μ., & Κότσαρη, Μ., 2002. *Απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στην πρώτη σχολική ηλικία.*, s.l.: s.n.
- Γραμματάς Θ., 1996. *Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Δελώνης Α. , 1986. *« Ελληνική παιδική λογοτεχνία, 1835-1985, από τις πρώτες ρίζες, μέχρι σήμερα»*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Δελώνης Α., 1990. *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985*. Αθήνα: σύγχρονο σχολείο.
- Δελώνης Α., 1991. *Βασικές Γνώσεις Για Το Παιδικό Και Νεανικό Βιβλίο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δελώνης Α., 2000. *Στοιχεία παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δαρδανός Χρηστος.
- Δημαράς Α., 1999. *Συντηρητική αντιμετώπιση. Η καθημερινή*.
- Δημήτρης, Σ., 1991. *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές: Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δράκος, Γ., 2002. *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα : Ατραπός.
- Ε., Αυγουστινάκη, n.d. *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εργασία.*, Αθήνα: s.n.
- Ευαγγελία, Γ. Χ. - Κ., n.d. *Η εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθέρου Βενιζέλου.*, Αθήνα: s.n.
- Ευαγγελόπουλος Σ., 1987. *Τεύχος Β'. Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Δανάη.
- Ζερβού, Α., 1997. *Στη χώρα των Θαυμάτων*. s.l.: Πατάκης.
- Ζωγόπουλος Α., 2015. *Επισκόπηση του θεσμικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής*, Αθήνα: s.n.
- Ζωγόπουλος Άνθης, 2015. *Επισκόπηση του θεσμικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής*, Αθήνα: s.n.
- Ζώνιου Σιδέρη Α., 2011. *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. (Τόμος Α')*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου Σιδέρη Α., 1995. *Η ένταξη των αναπήρων παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου Σιδέρη Α., 2011. *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., 1998. *Αναπηρία και Κοινωνική Πολιτική: Η Πρόκληση για την Ολοκλήρωση.* Αθήνα: Παπαζήση.
- Ημέλλου Ο., 2011α. *Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*, Αθήνα: s.n.
- Ημέλλου Ο., 2015. *Συνδιαμορφώνοντας το 'δημοτικό σχολείο για όλους τους μαθητές'. Εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές πρακτικές και κριτικός αναστοχασμός: η περίπτωση του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών*, Αθήνα: s.n.
- Θ., Π., 2004. *Παιδεία-Πανεπιστημιακή αυτοδιοίκηση-Ακαδημαϊκή ελευθερία*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α..
- Θεοδωσίου Σ., 2018. *Η χρήση λαϊκών παραμυθιών με στόχο την καλλιέργεια της συνεργασίας: μια έρευνα δράσης σε παιδιά μέλη της κιβωτού του κόσμου.*, Ναύπλιο: s.n.
- Θεοφάνης, Χ., 1986. *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Ιμβριώτη, Ρ., 1939α. *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών* .. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.
- Ιμβριώτη, Ρ., 1939. *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτο έτος του προτύπου σχολείου Αθηνών.* Αθήνα: Εκδοτική ελληνική εταιρεία .

- Κακρίδης, Ι.Θ., 1988. *Αρχαία Ελληνικά Παραμύθια, Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*. s.l.:s.n.
- Καλαντζής Γ.Κ., 1985. *ΣΤΟΝ ΑΣΤΕΡΙΣΜΟ ΤΟΥ ΔΗΜΗΤΡΗ ΓΛΗΝΟΥ - ΚΩΣΤΑΣ ΣΩΤΗΡΙΟΥ, ΡΟΖΑ ΙΜΒΡΙΩΤΗ, ΜΙΧΑΛΗΣ ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΣ, ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΦΩΤΙΣΜΕΝΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ ΑΓΩΝΙΣΤΕΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καλαντζής Κ., 1972. *Η διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*.. Αθήνα: Καραβιά.
- Καλαντζής, Κ. , 2002/1952. *Η παιδεία εν Ελλάδι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζής, Κ., 1979. *Το πρόβλημα των μειονεκτούντων παιδιών και των εφήβων και η αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Καλλέργης Η. , 1995. « Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία». Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κανατσούλη Μ. , 2002. «Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Σχολικής και προσχολικής ηλικίας».. Αθήνα: Τυπωθήτω –Δαρδανός.
- Κανατσούλη Μ., 1997. *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κανατσούλη Μ., 2002. *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας. ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες.
- Κανατσούλη Μ., 2004. *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κανατσούλη Μ., 2011. *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΦΗΒΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κανατσούλη, Μ., 2018. *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*.. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS A.E.
- Κανταρτζή Ε., 2002. *ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ*. Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.
- Καρακίτσιος, Α, n.d. *Παιδική Λογοτεχνία*, s.l.: s.n.
- Κάργα, Σ., 2008. *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*., s.l.: s.n.
- Καρποζήλου Μ., 1994. *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Καρτασίδου, Λ. , 2004. *Μουσική Εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*.. Αθήνα: Γ. Δαρδάνος..
- Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2005. *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*.. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη - Γκίβαλου Α., 2011. *ΤΟ ΘΑΥΜΑΣΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., 1993. *Παιδική Λογοτεχνία (Θεωρία και Πράξη)*.. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α., 2011. *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*.. Αθήνα: Πατάκης.



- Κατσίκη-Γκίβαλου Α., 1995. *το Θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κιτσαράς Γ.Δ., 2001. *Προσχολική Παιδαγωγική*. Β' έκδοση επιμ. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Κιτσαράς Δ.Γ., 1993. *ΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΒΙΒΛΙΟ ΣΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ - ΜΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ*. Αθήνα: Παπαζήσης .
- Κουρκούτας Η., 2009. *Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση παιδικών ιστοριών στην ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή.*, s.l.: s.n.
- Κουτσουβάνου, Ε., 2005. *Ερωτήματα για την πρώτη γραφή και ανάγνωση. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο.*, s.l.: s.n.
- Κουτσούκη Δ., 2008. *Ειδική Φυσική Αγωγή*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κυπριωτάκης, Α., 1987. *Τα Ειδικά Παιδιά και η Αγωγή τους*. 2η έκδοση επιμ. Αθήνα: Ψυχοτεχνική.
- Κώστας, Κ., 1972. *Η διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Καραβιά.
- Κωτόπουλος Τ., 2013. *Μάθημα: παιδική λογοτεχνία*, s.l.: s.n.
- Κωτσαλίδου, Δ., 2011. *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Θεωρία και Πράξη*. s.l.:Καστανιώτη.
- Λαμπαδάριος, Ε. Ν., 1936β. Η εξέλιξις και αποστολή της Παιδολογίας.. Στο: *Σχολική Υγιεινή*. s.l.:s.n., pp. 7-19.
- Λαμπαδάριος, Εμμ, 1938α. *Περί των σωματικώς αναπήρων παιδίων και της Αντιλήψεως αυτών*. s.l.:s.n.
- Λαμπαδάριος, Σ. , 1937. *Ειδική Εκπαίδευση και Οικονομική Δυσπραγία: Η Κατάσταση των Σχολείων και Πρωτοβουλίες Ιδιωτών*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
- Λιναρδάτος, Σ., 1988. *4η Αυγούστου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαλαφάντης Δ.Κ., 2011. *Το παραμύθι στην εκπαίδευση Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης Κ.Δ., 2002. *Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (19ος - 20ος αιωνας)*, Αθήνα: s.n.
- Μαλογιάννη Π. - Μουρά Ι., 2019. *Εκδοχές ετερότητας στην παιδική λογοτεχνία*, s.l.: s.n.
- Μερακλής, Μ-Γ Παπαντωνάκης, Γ- Ζαφειρόπουλος, Χ- Καπλάνογλου, Μ.- Κατσαδώρας,Μ., 2017. *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μεταξάς, Ι. , 1969. *Λόγοι και σκέψεις (1936-1941)*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Μπενέκος Α. Π., 1981. *Τό είκονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπετελχάμι Μ., 1995. *Η γοητεία των παραμυθιών*. Αθήνα: Γλάρος.
- Μπουζάκης Σ., 2002. *Νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. , 2002. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παναγιώτης, Πούλης, 2001. *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Σακκουλά..
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α., 2000. *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Action ΑΕ.
- Παπαδάτος Ι., 2016. *Το Παιδικό Βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλο.
- Παπαδάτος Σ.Γ., 2014. *ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπαδάτος, Γ. , 2009. *Παιδικό βιβλίο και Φιλαγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παπαμαύρος, Μ., 1920. *Το γράμμα ενός παιδαγωγού*. s.l.:Παιδολογία.
- Παπαναούμ, Ζ., 2003. *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπανικολάου Ρ. - Τσιλιμένη Τ., 1992. *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πελασγός Σ., 2007. *Τα Μυστικά του Παραμυθιά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου Λ., 1990. *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πλουμπίδης Ν. Δ., 1995. *ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΘΕΣΜΟΙ, ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 1850-1920*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ποδημάτη Μ., 2011. *Το κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον ενηλίκων με προβλήματα ακοής και η αποτύπωση του στην γεωγραφική περιφέρεια Αττικής*, Αθήνα: s.n.
- Πολίτης, Δ., 1996. *Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική" Θεωρία της L.M.Rosenblatt'*, s.l.: s.n.
- Πολυζώη Θ., 2004. *Παιδεία-Πανεπιστημιακή αυτοδιοίκηση-Ακαδημαϊκή ελευθερία*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α..
- Πολυχρονοπούλου – Ζαχογέωργα, Σ., 1995. *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: s.n.
- Πολυχρονοπούλου Σ., 1993. *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι.
- Πολυχρονοπούλου Σ., 2012. *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατροπός.
- Πολυχρονοπούλου Σ., 2017. *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: διάδραση.
- Πούλης Π., 2001. *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Σακκουλά..
- Πρεβεζάνου Β., 2007. « *Ιδεολογικές διαστάσεις του "άλλου" στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*». Αθήνα: Κέδρος.

Ραβάνης, Κ., 1994. *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτική φυσικών εννοιών. Η περίπτωση της προσχολικής ηλικίας*, s.l.: s.n.

Ραβάνης, Κ., 1999. *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*,. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Σακελλαρίου, Χ, 1995. «Ορισμένα στοιχεία και χαρακτηριστικά του κοινωνικού παιδικού μυθιστορήματος», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.

ΣΑΛΜΟΝΤ, Ε., 2006. *Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες*, Βόλος: s.n.

Σαράντης, Κ., 2009. *Η ιδεολογία και ο πολιτικός χαρακτήρας του καθεστώτος Μεταξά*.. Αθήνα: Ευρασία.

Σήφης, Μ., 2002. *Νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιβροπούλου, Ρ., 2004. *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων ιστοριών: Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*.. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σούλης Γ., 2008. *Ένα σχολείο για όλους - Από την έρευνα στην πράξη - Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Γ., Σ., 2002. *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*.. Αθήνα: Γεώργιος Δαρδανός.

Σούτζογλου - Κοτταρίδη Π., 1991. *Παιδί και υγεία στα πρώτα χρόνια της ανεξάρτητης Ελλάδας*. Αθήνα: Δωδώνη.

Σπύρος, Σούλης, 2008. *Ένα σχολείο για όλους- Από την έρευνα στην πράξη-Παιδαγωγική*. Αθηνά: Gutenberg.

Σπύρος, Ε., 1998. *Οι παιδαγωγικές ακαδημίες*.. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός Δ., 1991. *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές: Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. , 2016. *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 PLUS: Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*.. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σταύρου Αι., 2012. *Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*,. Ιωάννινα: s.n.

Σταυρούση, Π., 2002. *Στρατηγικές Κατανόησης και Παραγωγής Προτάσεων και Μνήμη Ιστοριών σε Νοητικώς Καθυστερημένα και Τυπικώς Αναπτυσσόμενα Παιδιά*., s.l.: s.n.

Τάφα, Ε., 2001. *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*.. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζανή Μ., 2004. « Κοινωνιολογία Παιδείας». Αθήνα: Γρηγόρη.

Τζήκας, Γ., 2001. *Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο*,. s.l.: εκπαιδευτική κοινότητα.

Τζιμογιάννης, Α., 2001. *Βιωματικές νοητικές παραστάσεις παιδιών της προσχολικής ηλικίας για το ηλεκτρικό ρεύμα και τις εφαρμογές του. Μία μελέτη περίπτωσης*, s.l.: s.n.

Τζουριάδου Μ., 1995. *Διαφορική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης μάθησης επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη: s.n.

Τζουριάδου Μ., 2004. *Διαφορική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης μάθησης επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη: s.n.

Τομπούλογλου, Ε., 2019. *Το σύγχρονο παραμύθι και το σύστημα κοινωνικοπολιτισμικών αξιών που το χαρακτηρίζει.*, s.l.: s.n.

Φωτιάδου, Α.Γ. , 1998. *Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, Αθήναι, Μάρτιος - Απρίλιος 1904 : η αντίφαση του εκπαιδευτικού αιτήματος στην πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίση Α., 2012. *Οι πρώτες προσπάθειες του Νεοελληνικού κράτους για την εισαγωγή της Ειδικής Εκπαίδευσης: Η συμβολή της Ρόζας Ιμβριώτη.*, s.l.: s.n.

Χαρούπιας Αριστείδης & Ημέλλου, Όλγα, 2007. *Ειδικά μαθησιακά προφίλ και Καθολικός Σχεδιασμός με Σκοπό τη Μάθηση στο γενικό σχολείο: Η περίπτωση ενός μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής–υπερκινητικότητα, δυσπραξία και γενικευμένη ψυχοκινητική καθυστέρηση*, s.l.: s.n.

Χατζηνικήτα, Β., Κουλαϊδής, Β. & Ραβάνης, Κ., 1996. *Ιδέες μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού.*, s.l.: s.n.

Χατζηστεφανίδης Θ., 1986. *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμας.