



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Αξιοποίηση της μουσικής σε παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση/βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην

Ανάγνωση) και των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) : Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Φασούλα Αγάπη Α.Μ 21007

Θεσσαλονίκη 2024



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Αξιοποίηση της μουσικής σε παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση/βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην Ανάγνωση) και των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) : Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Intervention programs with the use of Music for enhancing/improving the reading skills of students diagnosed with Specific Learning Difficulties (especially in Reading) and the skills of students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD):  
A systematic bibliographic review.

Φασούλα Αγάπη Α.Μ 21007

**Εξεταστική επιτροπή: Αγαλιώτης Ιωάννης,**

Θεσσαλονίκη 2023

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Abstract .....	7
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> Θεωρητική Θεμελίωση Έρευνας.....	15
1.1 Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών .....	15
1.2 Μουσικοθεραπεία, Μουσικοπαιδαγωγική, Μουσικοκινητική και η αξιοποίησή τους ...	18
1.2.1. Μουσικοθεραπεία .....	18
1.2.2. Μουσικοπαιδαγωγική.....	20
1.2.3. Μουσικοκινητική.....	21
1.3 Αξιοποίηση της Μουσικής για την υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες και αδυναμίες σε άλλους τομείς του σχολικού προγράμματος.....	23
1.4 Μουσική και ανάγνωση .....	24
1.5 Χαρακτηριστικά και γνωστικές απαιτήσεις κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας.	26
1.6 Ο ρόλος της Μουσικής στη διδασκαλία της Ανάγνωσης.....	28
1.7 Διδασκαλία Μουσικής σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	29
1.8 Μουσική και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα ή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	31
2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας .....	33
2.1 Φύση και Χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ.....	34
2.1.1.Ορισμοί και Ορολογία.....	34
2.1.2. Τυπολογική Ταξινόμηση .....	34
2.1.3. Συνύπαρξη ΔΕΠ/Υ με άλλες διαταραχές.....	36
2.1.4. Επιδημιολογικά στοιχεία .....	36
2.1.5. Αίτια εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ.....	37
2.1.6. Αναπτυξιακή πορεία .....	37
2.1.7 Αξιολόγηση και Παρέμβαση για μαθητές με ΔΕΠΥ .....	39
1.Διάγνωση και Αξιολόγηση .....	39
2. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις.....	41
3. Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και οι κατηγορίες αυτών.....	43
3.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	45
3.1.1.Ορισμοί και Ορολογία.....	45
3.1.2. Χαρακτηριστικά των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, Αίτια εκδήλωσης και Επιδημιολογικά στοιχεία .....	45
3.2 Ειδικές και Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	47

3.3 Κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	48
3.4 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γλώσσα .....	50
3.4.1. Τύποι Μαθησιακής Δυσκολίας στην Γλώσσα .....	50
3.4.2 Αξιολόγηση και Παρέμβαση για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	51
3.5 Μουσικές Παρεμβάσεις για μαθητές με ΔΕΠΥ ή με ΕΜΔ στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες .....	53
4. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	58
Κεφάλαιο 2° Μεθοδολογία της έρευνας.....	59
2.1 Ερευνητική Στρατηγική .....	59
2.2 Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού της αρθρογραφίας.....	59
2.3 Διαδικασία .....	60
Κεφάλαιο 3° Αποτελέσματα της έρευνας .....	67
1. Δεδομένα που αφορούν την αξιοποίηση της Μουσικής σε παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση/βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠΥ .....	68
2. Δεδομένα που αφορούν την αξιοποίηση της Μουσικής σε παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση/βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΜΔ .....	71
Κεφάλαιο 4ο.....	78
Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	78
4.1 Συζήτηση .....	78
4.2 Συμπεράσματα.....	87
4.3 Περιορισμοί.....	93
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Εκπαίδευση.....	93
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	95
Βιβλιογραφία .....	96

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στην ανάδειξη των διαστάσεων της χρήσης μουσικών παρεμβάσεων αφενός σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα και αφετέρου σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τομέα της Ανάγνωσης. Όσον αφορά τις μουσικές παρεμβάσεις, το ζητούμενο ήταν να εντοπιστούν τα στοιχεία της αναγνωστικής διαδικασίας που βελτιώνονται από τις παρεμβάσεις, να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στις δυο κατηγορίες των ειδικών αναγκών που αναφέρθηκαν παραπάνω, να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων και να γίνει σύγκριση ανάμεσα στις δυο οριζόμενες κατηγορίες. Για την πραγμάτωση της μελέτης έγινε συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μελετήθηκαν πηγές ηλεκτρονικές και έντυπες με χρονικό πλαίσιο από το 1970 μέχρι και σήμερα. Οι παρεμβάσεις που επιλέχθηκαν χαρακτηρίζονται από ποικίλες μορφές, για παράδειγμα διδασκαλία, οργανική εκτέλεση, φωνητική εκτέλεση, ενώ έχουν λάβει χώρα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως είναι τα σχολεία, το σπίτι ή κάποιο κλινικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, ΔΕΠΥ, Ανάγνωση, Μουσική, Μουσικές Παρεμβάσεις, Ακαδημαϊκά επιτεύγματα, Ακουστική διέγερση, Μαθησιακές Δυσκολίες

## Abstract

The present study aimed on the one side to highlight the dimensions of the use of musical interventions in students diagnosed with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and on the other side in students who have been diagnosed with Special Learning Disabilities, and face problems in the field of Reading. Regarding to musical interventions, the aim was to identify the elements of the reading process that are improved by the interventions, to identify the similarities and the differences between the two categories of special needs mentioned above, to study the effectiveness of the implemented programs and to compare the two defined categories. Concerning to the expedition of the study, the was carried out a systematic review of the literature and there were studied electronic and printed sources with a time frame from 1970 until today. The selected interventions are characterized by a variety of forms, for example teaching, instrumental performance, vocal performance, and have taken place in specific settings, such as schools, home or a clinical setting.

Key words: Special Education, ADHD, Reading, Music, Music Interventions, Academic Achievements, Auditory Stimulation, Learning Difficulties

## Πρόλογος

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν στην πραγματοποίησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Αγαλιώτη Ιωάννη για την υποστήριξη και τις κατευθύνσεις. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένεια και τους φίλους που με συντρόφευαν στο ταξίδι αυτό που αποφάσισα να κάνω, δίνοντας μου ώθηση να συνεχίσω.



## Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή είναι μια επιστήμη η οποία πρωτοεμφανίστηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και συνδέθηκε κατά βάση με πρωτοβουλίες ιδιωτών. Οι ερευνητές θεωρούν πως «πατέρας» της είναι ο Itard, πέραν του Itard, άξιος συνεχιστής ήταν και ο Seguin, και η Montessori, η οποία ανέπτυξε μια δική της προσέγγιση, -η οποία χρησιμοποιείται ευρέως μέχρι και σήμερα-, στην οποία έχει αποδοθεί ο χαρακτηρισμός «*παιδαγωγός των παιδιών με νοητική υστέρηση και συνήγορος της πρόωμης αγωγής παιδιών με τυπική ανάπτυξη πριν την εισδοχή τους στο δημοτικό σχολείο*» (Στασινός, 2020:37). Η εξέλιξη της ήταν βαθμιαία, ενώ σε πρώτη φάση λειτούργησε συνδυαστικά με άλλες σχετικές επιστήμες, από τις οποίες «αποσχίστηκε» περί τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Αρχικά, επικρατούσε η ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας, σύμφωνα με την οποία το άτομο ήταν υπεύθυνο για το «πρόβλημα», ενώ οι υιοθετούμενες πρακτικές ήταν αυτές του αποκλεισμού και της ιδρυματοποίησης. Σταδιακά, η δυναμική της εν λόγω προσέγγισης άρχισε να φθίνει και έγινε μια «δειλή» προσπάθεια για άρση τόσο του αποκλεισμού, όσο και του ιδρυματισμού. Το ενδιαφέρον της κοινωνίας στράφηκε στην ισότητα των δικαιωμάτων και στην παροχή ίσων ευκαιριών, χωρίς ωστόσο η όλη προσπάθεια να στεφθεί με επιτυχία. Την περίοδο εκείνη ιδρύθηκαν ανεξάρτητες ειδικές σχολικές μονάδες και τάξεις, όπου και φοιτούσαν μαθητές με ανεπάρκειες οι οποίοι παρακολουθούσαν διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών, μπορούσαν όμως να συμμετάσχουν κανονικά στις δραστηριότητες της γενικής τάξης και να αλληλεπιδράσουν με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Jones, 2023).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει ασκηθεί έντονη κριτική στην πρακτική τόσο στο ιατρικό μοντέλο, όσο και στην ιδρυματοποίηση, καθότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούσαν, απέκλειε μια σημαντική μερίδα του πληθυσμού οδηγώντας σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό (Bea Francisco et al., 2022). Για τον λόγο αυτό ήρθε στο προσκήνιο το κίνημα της Συμπερίληψης, το οποίο δίνει «φωνή» σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, αναγνωρίζοντας τους τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι η καταγωγή, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι δυσκολίες στη μάθηση (Methlagl, 2022). Σύμφωνα με το εν λόγω κίνημα, όλοι μπορούν να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, να αλληλεπιδρούν άμεσα με το περιβάλλον τους και να λαμβάνουν ισότιμες ευκαιρίες, γεγονός που οδηγεί σε κοινωνική δικαιοσύνη. Στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο «αγκαλιάζονται» οι όποιες ανάγκες υπάρχουν, οι

οποίες αποτελούν πηγή μάθησης' το διαφορετικό δεν θεωρείται «δαχτυλοδεικτούμενο», ούτε αποτελεί εμπόδιο (Τζιφόπουλος, 2019).

Σήμερα οι μαθητές με δυσκολίες θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής και οι όποιες δυσκολίες υπάρχουν τυγχάνουν διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, όπου και χρησιμοποιούνται πληθώρα ψυχομετρικών εργαλείων, τα οποία χορηγούνται από τους ειδικούς. Από την αξιολογική έκθεση που θα προκύψει, θα οριστεί το αν οι μαθητές θα φοιτήσουν σε δομή ειδικής αγωγής -συνθήκη αρκετά σπάνια πλέον-, αν θα φοιτήσουν σε ειδικές τάξεις που αποτελούν μέρος του γενικού σχολείου, ή αν θα λάβουν εξατομικευμένη υποστήριξη από επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό (Hurwitz et al., 2020). Βέβαια, στα παραπάνω σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το είδος της αναπηρίας με το οποίο έχει κανείς διαγνωστεί. Ο Νόμος 3699/2008 προσδιορίζει επ' ακριβώς τις κατηγορίες, θέτοντας παράλληλα και το προτεινόμενο πλαίσιο δράσης, ενώ το θέμα της αναπηρίας, δεν αποτελεί «ταμπού», γεγονός που οδηγεί σε αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων και σε παροχή αντισταθμιστικής αγωγής και υποστήριξης.

Σε επίπεδο Αναγνωστικής ικανότητας, που είναι και μια από τις βασικές θεματικές της παρούσας εργασίας έρευνες έχουν δείξει πως διαδραματίζει έναν βασικό και πολυπαραγοντικό ρόλο σε διάφορες πλευρές της καθημερινής ζωής, -με αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή έρευνα να ασχολείται τόσο διεξοδικά μαζί της-, όπως για παράδειγμα το ότι συνεισφέρει στην προσωπική και γνωστική ανάπτυξη, ότι επιφέρει ακαδημαϊκή επιτυχία και καταλήγει σε κοινωνική πρόοδο.

Ένας τομέας τον οποίο ενισχύει είναι η πνευματική διέγερση και η γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με την έρευνα των Cunningham και Stanovich (1998) η ανάγνωση εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, την κατανόηση και γενικότερα τη γνώση. Παράλληλα προκαλεί γνωστικές συγκρούσεις, παρουσιάζοντας νέες πληροφορίες, οπτικές και ιδέες, καταλήγοντας στη βελτίωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ενώ βοηθά τα άτομα να αποκτήσουν και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Ένας άλλος τομέας που εμπλουτίζεται μέσω αυτής είναι και η ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι Evans, Kelley και Sikora (2014) παρατήρησαν πως υπάρχει ισχυρή διασύνδεση ανάμεσα στη χρήση των βιβλίων και στην ακαδημαϊκή επίδοση. Συγκεκριμένα κατέγραψαν πως η ανάγνωση ακαδημαϊκών κειμένων και επιστημονικών άρθρων είναι απαραίτητη για την απόκτηση γνώσεων και κατ' επέκταση για την επιτυχία των μαθητών σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ένας άλλος τομέας που σχετίζεται με την αναγνωστική ικανότητα είναι και η επικοινωνία και οι γνωστικές δεξιότητες. Η ανάγνωση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο αφενός στην κατάκτηση της γλώσσας και αφετέρου στην ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα οι Whitehurst και Lonigan (1998) διέκριναν στην έρευνα τους τρόπους που η επαφή με την ανάγνωση από μικρή ηλικία επηρεάζει θετικά τις αναπτυσσόμενες γλωσσικές δεξιότητες. Επίσης τόνισαν πως η συχνή επαφή με την ανάγνωση εμπλουτίζει τόσο το λεξιλόγιο και τη γραμματική, όσο και τις δεξιότητες γραφής, στοιχεία που αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία. Σημαντικές είναι οι επιρροές της ανάγνωσης σε ό,τι έχει να κάνει με την ενσυναίσθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ανάγνωση βοηθά τους μαθητές να «μπουν» στην θέση των άλλων και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης τους και τον τρόπο συμπεριφοράς. Εν προκειμένω οι Cunningham και Zibulsky (2014) παρατήρησαν πως βελτιώνεται αφενός η συνείδηση και αφετέρου η Θεωρία του Νου, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τις υγιείς διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις.

Έπειτα, σε διάφορες έρευνες, όπως σε αυτή του Wilson (1985) κατέστη σαφές πως μέσω της ανάγνωσης δομείται η επαγγελματική εξέλιξη, ενισχύεται η κοινωνική πρόοδος και η πολιτισμική διατήρηση. Πιο συγκεκριμένα αποδείχτηκε πως η ανάγνωση ακαδημαϊκών και επιστημονικών άρθρων συνεισφέρει στην ανάπτυξη του αισθήματος το ανήκειν, το οποίο κρίνεται απαραίτητο για τη συμμετοχή στα της κοινωνίας, καθότι με τον τρόπο αυτό δομείται τόσο η δημιουργία προσωπικής ταυτότητας, όσο και η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Κλείνοντας, σύμφωνα με την (Oatley, 1992) η ενασχόληση με την ανάγνωση οδηγεί και σε προσωπικό εμπλουτισμό και σε συναισθηματικά ευημερία, νοουμένου ότι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν ουσιαστικά τα ανθρώπινα συναισθήματα και τις εμπειρίες που πηγάζουν από αυτά.

Η δυσκολία στη χρήση της Αναγνωστικής ικανότητας επηρεάζει πολύπλευρα τις ζωές των ανθρώπων, πολύ περισσότερο όταν έχει να κάνει με το ακαδημαϊκό συγκείμενο. Έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει σχέση ανάμεσα σε αυτή και στα περιορισμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Πιο συγκεκριμένα, σε μια μελέτη των Nurmalasari και Haryudin (2021) γνωστοποιήθηκε πως τα προβλήματα στην ανάγνωση επιφέρουν χαμηλότερους βαθμούς τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης γνώσεων, όσο και βαθμολογίας. Μια άλλη παράμετρος την συσχετίζει με το περιορισμένο λεξιλόγιο και τη μειωμένη απόκτηση γνώσεων. Μαθητές με προβλήματα στην ανάγνωση

ενδεχομένως να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα λανθάνοντα μηνύματα και να μην μπορούν να διατηρήσουν πληροφορίες (Anderson & Freebody, 1981).

Επιπλέον υπάρχουν αναφορές πως το έλλειμμα στην ανάγνωση πλήττει ψυχολογικά και κοινωνικά, ενώ οδηγεί σε κοινωνική περιθωριοποίηση. Στην έρευνα τους οι McKinnon, McLeod και Reilly (2007) σημείωσαν πως η αναγνωστική δυσκολία οδήγησε σε απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και άγχος, με αποτέλεσμα να υπάρξουν δυσκολίες και σε επίπεδο κοινωνικής συνδιαλλαγής και συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες. Προκειμένου να γίνει άρση των παραπάνω δυσκολιών έχουν προταθεί κατά καιρούς από τους επιστήμονες διάφορες στρατηγικές, οι οποίες μπορούν μέσα από τη συστηματική χρήση να οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Μερικές εξ αυτών είναι η φωνημική καθοδήγηση, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση και η εξατομικευμένη μάθηση, ενώ ζωτικής σημασίας είναι η πρόωμη παρέμβαση και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Αναφορικά με την ΔΕΠ/Υ, η οποία αποτελεί εξίσου σημαντικό υποκεφάλαιο του παρόντος πονήματος, πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία πλήττει το άτομο πολύπλευρα. Είναι μια διαταραχή, η οποία ανήκει στην γενικότερη «ομπρέλα» των δυσκολιών μάθησης, αφού παρουσιάζονται δυσκολίες τόσο στο γνωστικό, όσο και στο κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι (Harkins et al., 2022). Οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ/Υ βιώνουν πολλά και έντονα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία κατ' επέκταση πλήττουν την επίδοση, τη γενικότερη λειτουργικότητα και τη συμπεριφορά. Ο εν λόγω πληθυσμός δυσκολεύεται να εστιάσει σε κάποια ερεθίσματα, αποσπάται πολύ εύκολα, ενώ πολλές φορές δεν έχει τη δυνατότητα να κάνει πολλαπλές κωδικοποιήσεις (Padilla- Petry et al., 2018). Τα εκδηλούμενα συμπτώματα είναι ποικίλα και επηρεάζονται από τον υποτύπο στον οποίο κανείς ανήκει, με τα πιο συνηθισμένα να είναι τα δυο που προαναφέρθηκαν.

Ως σημείο εμφάνισης λογίζεται η παιδική ηλικία, παρά το ότι ενδείξεις υπάρχουν και πολύ νωρίτερα, οι οποίες είναι αρκετά έντονες και προκαλούν αναστάτωση τόσο στον ίδιο τον μαθητή, όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο, με αποτέλεσμα αυτός να περιθωριοποιείται, να στιγματίζεται η συμπεριφορά του και κατά συνέπεια να ενισχύονται οι όποιες δυσκολίες υπάρχουν. Κατά βάση εμφανίζεται στα αγόρια, τα οποία διακρίνονται για τις εξωτερικευμένες δυσκολίες τους, δηλαδή γίνονται παρορμητικά, ανυπάκουα, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να τηρήσουν τους

κανόνες που έχουν τεθεί, ενώ συχνά χάνουν την ψυχραιμία τους και γίνονται επιθετικά. Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια διακρίνονται από εσωτερικευμένες δυσκολίες, που οδηγούν στις πλείστες των περιπτώσεων σε προβλήματα συναισθηματικής φύσης, με απότοκο την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπεριφορών. Ευρύτερα, τόσο οι συμπεριφορές, όσο και οι τρόποι αντιμετώπισης και παρέμβασης είναι ρευστοί, μιας και σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο μέσα στο οποίο αυτές λαμβάνουν χώρα· είναι σύνηθες συμπεριφορές που σε μια χώρα θεωρούνται ύποπτες και «επικίνδυνες», σε μια άλλη να λογίζονται αποδεκτές και τυπικές (Sjöberg & Dahlbeck, 2018).

Ο Στασινός (2020) παρατηρεί πως δυσκολίες στη μάθηση υπήρχαν από πάντα, δεν υπήρχε όμως σαφές πλαίσιο για τη διάγνωση και την υλοποίηση κάποιας παρέμβασης. Οι εν λόγω δυσκολίες εκδηλώνονταν από απλή «βαρεμάρα» και «τεμπελιά», ως συλλαβιστή ανάγνωση, ως εργασίες που παραδίδονταν εκπρόθεσμα, ως συμπεριφορά ανάρμοστη τόσο για το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονταν, όσο και για την υφιστάμενη χρονολογική ηλικία (Fong & Soni, 2022). Το γεγονός αυτό κατέληγε σε «ετικετοποίηση» και περιορισμό, με τους εν θέματι μαθητές να δηλώνουν ρητά πως «δεν αγαπάνε το σχολείο» ή «θέλουν να τα παρατήσουν». Μέσα στο γενικότερο αυτό κλίμα, οι προαναφερθέντες έπρεπε να διαχειριστούν και τις δυσκολίες στην γραπτή αποτύπωση, στην ακουστική πρόσληψη των πληροφοριών, στην ελλειμματική κατανόηση των μαθηματικών πράξεων (Hornby, 2021). Σύμφωνα με τους Smith και Tyler (2019), η εν λόγω πληθυσμιακή τάξη είναι τολάχιστον το 20% των μαθητών που φοιτούν στα γενικά σχολεία, γεγονός που συνεπάγεται την υποχρέωση της Πολιτείας για πλήρη συμπερίληψη και κάλυψη των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη Μουσική, πέρα από τα οφέλη που έχει σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μπορεί να αποτελέσει μέσο παρέμβασης σε διάφορες κατηγορίες ειδικών αναγκών (Abeles et al., 1994). Η Δούμα (2016) καταγράφει πως κάθε μαθητής είτε έχει διαγνωστεί ως να έχει κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, είτε όχι, δεν μπορεί να παραμείνει ανεπηρέαστος και κατά συνέπεια ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα της -σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό-. Μέσω αυτής οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, εκφράζονται, γίνονται μέλη της ομάδας, κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει εξέλιξη και βελτίωση των όποιων δυσκολιών υπάρχουν (Bowman, 2002).

Σχετικά με την παρούσα εργασία, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», πραγματεύεται τις προτεινόμενες μουσικές παρεμβάσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς, σε μια προσπάθεια να μειωθούν τα ελλείμματα των μαθητών με ΔΕΠ/Υ και Δυσκολίες στην Ανάγνωση και να υπάρξει αντιστάθμιση. Στο Πρώτο Κεφάλαιο, δηλαδή στη Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας, αφενός γίνεται λόγος για τις Μουσικές Παρεμβάσεις, δηλαδή τη Μουσικοθεραπεία, τη Μουσικοκινητική και τη Μουσικοπαιδαγωγική, τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τους μαθητές με δυσκολίες και τα οφέλη που αυτές έχουν στους περιγραφέντες πληθυσμούς και αφετέρου παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τις δυο προαναφερθείσες κατηγορίες ειδικών αναγκών και συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τη φύση, τα χαρακτηριστικά και τους προτεινόμενους τρόπους παρέμβασης. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο αναλύονται στοιχεία που σχετίζονται με τη μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε, στο Τρίτο Κεφάλαιο καταγράφονται τα δεδομένα της έρευνας τα οποία έχουν προσδιοριστεί, στο Τέταρτο Κεφάλαιο πραγματοποιείται μια γενική συζήτηση και προτείνονται εναλλακτικές, ενώ το τελευταίο μέρος της εργασίας είναι η βιβλιογραφική λίστα, η οποία αποτέλεσε τον «κορμό» του παρόντος πονήματος.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Θεωρητική Θεμελίωση Έρευνας

### 1.1 Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών

Η Μουσική είναι μια τέχνη, η οποία ονομάστηκε κατ' αυτόν τον τρόπο λόγω των Μουσών. Είναι μια Τέχνη που αυξάνει την αγάπη για τη ζωή, που ενεργοποιεί τις εσωτερικές δυνάμεις του ατόμου, που εκμηδενίζει τις αναστολές και τις δεύτερες σκέψεις, που αποτελεί στήριγμα για όσες δύσκολες συνθήκες και αν υπάρξουν, όντας ίσως το δημοφιλέστερο μέσο έκφρασης του ανθρώπινου είδους, μετά τη λεκτική επικοινωνία (Hadžohasanović Gojmerac, 2018). Αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της, τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003, μέσω του ΔΕΠΠΣ, δηλαδή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, έφερε στο προσκήνιο την κατάργηση των ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων και την αναγκαιότητα της ολιστικής προσέγγισης προς τη μάθηση (Κωτσαλίδου, 2011). Στο πλαίσιο αυτό πλαίσιό τέθηκε το ζήτημα της καλλιέργειας της ευαισθησίας και των αισθητικών ικανοτήτων, της αντίληψης και απόλαυσης της μουσικής, μέσα από την Αισθητική Αγωγή.

Ανέκαθεν η Μουσική βοηθούσε στη διάπλαση των χαρακτήρων. Ο Πλάτωνας για πρώτη φορά κατέγραψε πως τα πρώτα τραγούδια και τα νανουρίσματα με τα οποία ερχόταν σε επαφή το παιδί, συνέβαλαν στη μουσική του προσαρμογή, με την έννοια ότι επιδρούσαν τόσο σε ψυχολογικό, όσο και σε σωματικό επίπεδο (Κουτσοπιδου, 2009). Έκτοτε πολλοί ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν στην αξία της, όπως ο Αριστοτέλης, ο οποίος υποστήριξε πως αποτελεί μέσο προσομοίωσης ανάμεσα σε χαρακτήρες (Shaboutin, 2005). όπως ο Ιπποκράτης, ο οποίος πρότεινε τη χρήση της για για θεραπεία από διάφορες ασθένειες, όπως ο Όμηρος και ο Πυθαγόρας, οι οποίοι τόνιζαν πως μπορεί να επαναφέρει την ισορροπία και την αρμονία στην ψυχή, μέσα από την επούλωση των ψυχικών τραυμάτων.

Η Barkaki (2015) παρατηρεί πως άτομα που γνώριζαν μουσική συμμετείχαν σε διάφορα μουσικά δρώμενα, κερδίζοντας έτσι τα προς το ζην, με τον Rajan (2017) να τονίζει πως αποτελεί δίοδο επικοινωνίας, απόκτησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, οι οποίες λογίζονται απαραίτητες για τη σημερινή εποχή. Με το πέρασμα των ετών,

επιστήμονες όπως ο Piaget, η Montessori και άλλοι έχουν ασχοληθεί με την εν θέματι έννοια, καταδεικνύοντας πως συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη. Επηρεάζει δηλαδή τη νόηση, επηρεάζει τη γνωστικοσυναισθηματική ανάπτυξη, επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και ευρύτερα τη μάθηση (Μαγαλιού, 2005)

Η Μουσική αποτελεί εργαλείο, αφού μπορεί να προσφέρει στα παιδιά πολλαπλά ακουστικά ερεθίσματα και πολλαπλές ακουστικές εμπειρίες (Χρυσοστόμου, 2006). Μέσω των παραπάνω, τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν την ακουστική τους αντίληψη, να γνωρίσουν τα όργανα της φωνής, την οποία θα μάθουν και ελέγχουν, να κατανοήσουν τις όποιες μουσικές ιδέες, ερχόμενα σε επαφή με ορολογία όπως η ένταση, η τονικότητα, η χροιά, ο παλμός και ο ρυθμός (Bunt, 2003). Παρά το γεγονός ωστόσο πως το ΔΕΠΠΣ αναβάθμισε την εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται χάσμα ανάμεσα στα επιδιωκόμενα και σε αυτά που όντως εφαρμόζονται. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν κατάρτιση στο κομμάτι της Μουσικής Παιδείας, δυσκολεύονται να ασχοληθούν ουσιαστικά με τον εν λόγω τομέα, με αποτέλεσμα αυτή είτε να προσεγγίζεται επιφανειακά, είτε να παραγκωνίζεται (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως το άτομο μαθαίνει οπτικά, ακουστικά ή κιναισθητικά. Αυτό σημαίνει πως προσλαμβάνει με το ανάλογο μέσο τα ερεθίσματα, τα οποία επεξεργάζεται προτού τα κατανοήσει. Στο πλαίσιο αυτό ο Gardner ανέλυσε τα διάφορα είδη νοημοσύνης, ένα εκ των οποίων είναι η μουσική νοημοσύνη, η οποία είναι η ικανότητα εκείνη που έχουν τα άτομα τα οποία είναι ευαίσθητα στις μελωδίες, στους τόνους και στον ρυθμό (Gardner, 1999). Όπως αναφέρει η Καρτασίδου (2004) , μέσω αυτής μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες όπως είναι η εμπιστοσύνη στον εαυτό, η αυτοπεθαρχία, η κριτική σκέψη, η ομαδικότητα, η οργάνωση, η πρωτοβουλία. Τα παραπάνω μπορούν να καλλιεργηθούν τόσο σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και σε παιδιά μη τυπικής, με το εκεί πλαίσιο να χρειάζεται προσαρμογές, ώστε τα προσφερόμενα ερεθίσματα να είναι ανάλογα των δυσκολιών που υφίστανται (Αργυρίου, 2010).

Όσες αναφορές έχουν γίνει για την ακρόαση Μουσικής καταδεικνύουν πως προκαλεί έντονες σωματικές αντιδράσεις, με συνηθέστερες το ρυθμικό χτύπημα των ποδιών και των χεριών, το λίκνισμα του σώματος, τη ρυθμική κίνηση του κεφαλιού, την εκδήλωση δακρύων, είτε με τη μορφή βουρκώματος, είτε ως ασυγκράτητο κλάμα, το



οποίο ως επί το πλείστον πηγάζει από τα αρνητικά συσσωρευμένα συναισθήματα που υπάρχουν (Σακαλάκ, 2004). Σημαντικές είναι και οι συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια ή και μετά το πέρας της ακρόασης. Τα συναισθήματα που μπορεί να βιώσει κανείς είναι είτε θετικά είτε αρνητικά, ενώ παρά τις όσες έρευνες έχουν διεξαχθεί, δεν έχει καταστεί εύκολος ο εντοπισμός του παράγοντα εκείνου που τα πυροδοτεί (Μπουλντή, 2014).

Πέραν των παραπάνω, ιδιαίτερη είναι και η επίδραση στο διανοητικό επίπεδο του ατόμου. Ο McClellan (1995) κατέγραψε τις κάτωθι καταστάσεις, οι οποίες επηρεάζονται από την ακρόαση μουσικής, υπό προϋποθέσεις: συνηθισμένη είναι η εγρήγορση, η υπερδιέγερση, ο ύπνος, η ευφορία, η υστερία και η έκσταση. Τέλος, η Μουσική μπορεί να ωθήσει και να αυξήσει και την κοινωνικοποίηση, μιας και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, όπως σε αυτή του Fograi, το 1997, παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργή συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και στην μείωση των αντικοινωνικών και ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Η επίδραση της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα και αυτό καθίσταται εμφανές μέσα από την υλοποίηση διαφόρων ερευνών. Ο Shelter το 1985 πραγματοποίησε έρευνα μέσω της οποίας γνωστοποιήθηκε πως η ακρόαση μουσικής κατά τη διάρκεια της κήσης μείωνε τα ποσοστά ελλειμματικής προσοχής και συγκέντρωσης των νηπίων, με τη Σεργή το 1995 να καταλήγει στο συμπέρασμα πως νήπια που είχαν από νωρίς ενασχόληση με τη μουσική, διατηρούσαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα την προσοχή τους (Σέργη, 1993).

Παιδιά που εμπλέκονται από μικρή ηλικία με τη μουσική, παρουσιάζουν καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ αποκτούν και δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την επίλυση προβλημάτων και την αναγνώριση μοτίβων. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τον συναισθηματικό τομέα, νοουμένου ότι καλλιεργούνται συναισθηματικές δεξιότητες και αναπτύσσονται τομείς της προσωπικότητας, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, η συγκέντρωση, η αντίληψη και η δημιουργικότητα (Wilson & MacDonald, 2019).

## 1.2 Μουσικοθεραπεία, Μουσικοπαιδαγωγική, Μουσικοκινητική και η αξιοποίησή τους

Τις τελευταίες δεκαετίες η θεραπεία μέσω Τέχνης είναι μια διαδικασία που επιλέγεται από ολοένα και περισσότερους ειδικούς. Η θεραπεία μέσω Μουσικής είναι μια προσέγγιση, η οποία φέρει στο προσκήνιο τη Μουσική και τις θεραπευτικές διαστάσεις της, η οποία έχει πολλές εκφάνσεις, οι οποίες κυμαίνονται από την απλή ακρόαση μουσικής, μέχρι την τελική ατομική δημιουργία. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν το σημείο τομής στη θεραπευτική αυτή διάσταση. Σύμφωνα με τον Δρίτσα (2003) στους θαλάμους ανάρρωσης των τραυματιών ακουγόταν μουσική, για να επιταχυνθεί η ανάρρωση, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία της Αμερικανικής Ένωσης για τη Μουσική Θεραπεία, η οποία ασχολήθηκε με το εν λόγω θέμα συστηματικότερα.

Μετά από πολλές έρευνες και διάφορες προσπάθειες από τους ειδικούς, οι σημαντικότερες μουσικές παρεμβάσεις που αξιοποιούνται πλέον είναι η Μουσικοθεραπεία, η Μουσικοπαιδαγωγική και η Μουσικοκινητική. Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου εξαρτάται από τη σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στον θεραπευτή και στον θεραπευόμενο, σχέση που μοιάζει με τη πρώτη σχέση που δημιουργεί το άτομο με τον φροντιστή του. Σε γενικές γραμμές η μουσική επιτρέπει την πρόσβαση στο συνειδητό και στο ασυνειδητό και διευκολύνει την αποφόρτιση και τη χαλάρωση, καταστάσεις οι οποίες δίνουν μια ευκαιρία στον θεραπευόμενο να αποποιηθεί του πλουραλισμού που τον χαρακτηρίζει και να επανοποθετήσει τις όποιες διαφορές του στα πρότυπα της ζωής και του κοινωνικού πλαισίου, του οποίου αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα.

### 1.2.1. Μουσικοθεραπεία

Η Μουσικοθεραπεία οφείλει την ίδρυση της στην Εθνική Οργάνωση για τη Μουσικοθεραπεία, η οποία μέσω του Παγκόσμιου Οργανισμού για τη Μουσικοθεραπεία καθιέρωσε τη χρήση μουσικής μέσω του μουσικοθεραπευτή, ως μορφή θεραπείας, η οποία στοχεύει στην προώθηση της επικοινωνίας, στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων και στη δημιουργία σχέσεων, αλλά και στην ολόπλευρη κάλυψη των αναγκών, είτε αυτές αφορούν τον κοινωνικοπνευματικό τομέα, είτε τον σωματοσυναισθητικό (Φραγκούλη, 2014 β). Αρχικά χρησιμοποιούνταν στην Ιατρική,

με την πάροδο όμως των ετών, άρχισε να χρησιμοποιείται και σε άλλα πλαίσια, όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης.

Ως μορφή ψυχοθεραπείας αξιοποιεί τη μουσική ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων, με ιδιαίτερη σημασία να δίνεται στο πώς θα δημιουργηθεί μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα δυο μέρη, στον μουσικοθεραπευτή και στον θεραπευόμενο, η οποία σκοπό έχει να διευκολύνει τη μη λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αλλά και την αυτονομία. Η εν λόγω θεωρία επικεντρώνεται στη διαδικασία, στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον, με τον μουσικοθεραπευτή να κατέχει ρόλο διαμεσολαβητικό και καθοδηγητικό, χωρίς να επιβάλλει, αλλά πάντα έχοντας κατά νου το αν συμφωνεί ο θεραπευόμενος και ποια είναι η άποψη του επί του θέματος (Krikeli & Klavdianou, 2012).

Ως εργαλείο, η Μουσικοθεραπεία μπορεί να λειτουργήσει σε δυο επίπεδα, αφενός ως διαγνωστικό όργανο και αφετέρου ως θεραπευτικό όργανο (Murphey, 2015). Στην πρώτη περίπτωση, συγκεντρώνονται γενικές πληροφορίες που χρειάζεται ο θεραπευτής στην προσπάθειά του να δημιουργήσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα. Μέσω αυτών των πληροφοριών γίνονται κατανοητές πληροφορίες που αφορούν την προσωπικότητα και τα προβλήματα που λανθάνουν, ενώ καταγράφονται οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα, τα οποία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας. Στην δεύτερη περίπτωση, έχοντας ήδη αντληθεί οι παραπάνω πληροφορίες, ο θεραπευτής θέτει ένα στόχο, βάσει του οποίου υλοποιεί το πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζει ο ίδιος. Μέσω του προγράμματος αυτού εκτονώνονται τα αρνητικά συναισθήματα και έρχονται στην επιφάνεια οι εμπειρίες που λειτουργούν ανασταλτικά στην προσωπική έκφραση.

Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής ψυχολογίας, είναι πολυαισθητηριακή, μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια, διακρίνεται σε δυο υποκατηγορίες, στην ενεργητική μουσικοθεραπεία κατά τη διάρκεια της οποίας ο θεραπευόμενος παράγει, δηλαδή παίζει μόνος του μουσική και στην παθητική μουσικοθεραπεία, κατά τη διάρκεια της οποίας ο θεραπευόμενος δεν συμμετέχει ενεργά, ακροάται απλά το είδος της μουσικής που έχει επιλέξει ο θεραπευτής, ενώ μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Όταν πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας, γίνεται χρήση των οργάνων Orff και των μουσικών παιχνιδιών, ενώ όταν αφορά ενήλικες, το πλαίσιο διαφοροποιείται ώστε να είναι ανάλογο των αναγκών.

Γενικότερα εστιάζει στα εκδηλούμενα συμπτώματα, σε μια προσπάθεια να γίνουν φανερά τα αίτια που την προκαλούν (Hillecke, 2008).

Οι Nordoff & Robbins (1997) παρατηρούν πως η εν λόγω θεωρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα με σωματικά και διανοητικά προβλήματα, όπως είναι τα προβλήματα λόγου και επικοινωνίας, οι μαθησιακές δυσκολίες, η ΔΕΠ-Υ, οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, οι χρόνιες ασθένειες και οι πολλαπλές αναπηρίες. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατά βάση τα τραγούδια, τα μουσικά όργανα, οι ρυθμικές ασκήσεις και ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση μουσικής και η ακρόαση μουσικών κομματιών.

### 1.2.2. Μουσικοπαιδαγωγική

Η Μουσικοπαιδαγωγική εστιάζει στη χρήση της Μουσικής στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο δεν είναι τόσο άκαμπτο και αυστηρό, όσο οι τιθέμενοι στόχοι παιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί. Επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα, υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλάνο, το οποίο δομείται από τον μουσικοπαιδαγωγό, ο οποίος έχει βασικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003). Στο επίκεντρο βρίσκεται το τι θα διδαχτεί, και το πώς θα διδαχθεί κάτι, σε μια προσπάθεια να επαναπροσδιοριστούν οι αρχές, οι σκοποί και οι στόχοι, αλλά και η διδακτική μεθοδολογία στα διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Αργυρίου, 2019).

Η Καρτασίδου (2004) τονίζει πως ο μουσικοπαιδαγωγός είναι πιο αυστηρός σε σχέση με τον μουσικοθεραπευτή, δεδομένου ότι είναι συγκεκριμένος, προσπαθεί να πετύχει τα μέγιστα, αξιοποιώντας κάθε μέσο που διαθέτει και βρίσκεται διαρκώς σε μια κατάσταση μετακίνησης. Έμφαση δίνεται στην τροποποίηση των υφιστάμενων γνώσεων και στάσεων, με τη μετάβαση να πραγματοποιείται από ένα χαμηλό, σε ένα υψηλό επίπεδο (Αντωνακάκης & Χιωτάκης, 2010).

Οι γνωστότερες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται είναι αυτές των Orff, Kodaly και Suzuki. Στην προσέγγιση Orff έμφαση δίνεται στην ανακάλυψη, στη δημιουργία, τον αυτοσχεδιασμό, συνδυαστικά με τα τραγούδια, τον χορό και τη μουσική (Σέργη, 1995). Μέσω αυτής τα άτομα αναπτύσσουν κοινωνικοσυναισθηματικές, διαπροσωπικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, μαζί με τις

γενικότερες μουσικές δεξιότητες (Filianou & Stamatopoulou, 2013). Η εν λόγω προσέγγιση αντιλαμβάνεται τη γνώση ως ολότητα, ενώ μέσα από επαγωγικές διαδικασίες, από το απλό μεταβαίνουμε στο δύσκολο με τη βοήθεια του ειδικού (Fassone, 2001) Στην Kodaly, η οποία είναι παραλλαγή της μεθόδου Orff, έμφαση δίνεται στην κίνηση βάσει μουσικής, αλλά και στη μηχανική μάθηση και στη μνήμη που αφορά τη μουσική (Choksy, 1974; GÖKTÜRK, 2013). Στην προσέγγιση Suzuki, γίνεται έκθεση σε κάποιο νέο ερέθισμα, ενώ έπονται μια σειρά από βήματα, όπως είναι η μίμηση, η επανάληψη, η βελτίωση, με τελικό βήμα τη τελειοποίηση (Sever, 2021 & Scott, 2014). Η διδασκαλία γίνεται ομαδικά, προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργατικότητα και η εργασία σε ομάδες, ενώ σαν βάση τίθενται οι δεξιότητες του παιχνιδιού και η καλλιέργεια της μουσικής μνήμης (Αργυρίου, 2019; Cogo-Moreira, et al., 2012).

### 1.2.3. Μουσικοκινητική

Η Μουσικοκινητική μέθοδος πρόκειται για άλλη μία πτυχή της Μουσικοπαιδαγωγικής και συνδέει το παιχνίδι με τη μάθηση, καθότι η κίνηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων. Αποτελείται από δυο ξεχωριστά πλαίσια, το σύστημα του Dalcroze και το σύστημα του Orff. Στο σύστημα του Dalcroze το ενδιαφέρον στρέφεται στην εκμάθηση νόμων και στοιχείων μέσω των κινήσεων που μπορούν να πραγματοποιηθούν με τη χρήση του σώματος. Στο πλαίσιο αυτό, η μουσική ενώνεται με τον ρυθμό και την κίνηση, ενώ διακρίνονται τρεις διαφορετικές προεκτάσεις, το Solfege, ο αυτοσχεδιασμός και η ρυθμική (Tabuena, 2021).

Στο σύστημα του Orff επιδιώκεται η σωματική και ψυχοπνευματική ολοκλήρωση, η οποία πραγματοποιείται μέσω της άμεσης εμπλοκής των συμμετεχόντων. Ο δάσκαλος δεν βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο, αλλά δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να ασχοληθούν ενεργητικά με τα μουσικά όργανα και την κίνηση. Ως θεωρία διαπλέκει τη μουσική με την κίνηση και άλλες λοιπές πλευρές, που σχετίζονται με την κίνηση και τον ρυθμό. Μέσω αυτής επιδιώκεται η κινητική, ακουστική και ρυθμική τόνωση. Απώτερος στόχος είναι η αντίληψη της θέσης του σώματος και των κινήσεων που μπορεί αυτό να πραγματοποιήσει (Τσαφταρίδης, 1997).

Η χρησιμότητα της είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς βοηθά την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, μέσα από την πολυδιάστατη έκφραση των συναισθημάτων. Τα άτομα βιώνουν τη Μουσική μέσω των τραγουδιών, τα οποία πρέπει εκτός των άλλων να προσφέρουν αισθητική απόλαυση (Ismail et al., 2020). Όσοι έρχονται σε επαφή με την εν λόγω παρέμβαση μαθαίνουν να τραγουδάνε σωστά, αναπτύσσουν τον ρυθμό, την ακοή και τη μουσική τους μνήμη, αγαπώντας ταυτόχρονα τη Μουσική και ό,τι αυτή πραγματεύεται. Ταυτόχρονα εκφράζονται χωρίς περιορισμούς, χαλαρώνουν, αυτοπειθαρχούν, μαθαίνουν να «αυτοελέγχονται» και αποκτούν αυτοπεποίθηση, καθώς συντονίζουν τις διανοητικές και τις νοητικές ικανότητες.

Αρχικά τα άτομα έχουν παθητική στάση, ακούνε πολλές φορές το κομμάτι και με κινήσεις και δραματοποιήσεις προσπαθούν να το αναπαραστήσουν. Με την πάροδο των ετών και καθώς η ηλικία του ατόμου αλλάζει, οι κινήσεις διευρύνονται και γίνονται πιο σύνθετες. Σταδιακά αρχίζουν να συμμετέχουν όλοι, εμπλέκονται και εκείνοι οι οποίοι δεν είναι τόσο προσεκτικοί, ή μέχρι πρότινος δίσταζαν να συμμετέχουν (Hetland, 2002). Ο ρόλος του ειδικού είναι σημαντικότερος, δεδομένου ότι αναλαμβάνει να μεταδώσει γνώσεις με τρόπο παιγνιώδη και βιωματικό, διαμορφώνοντας την αισθητική, η οποία θα ακολουθεί το άτομο εφ' όρου ζωής.

### 1.3 Αξιοποίηση της Μουσικής για την υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες και αδυναμίες σε άλλους τομείς του σχολικού προγράμματος

Όπως στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, έτσι και στη Μουσική είναι εφικτή η ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από τη διαθεματικότητα. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών ορίζονται αναλυτικά οι στόχοι, τα περιεχόμενα, οι μεθοδολογικές παρεμβάσεις και οι προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης. Στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας βρίσκεται η καλλιέργεια των ακουστικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η απελευθέρωση της δημιουργικότητας και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτό πως μπορεί να υλοποιηθεί ένας συνδυασμός γνωστικών αντικειμένων, τα οποία μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχουν για τους μαθητές.

Στο ΔΕΠΠΣ καταγράφεται πως σκοπός της Μουσικής είναι να δοθεί έμφαση στο κοινωνικό και οικοδομιστικό πρότυπο της μάθησης, το οποίο λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις πρότερες γνώσεις, τις εδραιωμένες εμπειρίες και το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο. Η Κοκκίδου (2018) παρατηρεί πως μέσω της Μουσικής τα άτομα καλλιεργούν τον ψυχοκινητικό τομέα και μαθαίνουν βιωματικά, όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζουν.

Μέσω της Μουσικής καλλιεργούνται όλες οι υφιστάμενες δυνατότητες, εμπλουτίζεται η πειθαρχία, η αποφασιστικότητα, καλλιεργείται η ευφράδεια στην ανάγνωση, τονίζεται ο θετικός χαρακτήρας της μάθησης, προωθείται η ενίσχυση των μαθηματικών δυνατοτήτων, δεδομένου ότι το άτομο έρχεται σε επαφή με νότες, μέτρα και διαστήματα, τα οποία πρέπει να αποκωδικοποιήσει για να κατανοήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003).

Όλα αυτά πραγματοποιούνται σε ένα περιβάλλον ευχάριστο, σε ένα περιβάλλον που έχει νόημα, το οποίο αξιοποιεί τις σχέσεις και την κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι η βιωματική προσέγγιση της μάθησης, η επικοινωνιακή διδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, μέθοδοι οι οποίες λογίζονται ως αναπόσπαστο κομμάτι του σύγχρονου συμπεριληπτικού σχολείου (Τζιφόπουλος, 2019).

#### 1.4 Μουσική και ανάγνωση

Η Μουσική και η Ανάγνωση είναι δυο τομείς που μοιράζονται τρεις κοινούς μηχανισμούς πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών και ερεθισμάτων. Οι κοινοί μηχανισμοί είναι η ικανότητα ακουστικής αντίληψης και χειρισμού των ήχων, η συμβολική αναπαράσταση, δηλαδή η ικανότητα χρήσης συμβόλων για επιτυχημένη και αποτελεσματική επικοινωνία, και η κωδικοποίηση, δηλαδή η ικανότητα χρήσης κώδικα για κατασκευή και μεταφορά νοημάτων (Hall & Robinson, 2017).

Ως προς τον πρώτο από τους παραπάνω μηχανισμούς, ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στη φωνολογική επίγνωση. Στην Ανάγνωση, η φωνολογική επίγνωση παραπέμπει στην ικανότητα αναγνώρισης και διαχωρισμού των φωνημάτων που συνθέτουν μια λέξη, ενώ σε επίπεδο Μουσικής σχετίζεται με την ικανότητα διάκρισης παραμέτρων της, όπως είναι η διάρκεια, η μορφή, η ένταση κλπ. (Gromko, 2005). Ένα δεύτερο κοινό σημείο είναι η ευφράδεια στον λόγο, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα για αυτόματη ανάγνωση, μέσω της οποίας προβάλλονται και ερμηνεύονται μοτίβα και σχέσεις, σχετικά με το δοθέν κείμενο.

Στην Ανάγνωση, το άτομο είναι σε θέση να προβλέψει τι θα επακολουθήσει σε επίπεδο κειμένου, να κατανοήσει τα σημεινόμενα στοιχεία που λανθάνουν στο κείμενο και να φτιάξει νοήματα από αυτά, ενώ στη Μουσική, η ανάγνωση αφορά τις νότες, οι οποίες επιτρέπουν στον αναγνώστη να συναισθανθεί τα μοτίβα και να προβλέψει τις συνθέσεις που θα επακολουθήσουν (Hansen et al., 2004). Ομοιότητες εντοπίζονται και στο κομμάτι του λεξιλογίου. Και στις δυο περιπτώσεις το λεξιλόγιο είναι ένα μέσο για να επιτευχθεί η επικοινωνία. Στην Ανάγνωση, το άτομο μέσω του λεξιλογίου εκφράζει απόψεις σχετικά με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με όσα καταγράφει ο συγγραφέας, ενώ στη Μουσική με το αν αντιλαμβάνεται τις προθέσεις του δημιουργού (Curtis, 2009). Κοινά σημεία εντοπίζονται τέλος και στην κατανόηση, η οποία είναι η ικανότητα επικοινωνίας και επίγνωσης του τι έχει ειπωθεί (Gromko, 2005).

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να υποθέσει κανείς πως η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να ευνοήσει την απόκτηση ικανοτήτων ανάγνωσης (Azwihangwisi & Krieger, 2019). Αρχικά, τόσο η μουσική, όσο και το γραπτό κείμενο υπόκεινται σε περιορισμούς, δεδομένου ότι και στα δυο πλαίσια διαβάζει κανείς από τα αριστερά προς τα δεξιά. Έπειτα, όσον αφορά την ανάγνωση θεωρείται απαραίτητη η ευαισθησία



στη διάκριση των φωνημάτων, ενώ όσον αφορά τις δεξιότητες στη μουσική, σημαντική λογίζεται η διάκριση στα επίπεδα της τονικότητας (Eren, 2017). Στη συνέχεια, η μάθηση των στίχων του τραγουδιού προϋποθέτει την εμπλοκή με το γραπτό μέρος της, δεδομένου ότι στις πλείστες των περιπτώσεων οι στίχοι επαναλαμβάνονται και μπορούν να προβλεφθούν (Register et al., 2008). Τέλος, η σχέση των δυο αυτών παραμέτρων εμπλουτίζεται και μέσα από τη συνεργασία που θεωρείται απαραίτητη ανάμεσα στα άτομα και από την υπευθυνότητα που θεωρείται βασικός παράγοντας στην εκδήλωση των προσδοκώμενων επιδόσεων (Butzlaff, 2005).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο από χαρακτηριστικά που μοιράζονται ανάμεσα σε αυτά τα δυο πεδία. Και στις δυο περιπτώσεις χρησιμοποιείται η ακρόαση, ο ρυθμός, η επικοινωνία και η δημιουργικότητα, η απομνημόνευση, η καλλιέργεια λεξιλογίου και η έκφραση. Αυτός είναι και ο λόγος που διεξάγονται διάφορες έρευνες με αντίστοιχες θεματικές.

## 1.5 Χαρακτηριστικά και γνωστικές απαιτήσεις κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας

Η ικανότητα της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη ικανότητα, η οποία βασίζεται στη δυνατότητα του ατόμου να διαιρεί τις λέξεις που χρησιμοποιεί σε μικρότερα μέρη, δηλαδή στα φωνήματα, κατανοώντας ταυτόχρονα πως τα μικρότερα αυτά μέρη συμβολίζονται με γράμματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους φθόγγους. Μερικά από τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν εκείνοι που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, είναι τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, η φτωχή λεκτικο-οπτική ανταπόκριση στα ερεθίσματα, το φτωχό λεξιλόγιο, ενώ δεν έχουν κατακτηθεί οι στρατηγικές εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες για την αναγνωστική κατανόηση (Melby-Lervang et al., 2012).

Τα κυριότερα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αφορούν τη συγκρότηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι α) η φωνολογική επίγνωση, β) ο αναδυόμενος χαρακτήρας της, γ) η σχέση με τη βραχύχρονη μνήμη και δ) ο ρόλος της ακουστικής επεξεργασίας.

Η ανεπαρκής φωνολογική επίγνωση αποτελεί το βασικότερο χαρακτηριστικό των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με Δυσλεξία. Παρά το γεγονός πως έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, ως φωνολογική επίγνωση νοείται η ικανότητα αναγνώρισης, εντοπισμού και επεξεργασίας του ηχητικού σχήματος της προφορικής πλευράς μιας οποιασδήποτε γλώσσας, ενώ κατά τον Reid (2003) η φωνολογική επεξεργασία αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Ο αναγνώστης για να μπορεί να διαβάσει ορθά, πρέπει σε πρώτη φάση να έχει αναπτύξει μια συνειδητή ενημερότητα ότι τα γράμματα που βλέπει σε έντυπη μορφή, είναι οι ήχοι που αντιστοιχούν στην ομιλούμενη γλώσσα.

Η διαδικασία αυτή είναι αναδυόμενη, συμβαίνει δηλαδή σταδιακά με το πέρασμα των ετών, με δεδομένο πως το άτομο ζει σε ένα περιβάλλον πλούσιο και εκτίθεται σε ερεθίσματα τόσο γραπτά, όσο και προφορικά. Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας περνάει από κάποια στάδια, τα οποία έχουν ως εξής: αρχικά το άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πως οι προτάσεις είναι ένας συνδυασμός λέξεων, οι οποίες είναι πιθανό να ομοιοκαταληκτούν, να ξεκινάνε ή να τελειώνουν με τον ίδιο ήχο. Έπειτα να πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί πως οι

λέξεις αποτελούνται από συλλαβές, οι οποίες συλλαβές αν αναλυθούν εκ νέου, θα χωριστούν σε φωνήματα, ενώ στη συνέχεια να είναι σε θέση να χωρίζει τις λέξεις στους ήχους από τους οποίους παράγεται και να συνθέτει διάφορους ήχους που ακούει από το περιβάλλον του για να δημιουργήσει δικές του λέξεις (Hempensatll, 2002). Το άτομο δηλαδή θα πρέπει μέσα από τις εφαρμοζόμενες δραστηριότητες να εξοικειωθεί με τα φωνήματα και τα γραφήματα και τα χαρακτηριστικά που αυτά φέρουν.

Μελέτες έχουν αναδείξει τη σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα και στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Σύμφωνα με τους Smith-Spark και Fisk (2008) η αναγνωστική ικανότητα επηρεάζεται και από την ικανότητα ταχείας πρόσληψης και επεξεργασίας των ερεθισμάτων. Δεδομένου ότι η ανάγνωση προϋποθέτει τη διατήρηση της φωνολογικής αναπαράστασης στη μνήμη εργασίας, καθίσταται σαφές πως τα άτομα αυτά θα οδηγηθούν αναπόφευκτα σε σφάλματα απόδοσης και δυσκολίες στην ανάγνωση (Ram- Tsur et al., 2008).

Ιδιαίτερα σημαντική λογίζεται και η ακουστική επεξεργασία, μιας και μέσω αυτής το άτομο αναλύει, συνθέτει και διακρίνει τα ακουστικά ερεθίσματα και τους ήχους που προκύπτουν κατά την ανάγνωση (Veuillet et al., 2007). Έχει παρατηρηθεί λοιπόν σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και στην οπτική επεξεργασία, μέσω της οποίας το άτομο καθίσταται ικανό να αναλύει οπτικά και απτικά και να κάνει σκέψεις για τις εικόνες που του έχουν δοθεί (Schulte-Koerne & Bruder, 2010).

Κατά τον Reid (2003) το έλλειμμα στις παραπάνω διεργασίες διαμορφώνει μια αρνητική εικόνα για τον μαθητή που ανήκει σε μια σχολική τάξη, ο οποίος ενώ είναι σε θέση να κάνει έστω και σε μικρό βαθμό κάποια από όσα περιγράφησαν παραπάνω, διαβάζει αργά, χωρίς προσωδία και χάνοντας ένα σημαντικό κομμάτι της κατανόησης του περιεχομένου. Ο μαθητής παραλείπει λέξεις, διαβάζει καθρεπτικά, χάνει εύκολα τη σειρά του και διασπάται η προσοχή του, κάνει λάθη και δεν κατανοεί το περιεχόμενο των όσων διαβάζει, με αποτέλεσμα να πλήττεται ακόμα περισσότερο η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθηση του (Σαλβαράς, 2021).

## 1.6 Ο ρόλος της Μουσικής στη διδασκαλία της Ανάγνωσης

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται πως ολοένα και περισσότερες έρευνες στρέφονται στον τομέα της αξιοποίησης της Μουσικής ως προς τη διδασκαλία της Ανάγνωσης (Corrigan et al., 2015). Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν πως η διαδικασία της Ανάγνωσης μπορεί να υποστηριχθεί από άλλους έμμεσους τρόπους, όπως για παράδειγμα η Μουσική. Η διδασκαλία των μουσικών οργάνων και γενικότερα των μουσικών προγραμμάτων προϋποθέτει την καλή ανάγνωση και την αποκωδικοποίηση των συμβόλων.

Η δεξιότητα της Ανάγνωσης είναι βασική δεδομένου ότι «ακολουθεί» το άτομο για μια ζωή και αυτό τη μετατρέπει αυτομάτως σε πρωταρχική επιδίωξη των εκπαιδευτικών. Μέσω της Ανάγνωσης το άτομο γίνεται εγγράμματο, κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί το περιεχόμενο των προτάσεων και των λέξεων, αποκτά φωνημική και φωνολογική ενημερότητα, ενώ καλλιεργεί τις ευρύτερες γλωσσικές του δεξιότητες. Τα παραπάνω κρίνονται ζωτικής σημασίας για την ευρύτερη επίδοση και για την πραγμάτωση των τιθέμενων στόχων (Jacob & Pillay, 2021). Η διαδικασία που απαιτείται για να εξαχθούν πληροφορίες, είτε αυτές είναι οπτικές, είτε είναι ακουστικές, και να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια, ονομάζεται Κατανόηση και σχετίζεται άμεσα με την Ανάγνωση.

Οι Rashidi και Faham (2015) παρατηρούν πως είναι πολύ συνηθισμένο να υπάρχει άγχος και δυσκολία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, κατάσταση που αυξάνεται όταν λανθάνουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακριβώς εκεί είναι που μπορεί να παρέμβει η Μουσική, μέσω της οποίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφοροποιημένες μέθοδοι προσέγγισης, οι οποίες διευκολύνουν την όλη κατάσταση, βοηθώντας να μειωθεί το άγχος και να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Μέσω της Μουσικής είναι πιθανό να αποκτηθούν γλωσσικές δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ακρόαση και η ομιλία, οι οποίες είναι απαραίτητες τόσο για την κοινωνική αλληλεπίδραση εντός σχολείου, όσο και για τη μετέπειτα δράση στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Jacob & Pillay, 2021).

## 1.7 Διδασκαλία Μουσικής σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η Δροσινού-Κορέα (2017) αναφέρει πως στην Ειδική Αγωγή, η Μουσική μπορεί να αξιοποιηθεί είτε τυπικά, στο πλαίσιο δηλαδή των δραστηριοτήτων και των εκδηλώσεων, είτε άτυπα, ως εργαλείο θεραπευτικής παρέμβασης. Η εκμάθηση της Μουσικής εστιάζει στην παροχή εκπαίδευσης, παρατηρείται όμως διαφοροποίηση στο υλικό που χρησιμοποιείται και στους τρόπους με τους οποίους διεξάγεται η όλη διαδικασία. Η διδασκαλία του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες -κοινωνικές και μαθησιακές-, πρέπει να είναι προσαρμοσμένη τις ιδιαίτερες ανάγκες και στα χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2017).

Στις περιπτώσεις που έχουν γίνει αντιληπτές οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν τροποποιήσεις, ούτως ώστε το μάθημα να γίνει περισσότερο προσβάσιμο. Αν υπάρχουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητο να εντοπιστεί ο βαθμός και η ένταση των δυσκολιών (Costa, 2010). Συνήθως οι μαθητές με τις εν λόγω δυσκολίες, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, να προσέξουν ή ακόμα και να κατανοήσουν τα όσα λέγονται. Αυτός είναι και ο λόγος που χρειάζεται επιπλέον χρόνος ώστε να γίνουν κατανοητά τα όποια ερεθίσματα προσφέρονται (Overy, 2003; Portowitz & Klein, 2015).

Σε περίπτωση που υπάρχουν μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα, όπως για παράδειγμα προβλήματα στην ακοή, στην όραση ή στην κίνηση, χρειάζονται αρκετές διαφοροποιήσεις, ώστε το όλο πλαίσιο να μπορέσει να γίνει κατανοητό. Σε περίπτωση που υπάρχουν ακουστικές δυσκολίες, καλό θα ήταν να χρησιμοποιείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση με έμφαση στην αφή, για παράδειγμα μέσω της αντίληψης των δονήσεων που παράγονται από τα ηχητικά κύμματα (Corriveau et al., 2010). Σε περίπτωση που υπάρχουν κινητικές δυσλειτουργίες, είναι μια λύση να αξιοποιούνται υλικά τα οποία ενισχύουν την αδρή και την λεπτή κινητικότητα, αλλά και ευρύτερα τον συντονισμό, ενώ αν υπάρχουν δυσκολίες στην όραση, προτείνεται να χρησιμοποιούνται πρακτικές οι οποίες εστιάζουν στην ένταση, στην τονικότητα, το ηχόχρωμα, τον ρυθμό και τη διάρκεια, προκειμένου να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση (Mason & McCall, 2015).

Όσον αφορά τους μαθητές με χαμηλό νοητικό δυναμικό, στο πλαίσιο του μαθήματος ενδείκνυται η χρήση ακρόασης μουσικών κομματιών, το τραγούδι, αλλά και η ενασχόληση με τα διάφορα μουσικά όργανα, γιατί μέσω αυτών καλλιεργείται η φαντασία, τα άτομα μπορούν να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να βελτιώσουν την άρθρωσή τους, να βελτιώσουν τη μνήμη και τον ρυθμό, αλλά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με απλές έννοιες, όπως είναι οι αριθμοί, τα χρώματα και τα γράμματα (Groeneweg et al., 2009). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε επίπεδο γλώσσας, μέσω της Μουσικής μπορούν να κατανοήσουν λέξεις που σε άλλα πλαίσια τους δυσκόλευαν, να βελτιώσουν την άρθρωση και την απαγγελία της, αλλά ταυτόχρονα να αποκτήσουν αίσθημα του ανήκειν, το οποίο κάποιες φορές δεν υφίσταται (Kim & Yeon, 2005).

Ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού διαγιγνώσκεται με προβλήματα στη συμπεριφορά. Τα προβλήματα αυτά μέσω της Μουσικής μπορούν να περιοριστούν και να αντιμετωπιστούν, δεδομένου ότι επηρεάζεται ο κοινωνικοσυναισθηματικός τομέας (Pacer Action Information Sheets, 2006). Τέλος, σε περιπτώσεις που υπάρχουν μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, είναι εφικτό μέσω του αυτοσχεδιασμού και της αλληλεπίδρασης, να γίνουν αντιληπτές επικοινωνιακές συμπεριφορές και να περιοριστούν εκείνες που σχετίζονται με τον αυτοτραυματισμό και ταυτόχρονα να διασφαλιστεί η ομαλή συνεργασία και να αποκτηθούν κοινωνικές δεξιότητες (Simpson & Keen, 2011; Wigram & Gold, 2005).

## 1.8 Μουσική και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα ή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η Μουσική μπορεί αφενός να επηρεάσει θετικά τα άτομα τυπικής εκπαίδευσης, αφετέρου, μπορεί να αποτελέσει και εργαλείο αντιμετώπισης των συμπτωμάτων των διαφόρων διαταραχών. Η Δούμα (2016) παρατηρεί πως οι συμπεριφορές και οι εκδηλούμενες αντιδράσεις που προκύπτουν κατά την ακρόαση και ενασχόληση με τη μουσική, έχουν τον ίδιο χαρακτήρα, είτε προέρχονται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης, είτε από παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Το ευρύτερο πλαίσιο της Μουσικής Εκπαίδευσης προσφέρει ερεθίσματα τα οποία καλλιεργούν τη σκέψη, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση, καλλιεργούν σκέψεις και ικανότητες.

Όσον αφορά τα άτομα με ΔΕΠΥ, τομείς που παρουσιάζουν ελλείμματα είναι η προσοχή και σε ορισμένες περιπτώσεις η μνήμη. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως έχουν διεξαχθεί έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν τη θετική συσχέτιση των μουσικών παρεμβάσεων με τη βελτίωση των προβλημάτων στη μνήμη, όπως για παράδειγμα της Καναδέζικης Ένωσης για τη Μουσικοθεραπεία (Canadian Association for Music Therapy, 2006), αλλά και των Morton, Kershner και Siegel (1990). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η μουσική μπορεί να επηρεάσει θετικά την έκφραση και τις γλωσσικές δεξιότητες (Ludlam, 2011). Η Ευταξία (2017) σε έρευνά της κατέδειξε πως υπήρξε βελτίωση στο γλωσσικό επίπεδο, όταν το λεξιλόγιο διδασκόταν συνδυαστικά με την εκμάθηση τραγουδιών. Πέραν αυτών των δυο, η μουσική μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει εκ νέου την ψυχολογική και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου.

Τα άτομα με ΔΕΠΥ έχουν υψηλό άγχος, μειωμένα κίνητρα και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ πολύ συχνά εκδηλώνουν και επιθετικές συμπεριφορές. Οι Pratt, Abel και Skidmore (1997) σε έρευνα τους κατέληξαν πως σε περιπτώσεις που οι συνεδρίες πραγματοποιούνταν με τη χρήση μουσικής, τα αποτελέσματα ήταν θετικότερα, συγκριτικά με εκείνες που πραγματοποιούνταν άνευ μουσικής, ενώ οι Montello και Coons (1998) παρατήρησαν πως η μουσική βοήθησε τους μαθητές να τιθασεύσουν την παρορμητική τους συμπεριφορά, την επιθετικότητα και τη γενικότερη ανησυχία που τους περιέβαλε. Ο Τσουβέλας (2016) καταγράφει πως στα

παιδιά με ΔΕΠ-Υ υιοθετείται κατά βάση η Μουσικοθεραπεία. Υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι, συγκεκριμένες μέθοδοι και πλαίσιο, εντός του οποίου τα άτομα μπορούν να εκφραστούν, να παράξουν και να διαμοιραστούν όλα όσα τα απασχολούν. Στην παρέμβαση της Μουσικοθεραπείας, τίποτα δεν θεωρείται αποτυχημένο, δεδομένου ότι το άτομο ξεδιπλώνει τη φαντασία του, νιώθει δημιουργικό, εκφράζεται ελεύθερα, άρα δεν υπάρχουν σωστά και λάθη και το άτομο δεν νιώθει να αποτυγχάνει και δεν νιώθει απορριπτόμενο. Όπως στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, έτσι και στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρατηρούνται ελλείμματα τα οποία πλήττουν το άτομα πολύπλευρα, κάνοντας το να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση και γενικότερες δυσκολίες σε επίπεδο γνωστικό και κοινωνικό (Rolka & Silverman 2015).

Ο Παπαναστασίου (2017) παρατηρεί πως έρευνες που έγιναν σε μαθητές με διάγνωση Δυσλεξίας, όπως η έρευνα του Nickolson το 1972, του Movsesian το 1967, των Καραπέτσα, Λασκαράκη και Ζυγούρη το 2012, εντόπισαν τη σύνδεση ανάμεσα στη Μουσική και τη βελτίωση των συμπτωμάτων της Δυσλεξίας. Οι Cogo-Moreira, et al. (2012) συσχέτισαν την επιτυχημένη αναγνωστική ικανότητα με τις μουσικές δεξιότητες, υποθέτοντας πως η μουσική εκπαίδευση μπορεί να περιορίσει τις δυσκολίες, να βελτιώσει την αντίληψη, να αυξήσει την ενημερότητα, επηρεάζοντας δηλαδή θετικά τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση της γλώσσας και την καλλιέργεια του εγγραμμτισμού. Μέσω των μουσικών παρεμβάσεων, τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες που δεν έχουν κατακτήσει. Παρά το γεγονός όμως πως η συμβολή τους θεωρείται αδιαμφισβήτητη, δεν υπάρχουν πολλές σχετικές έρευνες, με τις υπάρχουσες να εστιάζουν σε πολύ συγκεκριμένα ζητήματα.



## 2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας, ή η κοινώς επωνομαζόμενη ΔΕΠ-Υ, είναι μια διαταραχή που κατά τον Στασινό (2020) ανήκει στην ευρύτερη «ομπρέλα» των δυσκολιών μάθησης, αλλά και των προβλημάτων που αφορούν τη συμπεριφορά και τον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία αναφέρει πως είναι μια από της πιο κοινές νευροαναπτυξιακές διαταραχές που εντοπίζονται ήδη από την προσχολική ηλικία, με ένα μεγάλο ποσοστό να τη διατηρεί εφ' όρου ζωής, ενώ είναι η διαταραχή με τις περισσότερες παιδοψυχιατρικές διαγνώσεις (American Psychiatric Association, 2013).

Στις πλείστες των περιπτώσεων, η εν λόγω διαταραχή χαρακτηρίζεται από υπερκινητικότητα, απροσεξία και παρορμητικότητα -σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό- στοιχεία που δεν είναι ανάλογα της ηλικίας ή και του επιπέδου ανάπτυξης του ατόμου, με αποτέλεσμα να πλήττεται τόσο η επικοινωνιακή συμπεριφορά, οι αλληλεπιδράσεις, η επίδοση στο σχολείο ευρύτερα και κατά συνέπεια η επαγγελματική σταδιοδρομία, όσο και η ψυχική υγεία, αφού δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που άτομα με ΔΕΠΥ εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Biederman, 2005; Γουδήρας και σύν., 2011; Παπαναστασίου, 2019; Σταμπολτζή και σύν., 2016; Bieder).

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association, 2013) επισημαίνει πως υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι, με τους πιο συνηθισμένους να είναι ο τύπος της ελλειμματικής προσοχής και ο τύπος της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, με τον τρίτο τύπο να είναι της συνδυασμός των παραπάνω. Η «τοποθέτηση» στις κατηγορίες αυτές προκύπτει ύστερα από τη συνεργατική προσπάθεια διάγνωσης και αξιολόγησης που πραγματοποιείται από τη διεπιστημονική ομάδα, δηλαδή από τους ειδικούς, τους γιατρούς, τον εκπαιδευτικό, το παιδί, αλλά και τους γονείς (Heward, 2012).

## 2.1 Φύση και Χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ

### 2.1.1.Ορισμοί και Ορολογία

Η έννοια της εν λόγω διαταραχής έχει περάσει από διάφορα στάδια, με μια πρώτη προσέγγιση να γίνεται από τον George Still, ο οποίος μελέτησε την περίπτωση 43 αγοριών, τα οποία εκδήλωναν συμπτώματα ανεπαρκούς ψυχικού ελέγχου, αλλά και ανεπαρκούς ελέγχου συμπεριφοράς, δηλαδή εκδήλωναν επιθετικότητα, απειθαρχία και προκλητικότητα (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2012; Still, 1902). Το 1950 έμφαση δόθηκε στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των εν λόγω παιδιών, η περιγραφή της οποίας έγινε με τη χρήση όρων όπως σύνδρομο υπερκινητικότητας και υπερκίνηση (Στασινός, 2020). Η αύξηση των χαρακτηριστικών συμπτωμάτων και η διεύρυνση της κλινικής εικόνας οδήγησε στην αναγνώριση και προσθήκη της διαταραχής στο DSM-I, με το DSM-IV να εδραιώνει τη διαταραχή ως διαταραχή με ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών και συμπεριφορών (Tripp & Wickens, 2009).

### 2.1.2. Τυπολογική Ταξινόμηση

Τα άτομα που θεωρούνται ότι έχουν ΔΕΠΥ, πολύ συχνά παρουσιάζουν τις εξής δυσκολίες: δυσκολεύονται να παραμείνουν ακίνητα σε μια θέση, δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους, δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους σε μια δραστηριότητα, ενώ πολύ συχνά ενεργούν χωρίς να σκεφτούν τι είναι αυτό που κάνουν και γιατί το κάνουν. Σε γενικές γραμμές υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό, την έκταση και την ένταση των συμπεριφορών, με αποτέλεσμα να έχουν δημιουργηθεί τρεις υποκατηγορίες, οι οποίες κατά τον Heward (2012) είναι μεν άκρως υποκειμενικές, περιγράφουν δε με περισσότερη λεπτομέρεια τα παραπάνω συμπτώματα (Barkley, 2003).

Ο πρώτος τύπος είναι ο τύπος της ελλειμματικής προσοχής. Εν προκειμένω, το άτομο κάνει πολλά λάθη, αδυνατεί να διατηρήσει την προσοχή του σε ένα έργο, δεν ακολουθεί οδηγίες, δεν μπορεί να οργανώσει το πρόγραμμά του και όσα του έχουν ανατεθεί, χάνει ή ξεχνάει πράγματα που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση κάποιας

εργασίας, διστάζει να αναλάβει ή εγκαταλείπει δραστηριότητες που απαιτούν κόπο και νοητική προσπάθεια. Τα παραπάνω θα πρέπει να είναι ορατά για τουλάχιστον έξι μήνες και να είναι δυσανάλογα της ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου. Από αυτά θα πρέπει να παρατηρούνται τουλάχιστον έξι συμπεριφορές σε άτομα έως και 16 ετών, ή πέντε συμπεριφορές σε άτομα από 17 και πάνω, ενώ θα πρέπει να εμφανίζονται σε δυο τουλάχιστον διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα (American Psychiatric Associations, 2013).

Ο δεύτερος τύπος είναι ο τύπος της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας. Όσον αφορά το κομμάτι της υπερκινητικότητας, το άτομο κάνει νευρικές κινήσεις με το σώμα του, ή περιστρέφεται διαρκώς, έχει τάσεις φυγής, δυσκολεύεται να συμμετάσχει σε πιο ήπιες δραστηριότητες, απομακρύνεται από τη θέση του άνευ λόγου και γενικότερα δυσκολεύεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος και τις μεταβάσεις, για παράδειγμα από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από το δημοτικό στο γυμνάσιο κλπ. (Danielson et al., 2016). Όσον αφορά το κομμάτι της παρορμητικότητας, πολύ συχνά το άτομο δίνει απαντήσεις ακόμα και αν δεν του έχει δοθεί ο λόγος, δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του, ενώ εμποδίζει τη διεξαγωγή του μαθήματος, είτε διακόπτοντας, είτε παρενοχλώντας τους υπόλοιπους. Όπως στον πρώτο τύπο, έτσι και εδώ, από τα παραπάνω θα πρέπει να παρατηρούνται τουλάχιστον έξι συμπεριφορές σε άτομα έως και 16 ετών, ή πέντε σε άτομα από 17 και πάνω, ενώ οι συμπεριφορές αυτές θα πρέπει να εντοπίζονται σε δυο τουλάχιστον κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι συμπεριφορές αυτές θα πρέπει να είναι ορατές για τουλάχιστον έξι μήνες και να είναι δυσανάλογες του αναπτυξιακού επιπέδου (American Psychiatric Associations, 2013).

Ο τρίτος τύπος είναι ο τύπος της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας. Στον τύπο αυτό απαντώνται συνδυαστικά συμπεριφορές από τους άλλους δύο τύπους, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλο φάσμα κλινικών εικόνων. Κατά την Πολυχρονοπούλου (2017) πέραν των πρωτογενών συμπτωμάτων που έχουν περιγραφεί, εμφανίζονται και συμπεριφορές όπως κρίσεις θυμού, εσωστρέφεια, παραβατικότητα και αντικοινωνικότητα, αλλά και ελλειμματικές δεξιότητες κοινωνικής διαβίωσης. Όπως στους δυο προηγούμενους τύπους, έτσι και εδώ ισχύουν οι ίδιοι περιορισμοί και τα ίδια προαπαιτούμενα διάγνωσης (American Psychiatric Associations, 2013).

### 2.1.3. Συνύπαρξη ΔΕΠ/Υ με άλλες διαταραχές

Το ενδεχόμενο συνύπαρξης λοιπών διαταραχών με την εν θέματι διαταραχή, είναι αρκετά μεγάλο, ίσως μεγαλύτερο από άλλες περιπτώσεις. Η ΔΕΠ-Υ είναι μια διαταραχή με ύπαρξη άλλων διαταραχών, γεγονός που εμποδίζει πολύ περισσότερο τη αναπτυξιακή πορεία και τη συμπεριφορά του ατόμου. Σύμφωνα με τη Ζαχαρογόωργα (2017) εντοπίζεται σύνδεση τόσο με πρωτογενείς διαταραχές, όσο και με δευτερογενείς. Τα άτομα είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, να έχουν κάποιου είδους αγχώδη διαταραχή, να εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, διπολικής διαταραχής, ιδεοψυχαναγκαστικής διαταραχής ή αυτισμού, να εκδηλώνουν είτε παραβατική συμπεριφορά, είτε γενικότερα προβλήματα διαγωγής, τα οποία είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν στο μέλλον σε καταχρήσεις ουσιών και αλκοόλ (Green & Rabiner, 2012).

### 2.1.4. Επιδημιολογικά στοιχεία

Οι Pliszka & AACAP Work Group on Quality Issues (2007) αναφέρουν πως τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αύξηση στη διακύμανση του φαινομένου, παρά τα ποσοστά που έχουν καταγραφεί από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association, 2013), σύμφωνα με την οποία το 3%-7% των περιπτώσεων που παραπέμπονται για αξιολόγηση είναι παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Η Ζαχαρογόωργα (2017) επισημαίνει πως πλήττει περισσότερο τα αγόρια, με αναλογία εμφάνισης 3 προς 1, με τον Farrell (2006), να τονίζει πως τα διαφοροποιημένα ποσοστά εμφάνισης ανάμεσα στις διάφορες χώρες, οφείλονται στα διαφορετικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Ο Στασινός (2020) παρατηρεί πως η ΔΕΠ-Υ εντοπίζεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, με μια μικρή αυξητική τάση στα κατώτερα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, στα οποία ενδεχομένως τα προσφερόμενα ερεθίσματα να είναι πιο ελλιπή, σε σχέση με τα ανώτερα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

### 2.1.5. Αίτια εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ

Ο Στασινός (2020) καταγράφει πως αρχικά τα αίτια που οδηγούσαν στην εκδήλωση συμπεριφορών ΔΕΠ-Υ, είχαν συνδεθεί με την εγκεφαλική βλάβη, άποψη που με την πάροδο των ετών άρχισε να φθίνει και το επίκεντρο των ερευνών στράφηκε σε άλλους τομείς. Οι σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν πως παρά το ότι τα αίτια δεν είναι πλήρως σαφή, υπάρχει συσχέτιση με γενετικούς-κληρονομικούς παράγοντες (Barkley, 2006e) και με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Heward, 2012).

Όσον αφορά τους γενετικούς παράγοντες, σύμφωνα με τον Barkley (2016e) οικογένειες που έχουν παιδιά με ΔΕΠ-Υ, έχουν παρόμοιο ιστορικό, χωρίς να έχει προηγηθεί δική τους αξιολόγηση. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι ψυχοκοινωνικές επιδράσεις ενδεχομένως να επηρεάζουν τον βαθμό σοβαρότητας, τη φύση των συμπτωμάτων και τα συνοδά χαρακτηριστικά. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται μεν με ευρύτερο τρόπο το οικογενειακό περιβάλλον, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τα βίαια σκηνικά που ενδεχομένως είτε βιώνει το άτομο, είτε τα παρακολουθεί σαν θεατής ο χωρισμός των γονέων κλπ, αφορά δε και τον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα τον τρόπο που αντιμετωπίζει το άτομο, τις προσδοκίες που έχει από αυτό, τις ευκαιρίες που του προσφέρει κλπ (McGee et al., 2002).

### 2.1.6. Αναπτυξιακή πορεία

Η Κουμούλα (2012) τονίζει πως τα εκδηλούμενα συμπτώματα εξαρτώνται από το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Τα παιδιά βρεφικής ηλικίας δυσκολεύονται να απασχοληθούν για πολλή ώρα με κάποιο παιχνίδι ή κάποια δραστηριότητα και δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες και τις υποδείξεις των ενηλίκων. Αυτού του είδους οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η φτωχή αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, αποτελούν κατά τους Nigg, Goldsmith και Sachek (2004) προπομπές μιας συμπεριφοράς που έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη

διαταραχή στη σχολική ηλικία. Στην προσχολική ηλικία είναι δύσκολο να εφαρμοστούν τα διαγνωστικά κριτήρια, ακριβώς επειδή σχεδόν όλα τα παιδιά αυτής της ηλικίας εκδηλώνουν παρορμητικές και υπερκινητικές συμπεριφορές (Κουμούλα, 2012).

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας, δηλαδή τα παιδιά 6 έως 12 ετών, είναι εκείνα που παραπέμπονται στις πλείστες των περιπτώσεων για αξιολόγηση. Σε αυτή την ηλικία αλλάζουν οι απαιτήσεις του σχολείου και αυξάνονται οι κανόνες, με αποτέλεσμα να προκύπτει γνωστική σύγκρουση και το παιδί να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στη νέα πραγματικότητα (Στασινός, 2020). Παρατηρούνται δυσκολίες στην προσωπική υγιεινή, στην τακτοποίηση του προσωπικού χώρου, ενώ εμφανίζονται δυσκολίες στον ύπνο, εναντιωματικές και επιθετικές συμπεριφορές, και μια τάση για εμπλοκή σε επικίνδυνες καταστάσεις (Weiss & Salpekar, 2010).

Παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό συμπτωμάτων φθίνει με το πέρασμα του χρόνου, υπάρχουν και οι περιπτώσεις εκείνες όπου οι περιγραφείσες συμπεριφορές παραμένουν και κλιμακώνονται. Στην εφηβεία, τα άτομα συνεχίζουν να έχουν πρόβλημα στην ολοκλήρωση κάποια δραστηριότητας, συνεχίζουν να έχουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο και να δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση με άλλους και εξακολουθούν να λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες υψηλού κινδύνου (Κουμούλα, 2012).

Στην ενήλικη ζωή τα περισσότερα συμπτώματα έχουν μειωθεί, ωστόσο παραμένει η μειωμένη προσοχή και η παρορμητικότητα. Οι ενήλικες που έχουν λάβει διάγνωση ΔΕΠ-Υ έχουν υψηλές πιθανότητες να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, να απολυθούν από την εργασία τους και να έχουν κακές σχέσεις τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Διακατέχονται από άγχος και κατάθλιψη, ενώ είναι πολύ πιθανό να οδηγηθούν σε καταχρήσεις (Mannuzza & Klein, 2002; Μανιαδάκη & Κακούρος, 2020).

## 2.1.7 Αξιολόγηση και Παρέμβαση για μαθητές με ΔΕΠΥ

### 1. Διάγνωση και Αξιολόγηση

Οι Μανιαδάκη και Κακούρος (2020) αναφέρουν πως η διάγνωση είναι μια διαδικασία που απαιτεί ουσιαστική γνώση τόσο της ψυχοπαθολογίας, όσο και της ψυχολογίας. Η επιστημονική κοινότητα αποδέχεται πως μπορεί να γίνει από την ηλικία των 4, με πολλά εκ των συμπτωμάτων να είναι ορατά πολύ νωρίτερα, παρά το ότι σε αυτή την ηλικιακή φάση είναι αρκετά δύσκολη, καθώς πολλά από τα συμπτώματα που ανήκουν στη διαταραχή, θεωρούνται ανάλογα του αναπτυξιακού επιπέδου.

Η διάγνωση πραγματοποιείται βάσει των κριτηρίων, τα οποία αποδεικνύουν πως η συμπεριφορά που παρατηρείται είναι δυσανάλογη της ηλικίας και του ευρύτερου πλαισίου, τα οποία είναι καταγεγραμμένα στα διαγνωστικά συστήματα ταξινόμησης, με πιο γνωστό το DSM-V. Καθότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν ένα εύρος χαρακτηριστικών, η διάγνωση τους είναι δύσκολη, ωστόσο αυτό που λαμβάνουν υπόψη οι ειδικοί, είναι το κατά πόσο τα συμπτώμα τους, δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση και την συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες (Belanger et al., 2018).

Η όλη διαδικασία πραγματώνεται από ειδικούς που αποτελούν τη διεπιστημονική ομάδα, δηλαδή ψυχολόγους, παιδίατρους, νευρολόγους και οικογενειακούς επαγγελματίες, η γνώση και η εμπειρία των οποίων είναι αναμφισβήτητα απαιτούμενη. Η διαγνωστική αξιολόγηση απαιτεί τη λήψη ιστορικού, σε επίπεδο προγεννητικό, περιγεννητικό, οικογενειακό και σχολικό. Οι πληροφορίες αυτές αντλούνται από τα άτομα που έχουν άμεση σχέση με τον αξιολογούμενο, για παράδειγμα τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι εκείνοι που μπορούν να «φωτίσουν» τις όποιες σκοτεινές πλευρές, βοηθώντας μέσα από τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων, το να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα εξατομικευμένο, αντίστοιχο των αναγκών και των δυσκολιών (Gualtieri & Johnson, 2005).

Η συλλογή των εν λόγω πληροφοριών μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη χρήση διαφόρων εργαλείων, όπως είναι η συνέντευξη, οι κλίμακες αξιολόγησης, η παρατήρηση, η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων και η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς. Όσον αφορά τις κλίμακες αξιολόγησης, αυτές είναι ιδιαίτερα αγαπητές, καθώς παρέχουν πληθώρα πληροφοριών, με χαμηλό κόστος. Σε πρώτη φάση

συλλέγονται τα στοιχεία που παρουσιάζουν ομοιότητα με τα συμπτώματα της διαταραχής και έπειτα διασταυρώνονται με τους διαγνωστικούς ελέγχους, ορισμένοι εκ των οποίων απαντώνται στο DSM-V. Τα εργαλεία αυτά συμπληρώνονται κατά βάση από γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ κύριος στόχος τους είναι ο εντοπισμός της διαταραχής και ενδεχομένως η σύνδεση της με κάποια άλλη συνυπάρχουσα (Μανιαδάκη & Κακούρος, 2020).

Η συνέντευξη από την άλλη πλευρά είναι ένα εξίσου χρήσιμο εργαλείο, αφού μέσω αυτής οι ειδικοί μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για τις δυσκολίες, τις ανεπάρκειες, τις δυνατότητες, το ιστορικό, την επίδοση και τις ευρύτερες σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο (Barkley & Edwards, 2006). Το ενδιαφέρον στρέφεται στη σχέση γονέα και παιδιού και στον τρόπο αντιμετώπισης του, ενώ αυτή απευθύνεται στο ίδιο το άτομο που αξιολογείται, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα αντληθούν αυθεντικά δεδομένα (Στασινός, 2020).

Η παρατήρηση είναι εξίσου χρήσιμη, αφού προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο για συλλογή δεδομένων. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να καταγράψει αυθόρμητες εκδηλώσεις, στον φυσικό χώρο του εκάστοτε ατόμου, καταγράφοντας ταυτόχρονα και χαρακτηριστικά όπως είναι η απειθαρχία, η επιθετικότητα κλπ, τα οποία είναι αρκετά έκδηλα στους χώρους που το άτομο αισθάνεται οικεία (Gualtieri & Johnson, 2005).

Η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων θεωρείται επίσης αναγκαία, αφού τα ψυχομετρικά εργαλεία αξιοποιούνται στη μέτρηση και αξιολόγηση της κοινωνικοσυναισθηματικής κατάστασης του ατόμου, του γνωστικού του επιπέδου, αλλά και στην παρακολούθηση της εξέλιξης σε περίπτωση που έχει εφαρμοστεί κάποιου είδους παρέμβαση (Δώνη & Γιώτσα, 2019; Σουσαμίδου, 2022).

Για να είναι η αξιολόγηση επαρκής, οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο του ατόμου και να περιλαμβάνει ποικίλα μέσα. Οι πληροφορίες που θα αντληθούν στο σύνολο της, μπορούν να βοηθήσουν στην κατάρτιση ενός σχεδίου ανάλογου των αναγκών, ενώ θα έχουν καθοριστεί μεν τα συμπτώματα, θα έχουν εντοπιστεί δε και οι παράγοντες που τα ενισχύουν ή και τα επιδεινώνουν (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2012).



## 2. Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις

Η διαχείριση της ΔΕΠ-Υ βασίζεται σε ορισμένες επιλογές, οι οποίες κατά τους ερευνητές θα πρέπει να συνδυάζονται, για να επέλθουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Μια από τις επιλογές είναι η χρήση φαρμακευτικής αγωγής και μια άλλη είναι ο προσανατολισμός στη συμπεριφορική θεραπεία, δηλαδή η τροποποίηση της συμπεριφοράς (Στασινός, 2020).

Ο Heward (2012) παρατηρεί πως στα άτομα με ΔΕΠ-Υ συνταγογραφούνται διεγερτικά χάπια, με πιο συνηθισμένα αυτά που περιέχουν μεθυλφενιδάτη, δεξτροαμφεταμίνη και πεμολίνη. Η εν λόγω θεραπεία είναι αρκετά ισχυρή και εγκυμονεί ο κίνδυνος για εξάρτηση από αυτά, σε περίπτωση που η χρήση γίνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα αποτελέσματα της χρήσης εντοπίζονται στον περιορισμό της υπερκινητικότητας, στην τόνωση της προσοχής, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της γενικότερης συμπεριφοράς. Η φαρμακοθεραπεία, παρά τα οφέλη της, προκαλεί εξίσου σημαντικές παρενέργειες. Τα άτομα σε αγωγή είναι πιθανό να εκδηλώσουν αϋπνία, να έχουν συχνούς πονοκεφάλους, να μην έχουν όρεξη για φαγητό, να είναι ευερέθιστα και να διακρίνονται για τις ψυχολογικές τους μεταπτώσεις. Αυτό σημαίνει πως παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, η εν λόγω επιλογή θα πρέπει να γίνεται με μέτρο και πάντα κάτω από την επίβλεψη του ειδικού (Flora, 2008).

Η δεύτερη επιλογή είναι η θεραπεία μέσω της διαχείρισης της συμπεριφοράς. Εν προκειμένω αξιοποιείται η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία, η οποία συνδράμει στην αντιμετώπιση των μη αποδεκτών συμπεριφορών και ταυτόχρονα βοηθά ευρύτερα στις σκέψεις και στην αυτοκριτική (Rajeh et al., 2017). Οι θεραπείες αυτές συμπεριλαμβάνουν την επιμόρφωση των γονέων, την εκπαίδευση για επίδειξη της σωστής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και στις ομαδικές παρεμβάσεις. Χρησιμοποιούνται ενισχυτές, θετικοί ή και αρνητικοί, και τεχνικές που τους αφορούν. Στο επίκεντρο της θεραπείας βρίσκονται οι κοινωνικές δεξιότητες και η σχολική επίδοση.

Όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης, αξιοποιούνται τεχνικές όπως για παράδειγμα η σύναψη ενός συμβολαίου τιμής, στο οποίο ορίζονται οι υποχρεώσεις και οι «ποινές» σε περίπτωση μη τήρησης των κανόνων. Για να καταστεί μια τέτοια προσέγγιση λειτουργική πρέπει να υπάρξει σχετική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, ο

ο οποίος έχει καθοριστικό ρόλο τόσο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, όσο και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, δημιουργεί ένα κλίμα αποδεκτικό, ένα κλίμα φιλικό, στο οποίο όλοι έχουν μια θέση. Εφαρμόζει τεχνικές και διαφοροποιεί τη διδασκαλία του προκειμένου να καλύψει της διαφορετικές «ταχύτητες», στηριζόμενος πάντα στο δικαίωμα των παιδιών για ενεργή και ισότιμη συμμετοχή, τόσο στα του σχολείου, όσο και σε λοιπές εξωτερικές δραστηριότητες (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019).

Εν κατακλείδι, ο συνδυασμός των δυο παραπάνω προσεγγίσεων έχει φανεί πως φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Δεν αρκεί η αποσπασματική εφαρμογή των παρεμβάσεων, αλλά χρειάζεται ισόποση κατανομή τους, ούτως ώστε να αντιμετωπιστούν πλήρως οι ανάγκες του εκάστοτε ατόμου, οι οποίες είναι διαφορετικές.

### 3. Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και οι κατηγορίες αυτών

Οι μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: αυτοί που έχουν ήπιες ανάγκες και αυτοί που έχουν σοβαρές ή βαριές. Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτοί οι μαθητές αποτελούν περίπου το 90% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που έχει διαγνωσθεί με ειδικές ανάγκες και συνήθως έχουν παρόμοιες ανάγκες σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Mercer & Mercer, 1993; Morsink, et al., 1987).

Σύμφωνα με τους (Αγαλιώτης, 2006; Sabornie et al., 2006; Schmidt et al., 2002), ο όρος «Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA)» αναφέρεται σε μια ποικίλη ομάδα ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαφορετικές βαθμίδες επιπλοκής ή επιπέδων δυσκολίας στην εκπαίδευση. Αυτή η ομάδα μπορεί επίσης να οριοθετηθεί με τον όρο «Ειδικές Ανάγκες Υψηλής Συχνότητας».

Οι «ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες» μπορεί να περιλαμβάνουν μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αισθητηριακή αντίληψη (όρασης ή ακοής), κινητικές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και προβλήματα επικοινωνίας. Όπως υποδεικνύουν οι (Thomas et al., 1995), αυτοί οι μαθητές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως άτομα με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μόνον εάν η σοβαρότητα της αναπηρίας τους και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι τέτοιες που τους επιτρέπουν να φοιτούν στη γενική τάξη, τουλάχιστον για μερικές ώρες την ημέρα. Πιο συγκεκριμένα οι ανάγκες των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να χωριστούν σε πέντε κύριες κατηγορίες, σύμφωνα με τη μελέτη των (Thomas et al., 1995) και αυτές είναι: οι ακαδημαϊκές γνώσεις, κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτο-αντίληψη και κίνητρα, διαχείριση συμπεριφοράς, και υποστηρικτικές υπηρεσίες όπως συμβουλευτική και φυσιοθεραπεία.

Ένας εκπαιδευτικός ορισμός των HEA έχει δοθεί από τον Αγαλιώτη (2020) με σκοπό να συμπεριλάβει όλες τις πτυχές αυτών των μαθητών και δίνεται παρακάτω: *«Οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται σε περιορισμένης έκτασης, αλλά σημαντικού βάθους, ανεπάρκειες, ελλείψεις ή ιδιαιτερότητες (α) στη μάθηση διαμέσου συμβολικών κωδίκων και στην επεξεργασία πληροφοριών με αφηρημένο χαρακτήρα, (β) στη γενική νοητική*

λειτουργία και (γ) στην κοινωνική προσαρμογή. Η ύπαρξη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών δεν εμποδίζει τους μαθητές που τις παρουσιάζουν να επιτύχουν σημαντικό μέρος, ή και το σύνολο, των στόχων του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου, διδασκόμενοι αποκλειστικά, ή έστω κατά κύριο λόγο, στη γενική τάξη. Προϋπόθεση για την επιτυχή φοίτηση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, δηλαδή για την εκπαιδευτική συμπερίληψή τους, είναι η υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κρίσιμα στοιχεία μιας τέτοιας διδασκαλίας είναι οι κατάλληλες προσαρμογές των διδακτικών μεθόδων, τεχνικών και μέσων που χρησιμοποιούνται για τους τυπικούς μαθητές, αλλά και οι ειδικές διαδικασίες μάθησης που επιβάλλονται από τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ενδελεχούς εξατομικευμένης αξιολόγησης του μαθητή». (Αγαλιώτης, 2020)

### 3.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

#### 3.1.1. Ορισμοί και Ορολογία

Ο πρώτος που ασχολήθηκε συστηματικά με τη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν ο Kirk, ο οποίος επινόησε τον εν λόγω όρο, δηλαδή τον όρο Δυσκολίες Μάθησης, για να αναφερθεί σε ένα σύνολο παιδιών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε επίπεδο ανάγνωσης και γλωσσικής έκφρασης, σε επίπεδο ομιλίας και σε επίπεδο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Kirk, 1972). Ο όρος αυτός έγινε αποδεκτός, καθότι θεωρούνταν τομή στην επιστημονική κοινότητα, ενώ έκτοτε έχουν υπάρξει ποικίλοι ορισμοί οι οποίοι κάνουν προσπάθειες να αποδώσουν όλο το εύρος των συμπεριφορών και εκδηλώσεων που υφίστανται (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Οι «γενικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην «πρόσκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία». Περικλείει τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά (Πολύχρονη και σύν., 2006).

#### 3.1.2. Χαρακτηριστικά των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, Αίτια εκδήλωσης και Επιδημιολογικά στοιχεία

Όσον αφορά τα αίτια εμφάνισης των εν λόγω ελλειμμάτων, παρά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα η αιτία τους θεωρείται άγνωστη, υπάρχει διασύνδεση τόσο με περιβαλλοντικούς, όσο και με συναισθηματικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Γιαννακάκη (2005) τα βαθύτερα αίτια είναι παράγοντες φυσιολογικοί, ψυχολογικοί, κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί.

Τα άτομα που διαγιγνώσκονται με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν νευρολογικές παθήσεις και συναισθηματικές δυσκολίες και προέρχονται συνήθως από υποβαθμισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα, το σχολικό περιβάλλον τους δεν είναι το καλύτερο δυνατό, ενώ παρατηρείται ταυτόχρονα άγχος

και καταθλιπτικές συμπεριφορές. Ο βασικότερος προβλεπτικός δείκτης είναι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή στη γνώση και αξιοποίηση των δομολειτουργικών συστατικών της εκάστοτε γλώσσας.

Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται, δεν σχετίζονται πάντα με τη νοημοσύνη, καθώς είναι αρκετά σύνηθες να παρατηρούνται και σε άτομα με μέτρια προς ανώτερη νοημοσύνη, ενώ διαφέρουν τόσο ως προς την ένταση, όσο και ως προς τον βαθμό σοβαρότητας τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια γενικότερη ταξινόμηση, η οποία έχει ως εξής: α) δυσκολίες ήπιες, β) δυσκολίες μέτριες, γ) δυσκολίες σοβαρές (American Psychiatric Association, 2013).

Τα παραπάνω πλήττουν τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια, με τα αγόρια να υπερτερούν σε αναλογία 5 προς 3. Όσον αφορά την περιοχή διαβίωσης, διαδραματίζει και αυτή σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό και στη διάγνωση, καθώς σύμφωνα με έρευνες, οι Δυσκολίες Μάθησης παρατηρούνται περισσότερο σε παιδιά που κατοικούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές, παρά σε παιδιά που διαβιούν στην ύπαιθρο. Αυτό ενδεχομένως να συσχετίζεται με την ανεπάρκεια των διαγνωστικών εργαλείων που μπορεί να υπάρχει εκεί, σε σχέση με την πληθώρα επιλογών που υπάρχει στις μεγαλουπόλεις (Παυλίδης, 2000). Βέβαια σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η πιθανή εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών από το ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο. Έρευνες έχουν καταγράψει πως είναι πιθανό και οι γονείς να είχαν εκδηλώσει αντίστοιχα συμπτώματα σε μικρότερη ηλικία, συνεπώς είναι αρκετά εύλογο να μπορούν να αποδοθούν οι εν λόγω δυσκολίες και σε γονιδιακές καταβολές (Στασινός, 2020).

### 3.2 Ειδικές και Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να χωριστούν σε γενικές και ειδικές και αποτελούν επιμέρους κατηγορίες των ΗΕΑ. Οι γενικές αποτελούν την ευρύτερη κατηγορία, ενώ συνδέονται με ευρύτερα προβλήματα στη μάθηση, τα οποία αποδίδονται κατά βάση σε αναπτυξιακές διαταραχές, όπως είναι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Η Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2010) τονίζει πως η σύνδεση των Δυσκολιών Μάθησης με τα προαναφερθέντα ζητήματα, δρα ανασταλτικά τόσο σε ό,τι αφορά την επίδοση, όσο και σε ό,τι έχει να κάνει με τη γενικότερη αλληλεπίδραση και ενεργή συμμετοχή στα του σχολείου.

Στον αντίποδα, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή όπως καταγράφονται στο DSM-V, οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές, συνδέονται με ευρύτερα προβλήματα στους διάφορους τομείς μάθησης, με την πλειοψηφία να εντοπίζεται στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική. Στην εν λόγω υποκατηγορία δεν υπάρχει σύνδεση με τη νοημοσύνη, ούτε παρατηρούνται ελλείμματα στον ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, τα δοθέντα ερεθίσματα είναι πλούσια, υπάρχει όμως σύμφωνα με τη Μπόντη (2013) χαμηλή επίδοση, η οποία είναι δυσανάλογη τόσο της ηλικίας, όσο και του επιπέδου νοημοσύνης. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους από αυτούς τους τομείς, και σε κάθε περίπτωση η δυσκολία τους αντανακλά την αδυναμία επεξεργασίας που σχετίζεται με τον συγκεκριμένο τομέα.

Όπως αναφέρεται στον Αγαλιώτη (2013, σελ.130), οι Kavale, Spaulding και Beam, (2009) προτείνουν τον εξής όρο:

*«Η ειδική μαθησιακή δυσκολία (αναπηρία- specific learning disability) αναφέρεται σε ετερογενείς συστάδες διαταραχών οι οποίες εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ακαδημαϊκή πρόοδο, σε ένα ποσοστό 2% έως 3% του μαθητικού πληθυσμού. Η έλλειψη προόδου γίνεται εμφανής στη σχολική απόδοση, η οποία παραμένει κάτω από τις προσδοκίες που προκύπτουν από τη χρονολογική και νοητική ηλικία, ακόμη και όταν παρασχεθεί υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Η πρωταρχική εκδήλωση της έλλειψης προόδου είναι η σημαντική υπο-επίδοση σε μια από τις βασικές περιοχές δεξιοτήτων (δηλαδή ανάγνωση, μαθηματικά, γραφή), η οποία δεν συνδέεται με ανεπαρκείς*

εκπαιδευτικές, διαπροσωπικές, πολιτισμικές - οικογενειακές ή/και κοινωνικο-γλωσσικές εμπειρίες. Η πρωταρχική διαφορά μεταξύ ικανότητας και επίδοσης μπορεί να έχει τη μορφή ελλείψεων στη γλωσσική ικανότητα (προσληπτική ή/και εκφραστική), στη γνωστική λειτουργία (π.χ. επίλυση προβλημάτων, ικανότητες σκέψης, ωριμότητα), στις νευροψυχολογικές διαδικασίες (π.χ. πρόσληψη, προσοχή, μνήμη) ή σε οποιοδήποτε συνδυασμό τέτοιων ελλείψεων, οι οποίες θεωρείται ότι προκύπτουν από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διακριτή κατάσταση που διαφοροποιείται από τη γενικευμένη μαθησιακή αποτυχία διαμέσου μιας μέσου όρου ή άνω του μέσου όρου (>90) γνωστικής ικανότητας και ενός προφίλ μαθησιακών δεξιοτήτων που εμφανίζει σημαντική διασπορά, υποδηλώνοντας περιοχές δυνατοτήτων και αδυναμιών. Η κύρια ειδική μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνοδεύεται από δευτερεύουσες δυσκολίες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό εντατικής, εξατομικευμένης διδασκαλίας ειδικής αγωγής, που απευθύνεται στο πρωταρχικό πρόβλημα» (Kavale, et al., 2009).

### 3.3 Κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία οι κατηγορίες στις οποίες υποδιαιρούνται οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι κάτωθι: α) Διαταραχή που αφορά την ανάγνωση, ή αλλιώς Μαθησιακή Δυσκολία στη Γλώσσα, β) Διαταραχή που αφορά τα Μαθηματικά, ή αλλιώς Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά, γ) Διαταραχή που αφορά τον γραπτό λόγο, ή αλλιώς Μαθησιακή Δυσκολία στον Γραπτό λόγο, δ) Διαταραχές που δεν μπορούν να προσδιοριστούν με διαφορετικό τρόπο (American Psychiatric Association, 2013).

Η πρώτη υποκατηγορία συνδέεται με τον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα με την ανάγνωση και αποκωδικοποίηση τόσο των λέξεων, όσο και των νοημάτων τους (Παυλίδης, 2000). Η δεύτερη σχετίζεται με τα ελλείμματα στον μαθηματικό τομέα και συγκεκριμένα στην αναγνώριση και στην αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων, στην επίλυση προβλημάτων, στη μεταγνωστική διαδικασία κλπ (Αγαλιώτης, 2000; Τσομπόλη, 2017). Η τρίτη υποκατηγορία σχετίζεται τόσο με την αδυναμία οργάνωσης προτάσεων και παραγράφων, όσο και με τη δυσκολία στην καταγραφή των λέξεων, ενώ η τέταρτη υποκατηγορία συμπεριλαμβάνει όλες τις διαταραχές που δεν ανήκουν στις



παραπάνω και κατά συνέπεια δεν μπορούν να προσδιοριστούν με διαφορετικό τρόπο (Αλεξόπουλος, 2011).

Οι μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται σε επιμέρους ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με τον τομέα στον οποίο εντοπίζεται η δυσκολία. Σύμφωνα με την (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010) αυτές οι κατηγορίες διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και περιλαμβάνουν τα εξής:

- Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία)
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση-ορθογραφία (Δυσορθογραφία)
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (Δυσαριθμησία)

### 3.4 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γλώσσα

Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γλώσσα είναι μια από τις βασικότερες υποκατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών, η συχνότητα εμφάνισης της οποίας εξαρτάται από την καθαρότητα του εκάστοτε γλωσσικού κώδικα που αξιοποιείται και σχετίζεται με ελλείμματα που εντοπίζονται σε διάφορους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης. Η Πολυχρονοπούλου (2017:576) καταγράφει πως ο βασικός της ορισμός είναι ο εξής: *«Δυσλεξία είναι μια σοβαρή δυσκολία που διακρίνεται από δυσκολία, ενδεχομένως και αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Μπορεί να υπάρχει έλλειμμα ξεχωριστά ή και συνδυαστικά στους παραπάνω τομείς, ωστό αυτό δεν αποδίδεται σε νοητική υστέρηση, ψυχικές διαταραχές, πολιτισμική αποστέρηση ή προβλήματα ακοής και όρασης».*

Παρά το γεγονός πως υπάρχουν ποικίλες εκδηλώσεις της εν λόγω διαταραχής, έχουν επισημανθεί από τους επιστήμονες ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι κοινά στις περισσότερες των περιπτώσεων. Αρχικά, είναι πολύ πιθανό το άτομο να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη φωνητική και στη φωνολογία. Το έλλειμμα στους παραπάνω τομείς οδηγούν σε λανθασμένη προφορά των φωνηέντων και των συμφώνων, αλλά και σε σύγχυση των λέξεων που οπτικά ή ακουστικά παρουσιάζουν ομοιότητες (Μαυρογιαννάκη, 2017).

Έπειτα, είναι αρκετά σύνηθες να επαναλαμβάνονται, να παραλείπονται ή να προστίθενται γράμματα, αλλά και να γίνεται αντικατάσταση λέξεων με άλλες λέξεις που έχουν αντίστοιχο περιεχόμενο, όπως και να συγχέεται ο προσανατολισμός των γραμμάτων εντός των λέξεων. Πέραν αυτού παρατηρούνται δυσκολίες σε τομείς όπως οι χωρικοκινητικές ικανότητες, η συγκέντρωση, η ταχύτητα και η οργάνωση (Lyon & Shaywitz, 2003).

#### 3.4.1. Τύποι Μαθησιακής Δυσκολίας στη Γλώσσα

Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει πως υπάρχουν 3 υποκατηγορίες Μαθησιακής Δυσκολίας στη Γλώσσα, ανάλογα με τον τομέα που πλήττεται περισσότερο. Συγκεκριμένα υπάρχει η Οπτική, η Ακουστική και η Μικτή. Η

διαφοροδιάγνωση στις εν λόγω περιπτώσεις θεωρείται απαραίτητη, ούτως ώστε να εντοπιστούν τα προβλήματα τα οποία ενυπάρχουν (Reid, 2005).

Όσον αφορά την πρώτη υποομάδα, την Οπτική, αυτή αναφέρεται στα ελλείμματα που εντοπίζονται στην αντίληψη, τη διάκριση και τη μνήμη. Το άτομο νιώθει ότι συγκρούεται με το περιβάλλον του καθώς λαμβάνει ερεθίσματα τα οποία δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει με τον σωστό τρόπο. Στην εν λόγω υποκατηγορία, το άτομο χρησιμοποιεί την ακοή του για να αντισταθμίσει τα ελλείμματα, επιδιώκοντας με αυτό τον τρόπο μια ανέπαφη δίοδο επικοινωνίας (Παντελιάδου & Μπότσα, 2009). Όσον αφορά τη δεύτερη υποομάδα, δηλαδή την Ακουστική, τα όποια ελλείμματα παρατηρούνται αφορούν ευρύτερα τον ακουστικό τομέα. Το άτομο διακρίνει μεν τους ήχους, δυσκολεύεται όμως να τους εκφέρει καθαρά και με ευχέρεια, με αποτέλεσμα να παραποιεί ή να διαστρεβλώνει την προφορική έκφραση ορισμένων καταλήξεων (Rutter, 1978). Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι και εδώ, το άτομο αξιοποιεί εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας, συγκεκριμένα την οπτική δίοδο, την οποία έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Τέλος, η τρίτη υποομάδα πρόκειται για μια συνδυαστική περίπτωση, αφού το άτομο δυσκολεύεται τόσο να μάθει τις λέξεις, όσο και να τις κατατιμήσει στα συστατικά της μέρη.

#### 3.4.2 Αξιολόγηση και Παρέμβαση για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας έχει στραφεί στον ρόλο που διαδραματίζει η έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση για την αποτροπή ορισμένων δυσκολιών. Στην προκειμένη περίπτωση, η διάγνωση ξεκινά όταν το άτομο αποτυγχάνει επανειλημμένα στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στην αριθμητική, στο πλαίσιο του σχολείου, εφόσον έχει συμπληρώσει το απαραίτητο ηλικιακό έτος (Αγαλιώτης και σύν., 2011). Είναι πιθανό να λανθάνουν δυσκολίες ήδη από την προσχολική ηλικία, όπως ανεπαρκής πλευρίωση, μη τήρηση των προφορικών οδηγιών, έλλειμα στις κινητικές δεξιότητες, επιβραδυνόμενη γλωσσική ανάπτυξη, ωστόσο δεδομένου ότι το άτομο δεν έχει επαφή με τον γραπτό λόγο, δεν είναι δυνατή η διάγνωση (Στασινός, 2020).

Στη διαδικασία συμμετέχει η διεπιστημονική ομάδα, ενώ κεντρικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις

δυσκολίες που υπάρχουν και το πώς αυτές δευτερογενώς επηρεάζουν το άτομο (Πολυχρονοπούλου, 2017). Σε πρώτη φάση χορηγείται κάποιο ψυχομετρικό τεστ, το οποίο σκοπό έχει να καταδείξει το επίπεδο της νοημοσύνης και κατά συνέπεια την απόκλιση που παρατηρείται μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της νοητικής ικανότητας.

Αξιολογούνται μεν οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη μάθηση, δηλαδή η μνήμη, η αντίληψη και το νοητικό δυναμικό, λαμβάνονται όμως υπόψη και οι ικανότητες γραφής, ανάγνωσης, επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, όπως αυτές περιγράφονται τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους ειδικούς που χορηγούν το κριτήριο (Ψευτογιάννη & Κατσαρού, 2022). Ταυτόχρονα, αξιολογείται και η φωνολογική ενημερότητα, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση της δεξιότητας ανάγνωσης (Αναστασίου, 1998). Μέσω της εν λόγω αξιολόγησης ελέγχεται το αν το άτομο αντιλαμβάνεται σωστά και χρησιμοποιεί σωστά τα δομικά στοιχεία του λόγου· μελετάται το αν καταλαβαίνει το πώς αναλύονται και το πώς συντίθενται οι λέξεις, με δραστηριότητες όπως είναι η φωνημική κατάτμηση, η σύνθεση φωνημάτων για σχηματισμό λέξεων ή η αφαίρεση φωνημάτων, η αντικατάσταση φωνημάτων με κάποιο άλλο, η προφορά ψευδολέξεων κλπ.

Πέραν του γνωστικού επιπέδου, είναι σημαντικό να γίνεται αξιολόγηση και των κοινωνικοσυναισθηματικών στάσεων του ατόμου. Συγκεκριμένα, η υφιστάμενη βιβλιογραφία έχει καταδείξει πως οι μαθητές με πάσης φύσεως μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν ελλείμματα και στον συναισθηματικό τομέα (Αγαλιώτης, 2012). Είναι αρκετά πιθανό να ενυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς, απόσυρση, μηδενικός αυτοέλεγχος, τα οποία επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη γενικότερη λειτουργικότητα εντός και εκτός τάξης. Σε συνθήκες όπου τα παραπάνω λαμβάνονται υπόψη, αυξάνεται τόσο η ψυχική ανθεκτικότητα, όσο και η ψυχική ευεξία. Μια ιδιαίτερα χρήσιμη τεχνική είναι η τεχνική Q-sort, η οποία είναι ένα εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί ούτως ώστε το ίδιο το άτομο να εντοπίσει τα όποια προβλήματα υπάρχουν και να εστιάσει στις συμπεριφορές εκείνες που θέλει να τροποποιήσει (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015).

Οι παρεμβάσεις που ευρύτερα αξιοποιούνται είναι ανάλογες των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο καθένας. Η διαγνωστική ομάδα σχεδιάζει προγράμματα εξατομικευμένα, τα οποία βασίζονται σε πολυαισθητηριακές μεθόδους, με τα

αποτελέσματα των εφαρμογών να είναι υπέρ του δέοντος ικανοποιητικά. Με δεδομένη τη συνεφαρμογή του προγράμματος και από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, τα αποτελέσματα μπορούν να έχουν πιο θετικό αντίκτυπο. Είναι βασικό να υπάρχει εντός τάξης ένα κλίμα φιλικό και περιβάλλον αποδοχής, οι όποιες οδηγίες δίνονται να είναι σύντομες και απτές, τα πλάνα διδασκαλίας να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα του καθενός, προκειμένου οι όποιες δυσκολίες να ξεπεραστούν (Smith & Tyler, 2019).

### 3.5 Μουσικές Παρεμβάσεις για μαθητές με ΔΕΠΥ ή με ΕΜΔ στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες

Η Μουσική, όντας τέχνη και ταυτόχρονα επιστήμη των διαφόρων ήχων, έρχεται στο προσκήνιο ύστερα από την έμφυτη ανάγκη του ατόμου να βιώσει τον κόσμο γύρω του πολυαισθητηριακά. Μέσω αυτής επέρχεται ανάπτυξη και εκπαίδευση των συναισθημάτων (Δούμα & Αδαμοπούλου, 2016). Οι μουσικές παρεμβάσεις, όπως έχουν αναλυθεί σε προγενέστερο κεφάλαιο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη «θεραπεία» ασθενών που είτε έχουν διαγνωστεί με κάποια ασθένεια, είτε με κάποιου είδους αναπηρία.

Μέσω αυτών γίνεται μια προσπάθεια να υπάρξει αποκατάσταση της υγείας, γεγονός που επιτυγχάνεται στις πλείστες των περιπτώσεων μέσω της παραγωγής μουσικών ήχων και της ακρόασής τους. Ταυτόχρονα, γίνεται μια προσπάθεια να υπάρξει αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα στους άμεσα εμπλεκόμενους, ενώ απώτερος σκοπός είναι η συναισθηματική φόρτιση, ή αποφόρτιση των συμμετεχόντων.

Στην Ελλάδα η μουσική χρησιμοποιείται αρκετά συχνά, όχι μόνο σε μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία. Χρησιμοποιείται σαν μέσο παρέμβασης, σαν μέσο διασκέδασης και κοινωνικοποίησης. Οι όποιες παρεμβάσεις γίνονται λαμβάνουν χώρα ως επί τω πλείστον από ιδιωτικούς φορείς, οι οποίοι εξειδικεύονται σε αυτές, προσφέροντας δραστηριότητες μουσικές, δραστηριότητες κατά τις οποίες χρησιμοποιούνται μουσικά όργανα και άλλες που αξιοποιούν συνδυαστικά και κινητικές δεξιότητες.

Οι παρεμβάσεις που γίνονται από δημόσιους φορείς, υλοποιούνται είτε στο σχολικό περιβάλλον, είτε εκτός αυτού, κάτω από κλινικές συνθήκες. Όσον αφορά το

εξωτερικό και εκεί λαμβάνουν χώρα αντίστοιχες δράσεις (Jackson, 2003), με τις οποίες παρεμβάσεις να γίνονται εξίσου στο σχολείο, στο σπίτι (Yang, 2016) ή σε κλινικά περιβάλλοντα (Liu et al., 2015) με την όλη διαδικασία να γίνεται είτε ατομικά, είτε ομαδικά (Gold et al., 2017).

Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό, έχει καταστεί σαφές πως μέσω της μουσικής, οι μαθητές διασκεδάζουν, αναπτύσσονται, βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση τους, αποκτούν καλύτερο επίπεδο σε ό,τι έχει να κάνει με το γλωσσικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδό τους, ενώ αποκτούν τη δυνατότητα να άρουν τους όποιους γλωσσικούς φραγμούς υπάρχουν και να αλληλεπιδράσουν ευρύτερα με το περιβάλλον τους. Τις τελευταίες δεκαετίες η συμβολή της μουσικής στη βελτίωση του ατόμου θεωρείται αναμφισβήτητη, για αυτό και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με αντίστοιχη θεματική. Οι Bolduc (2009), Gooding (2011), Ritblatt et al. (2013) κατέληξαν στο ότι μέσω των μουσικών παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκαν βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών που αντιμετώπιζαν αντίστοιχο πρόβλημα. Οι Bidelman et al. (2013), Kaviani et al. (2014), Arnaud et al. (2013) κατέληξαν επίσης πως μέσω της παρέμβασης που χρησιμοποίησαν υπήρξε βελτίωση σε επίπεδο κινητικό, κιναισθητικό και αντίληψης των ερεθισμάτων, τομέας ο οποίος είναι ελλειμματικός τόσο σε μαθητές με ΔΕΠ/Υ, όσο και σε μαθητές με Δυσλεξία.

Όσον αφορά τους μαθητές με ΔΕΠ/Υ, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως διακρίνονται για τα ελλειμματικά τους κίνητρα (DuPaul, 2008), την αδυναμία στη λήψη αποφάσεων (Αγαπητού-Χαλμπέ, 2010), τη μειωμένη διέγερση, την ασταθή διάθεση (Wu et al., 2013) και την αργή επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, την μη προσωδιακή ανάγνωση (Bloch et al, 2015), την υπέρ-υποδραστηριότητα κλπ.. Πολλές φορές η ΔΕΠΥ συνυπάρχει με άλλες διαταραχές (Leirbackk et al., 2015), και ως εκ τούτου παρουσιάζεται δυσκολία στην εκδήλωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και υπάρχει πρόβλημα στην αντίληψη του χωροχρονικού πλαισίου (Kofler et al., 2012).

Από τις υφιστάμενες έρευνες αποδεικνύεται πως η μουσική μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά, ενώ έχει θετικό αντίκτυπο σε διάφορες ψυχικές, σωματικές και αναπτυξιακές ασθένειες (Brown, 2018). Μέσω αυτής οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να βελτιωθούν ποικιλοτρόπως, όπως για παράδειγμα σε επίπεδο αυτοεκτίμησης, σε

επίπεδο επικοινωνίας, σε επίπεδο έκφρασης συναισθημάτων, σε επίπεδο απόδοσης. Τα γενικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν φαίνονται ενθαρρυντικά, όμως είναι υψίστης σημασίας η περαιτέρω εμπλοκή της μουσικής στο σχολικό περιβάλλον, γιατί η βελτίωση που θα επέλθει δεν είναι άνευ σημασίας.

Οι έρευνες των Husein, Thompson και Schellenberg (2004), Panksepp και Bernatzky (2002), Thompson et al. (2001), Nantanis & Schellenberg (2000), Pratt et al. (1997) έχουν φανερώσει πως η ακρόαση συγκεκριμένων μουσικών κομματιών, μπορεί να βελτιώσει τη διάθεση και τη διέγερση των εν λόγω μαθητών. Πέραν της διάθεσης, υπάρχουν και δυσκολίες στη μνήμη και στη προσοχή. Οι έρευνες των Kasuya-Ueba et al. (2020), Canadian Association of Music Therapy (2006), Jackson (2003) και Morton, et al. (1990) απέδειξαν πως η χρήση μουσικής κατά τη διδασκαλία μπορούσε να εξισορροπήσει τα υπάρχοντα ελλείμματα και να βοηθήσει στην ομαλή ανάγνωση, ενώ οι (Pelham et al., 1994) κατέστησαν σαφές πως ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών που άκουγαν ένα συγκεκριμένο είδος μουσικής και συγκεκριμένα ροκ, ήταν πολύ πιο πιθανό να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί. Ο Hayoung (2008) καταγράφει στην έρευνα του πως οι 32 φοιτητές πανεπιστημίου των ΗΠΑ που δεν είχαν καμία προηγούμενη σχέση με τη μουσική και συμμετείχαν σε τέσσερις διαφορετικές δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη μουσική, όπως σε τραγούδι, σύνθεση ή παίξιμο κάποιου οργάνου, παρουσίασαν βελτίωση στη φωνολογική ενημερότητα, τη διάκριση των γραμμάτων και την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων.

Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα που διακατέχουν τους εν λόγω μαθητές, δηλαδή το έντονο άγχος, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και τα μειωμένα κίνητρα (Montello & Coons, 1999), σύμφωνα με τους Rickson και Watkins (2003) αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά αν γίνει κάποιου είδους παρέμβαση μέσω μουσικής, όπως εξίσου θετικά αντιμετωπίζονται τα προβλήματα λόγου και ομιλίας (Ludlam, 2014). Οι Marks (2016), Roden, et al. (2014), Savarimuthu και Bunnell (2002) κατέληξαν στο ότι η εφαρμογή μουσικών παρεμβάσεων μπορεί να μειώσει τα επίπεδα της αποδιοργανωτικής και επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά και να βοηθήσει τους μαθητές να διατηρήσουν την προσοχή τους στις δραστηριότητες.

Σε επίπεδο ανάγνωσης έχει παρατηρηθεί πως μέσα από τη ρυθμική ακουστική διέγερση, η οποία συμπεριλαμβάνει τον συγχρονισμό των κινήσεων, βελτιώνεται η

προσοχή, η αναγνωστική ικανότητα αλλά και η κατανόηση, ενώ μέσω των αναγνωστικών προγραμμάτων τα οποία κατευθύνονται από τη μουσική, που συμπεριλαμβάνουν τη σύνδεση των στοιχείων της μουσικής, όπως είναι ο ρυθμός και η μελωδία, βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα, ενώ οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τα μηνύματα του κειμένου, αλλά και τις λέξεις από τις οποίες αυτό αποτελείται (Houde, 2017). Ιδιαίτερα θετικά είναι και τα πορίσματα από την έρευνα των Jäncke και Sandmann et al. (2010), οι οποίοι παρατήρησαν πως μέσα από τη δημιουργία προσωποποιημένων μουσικών λιστών, οι μαθητές διατηρούσαν απερίσπαστη την προσοχή τους κατά τη διάρκεια των αναγνωστικών δραστηριοτήτων, ενώ είχαν περισσότερα κίνητρα για να εμπλακούν σε τέτοιου τύπου δράσεις. Οι Denton et al. (2020) σε έρευνα που διεξήγαγαν κατέληξαν στο ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα παρέμβασης από μικρή ηλικία, βελτιώθηκαν σε ό,τι είχε να κάνει με την κατανόηση του περιεχομένου, τη φωνημική κωδικοποίηση και την ευφράδεια του λόγου, σε αντίθεση με εκείνους που είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, αλλά δεν παρακολούθησαν κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα.

Όσον αφορά τους μαθητές με δυσκολίες στην Ανάγνωση, η Bull (2009) αναφέρει πως πέραν των λοιπών παρεμβάσεων, οι μουσικές παρεμβάσεις επηρεάζουν θετικά τόσο την επίδοση, όσο και τη γενικότερη συμπεριφορά των εν λόγω μαθητών, τονίζοντας τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην όλη διαδικασία. Οι Wilson και MacDonald (2019) στην έρευνα που διεξήγαγαν κατέληξαν πως οι συμμετέχοντες διασκέδασαν την όλη διαδικασία, απέκτησαν αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη, έγιναν πιο ευτυχισμένοι και ταυτόχρονα απέβαλλαν και το άγχος που τους διακατείχε.

Στη μελέτη της η (Bilgehan, 2018) περιγράφει πως μέσα από δραστηριότητες όπως η ρυθμική εξάσκηση, η ανάγνωση και η γραφή πενταγράμμων, η διεξαγωγή παραστάσεων μπροστά σε κοινό, ο μαθητής που συμμετείχε στο εν λόγω πρόγραμμα παρουσίασε βελτίωση στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και στον μουσικό τομέα, ενώ βελτιώθηκαν και τα γενικότερα κίνητρα.

Αντίστοιχα, στην έρευνα τους οι (Hande & Hedge, 2011) έφτασαν στο συμπέρασμα πως η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με τη μουσική ανάπτυξη και κατ' επέκταση μετά από εφαρμογή κάποιας παρέμβασης, όχι μόνο παρατηρείται βελτίωση στους παραπάνω τομείς ξεχωριστά, αλλά και σαν σύνολο, αφού ενισχύεται



και η αντίληψη του ρυθμού και της τονικότητας. Παρομοίως, στην έρευνα των (Habib et al., 2017) αποτυπώνεται πως μετά από την εφαρμογή μιας παρέμβασης που είχε διάρκεια έξι εβδομάδες, παρατηρήθηκε βελτίωση σε τομείς που σχετίζονται με τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, με τη μνήμη, την ομιλία, την ενημερότητα και την ανάγνωση. Σε μια άλλη έρευνα, οι (Malik & Russo, 2022) κατέληξαν πως μέσω της μουσικής, οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τη διανοητική τους κατάσταση, απέβαλλαν το άγχος και μπορούσαν να ελέγχουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τόσο τις κινήσεις όσο και τη συμπεριφορά τους.

Η Overy (2003) συνέδεσε τα ελλείματα που υπάρχουν στους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή στη Γλώσσα με την πιθανή βελτίωση τους μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες. Κατέστη λοιπόν σαφές πως ο ρυθμός και ο χρόνος μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης και των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Παρομοίως, οι Thomson και Goswami (2008) διερεύνησαν τη σύνδεση ανάμεσα στη ρυθμική επεξεργασία, τις ακουστικές δεξιότητες και την αναγνωστική ικανότητα στον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό. Κατέστη λοιπόν σαφές πως μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στον ρυθμό, οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν καλύτερα και κατ' επέκταση ενισχύεται και η φωνολογική τους επίγνωση.

Μετά από ενδελεχή έρευνα και μελέτη στα ηλεκτρονικά περιοδικά που καταγράφονται παρακάτω, καθίσταται σαφές πως η μουσικής αποτελεί «όπλο» στη φαρέτρα των ειδικών. Τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση της είναι υπέρ του δέοντος πολλά, κατά συνέπεια είναι ζωτικής σημασίας να ενταχθεί πλήρως στα Αναλυτικά Προγράμματα της εκάστοτε χώρας. Αναφορικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολία σε διάφορους τομείς, μέσω αυτής μπορούν να ωφεληθούν πολύπλευρα · να κοινωνικοποιηθούν, να βελτιώσουν τις υφιστάμενες δεξιότητες τους και να αποκτήσουν καινούργιες, να αλληλεπιδράσουν, να μειώσουν και να μάθουν να διαχειρίζονται το άγχος τους και να εκφραστούν όπως εκείνοι επιθυμούν.

#### 4. Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσω της ενασχόλησης με τις θεματικές του παρόντος μεταπτυχιακού προγράμματος και ωθούμενη και από την αγάπη μου για τη μουσική και τη θεραπευτική χρήση της, μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας κατέληξα στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν και τη βάση της παρούσας εργασίας. Τα ερωτήματα λοιπόν είναι τέσσερα και αναλύονται ως ακολούθως:

1. Τα παρεμβατικά προγράμματα για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής σε ποια δομικά στοιχεία της αναγνωστικής διαδικασίας στοχεύουν στην περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα;
2. Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές των παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα;
3. Ποια η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα;
4. Πώς διαφοροποιείται η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα, με βάση περιβαλλοντικές παραμέτρους συμπεριλαμβανομένων των δημογραφικών μεταβλητών;

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η συστηματική ανασκόπηση, η οποία αποτελεί ενδεχομένως την πιο αντικειμενική μέθοδο προσέγγισης της βιβλιογραφίας, της σύνθεσης και κριτικής ανάλυσης των συλλεχθέντων δεδομένων, μέσω των οποίων μπορούν να προκύψουν νέα ερευνητικά μονοπάτια. Η μεθοδολογία της στηρίχθηκε στον εντοπισμό πηγών, έντυπων αλλά και ηλεκτρονικών, για μελέτη και εξαγωγή συμπερασμάτων. Κάθε είδους έρευνα που διεξάγεται έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, τους δικούς της περιορισμούς και τη δική της μεθοδολογία, γεγονός που αιτιολογείται ευρύτερα και από τους σκοπούς της, ενώ υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς ως προς τις αποδεκτές στρατηγικές και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γίνει η συγκέντρωση, επεξεργασία και ερμηνεία του υλικού.

Εν προκειμένω επιλέχθηκε αυτού του είδους η εργασία και όχι κάποια άλλη ερευνητική, καθώς μέσω αυτής της προσέγγισης θα μπορούσαν να εντοπιστούν οι διαφορετικές απόψεις των ειδικών που έχουν κατά καιρούς ασχοληθεί με τα ζητήματα στα οποία γίνεται αναφορά στο παρόν πόνημα, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο στην εις βάθος κατανόηση. Καθότι οι θεματικές που επιλέχθηκαν περιλαμβάνουν αντιφατικά δεδομένα, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η υφιστάμενη προσέγγιση, για να είναι περισσότερο εύκολο να προκύψουν συμπεράσματα επί των συνολικών ερευνών που εντοπίστηκαν. Η συγκεκριμένη προσέγγιση προσφέρει πληροφορίες που σχετίζονται με την επιρροή και την αποτελεσματικότητα -ή μη- των παρεμβάσεων, χωρίς να χρειαστεί η διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των μουσικών παρεμβάσεων, προκύπτουν έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα, νοουμένου ότι είναι ένας κλάδος που διαρκώς διευρύνεται, καθότι υλοποιούνται ολοένα και περισσότερες έρευνες (Gough et al., 2012).

### 2.2 Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού της αρθρογραφίας

Για την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια βάσει των οποίων η αρθρογραφία είτε θα γινόταν δεκτή ή θα απορρίπτονταν.

Χρονικά, θα έπρεπε το υλικό να βρίσκεται στο διάστημα από το 1970 μέχρι και σήμερα, ενώ αναζητήθηκαν μουσικές παρεμβάσεις οι οποίες αφενός θα συμπεριλάμβαναν τις διάφορες μορφές, δηλαδή παρεμβάσεις στη διδασκαλία, στην οργανική εκτέλεση και στη φωνητική εκτέλεση, και αφετέρου θα υλοποιούνταν εντός του σχολικού πλαισίου, του σπιτιού ή στα πλαίσια κάποιας οργανωμένης, κλινικής δοκιμής ή παρέμβασης.

Όσον αφορά τα άρθρα, επιλέχθηκαν εκείνα που είχαν δημοσιευτεί σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, ενώ ταυτόχρονα είχαν λάβει έγκριση από τις κριτικές επιτροπές. Χρησιμοποιήθηκε υλικό, το οποίο αντλήθηκε κατά βάση από έντυπα βιβλία, ως επί το πλείστον γραμμένα στα ελληνικά, τα οποία ήταν διαθέσιμα στις βιβλιοθήκες διάφορων πανεπιστημίων, δεδομένου ότι αποτελούν εγχειρίδια για τα διδασκόμενα μαθήματα. Από τα βιβλία αυτά αντλήθηκαν πληροφορίες για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας και για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Όσον αφορά το κομμάτι της Μουσικής και των Μουσικών Παρεμβάσεων, χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση ηλεκτρονικά άρθρα, τα οποία είναι διαθέσιμα σε ψηφιακά περιοδικά, που κατά βάση είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα. Αυτό συνέβη γιατί αυτά είναι περισσότερο επικαιροποιημένα, συνεπώς συμβαδίζουν με τις εξελίξεις που παρατηρούνται στον εν λόγω τομέα.

Αναφορικά με τους περιορισμούς στο κομμάτι που σχετίζεται με την Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε σαφές πως υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο, χωρίς ωστόσο να είναι γνωστό αν οι υφιστάμενες παρεμβάσεις είχαν υλοποιηθεί σε μεικτό πληθυσμό, ή αν υλοποιήθηκαν κατά φύλο. Επίσης ένας δεύτερος περιορισμός, που σχετίζεται τόσο με τη ΔΕΠ-Υ, όσο και με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ήταν σχετικός με την εγκυρότητα, είχε να κάνει με το αν είχε δοθεί διάγνωση και για κάποια άλλη διαταραχή. Εν προκειμένω, το ζητούμενο ήταν ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή να μην υπάρχει ταυτόχρονη συνύπαρξη άλλης διαταραχής.

### 2.3 Διαδικασία

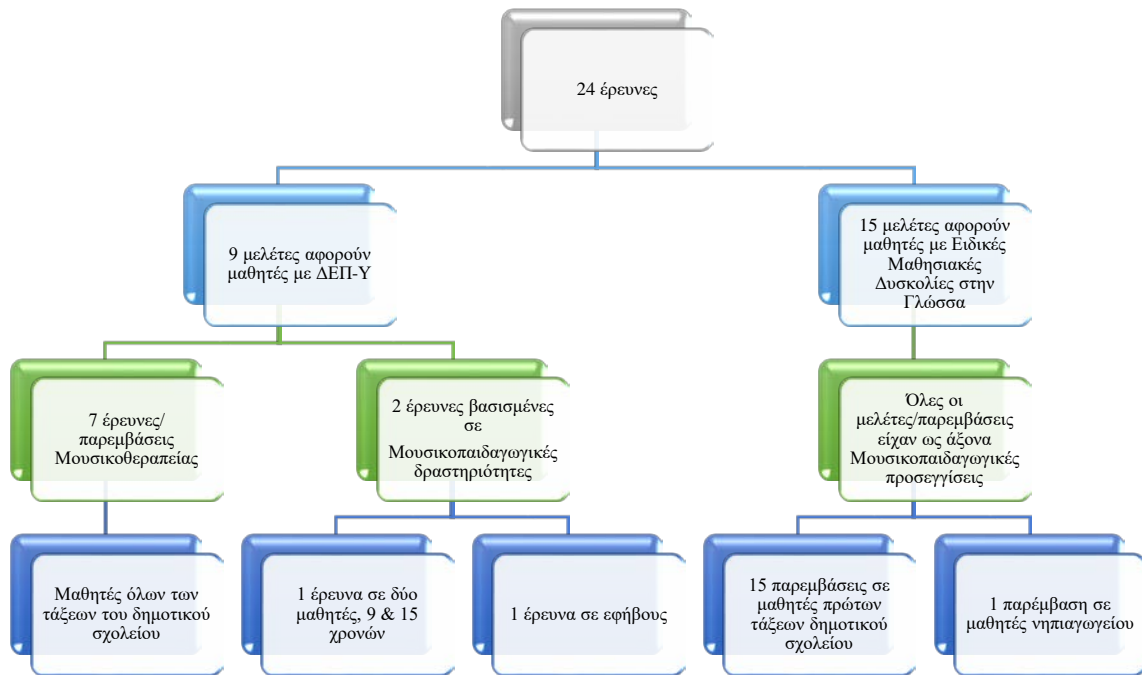
Το υλικό που εντοπίστηκε και τελικά επιλέχθηκε, όπως ορίζεται και στο παραπάνω κεφάλαιο, οριοθετήθηκε βάσει κάποιων κριτηρίων. Αναφορικά με τις

μουσικές παρεμβάσεις, επιλέχθηκαν άρθρα τα οποία παρουσίαζαν μελέτες που έλαβαν χώρα σε συγκεκριμένα πλαίσια, ενώ το σύνολο της βιβλιογραφίας βασίζεται σε μελέτες που έχουν λάβει έγκριση από επιστημονικές επιτροπές. Το υλικό λοιπόν αποτελείται αφενός από έντυπες εκδόσεις, οι οποίες αγοράστηκαν ή μελετήθηκαν στις βιβλιοθήκες, και αφετέρου από πλατφόρμες, οι οποίες λειτουργούν και σαν αποθετήρια των επιστημονικών εργασιών, όπως για παράδειγμα οι JSTORE, ERIK, CYBERLENNIKA, APAPSysNet, SpringerLink, ScienceOpen, Google Scholar, ELSEVIER, DOAJ, CORE, Journal of Research in Music Education, Journal of Music Therapy.

Για να ανασυρθεί η βιβλιογραφία και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε η εξής διαδικασία. Στις παραπάνω βάσεις δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω λέξεις κλειδιά σε διάφορους συνδυασμούς, τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά: Special Education, Specific Learning Disabilities, Reading Performance, Literacy, Reading, Academic Achievement, ADHD, Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Hyperactivity, Auditory Stimulation, Music, Music and Reading, Teaching Reading through Music, Uses of Music in Education Music Intervention, Music Therapy, Orff, Suzuki Method, External Stimulation, Task Performance, Self-Regulation. Έγινε μελέτη και κατηγοριοποίηση των άρθρων και στη συνέχεια εκείνα που ήταν ανάλογα του περιεχομένου της παρούσας εργασίας, συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν.

Από το διαθέσιμο υλικό, επιλέχθηκαν συνολικά 25 έρευνες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρακάτω διάγραμμα ροής καθώς και στον πίνακα που ακολουθεί.

Το παρακάτω διάγραμμα ροής παρουσιάζει την κατηγοριοποίηση των ερευνών ανάλογα με το αν εμπίπτουν στον τομέα της μουσικοθεραπείας ή της μουσικοπαιδαγωγικής και αναλύει πόσες έρευνες από την πρώτη και από τη δεύτερη κατηγορία αναφέρονται σε άτομα με ΔΕΠ-Υ και σε άτομα με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση.



Διάγραμμα ροής. 1. Κατανομή των 25 ερευνών

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις έρευνες αναλυτικά, και διευκρινίζει τον αριθμό συμμετεχόντων και την ηλικία, όπου αυτή διευκρινίζεται, την κατηγορία στην οποία ανήκουν αυτοί, δηλαδή μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή με ΕΜΔ στην Ανάγνωση καθώς και τις κατηγορίες στις οποίες εμπίπτουν οι έρευνες.

Πίνακας 1

*Η κατηγοριοποίηση των ερευνών ανάλογα με την διαταραχή, την παρέμβαση, το δείγμα και τα αποτελέσματα*

Ονόματα ερευνητών	ΜΑΘΗΤΕΣ με ΔΕΠ-Υ	ΜΑΘΗΤΕΣ με ΕΜΔ στην Ανάγνωση	Παρέμβαση ή συστηματική έρευνα μουσικοθεραπείας	Μουσικοπαιδαγωγική παρέμβαση	Δείγμα (Ηλικία και αριθμός)	Αποτελέσματα
<b>Morton et al. (1990)</b>	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	16 μαθητές 10-12 ετών	Βελτίωση σε ζητήματα ανάγνωσης, ανάκλησης πληροφοριών και ομιλίας.
<b>Ludlam (2011)</b>	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	2 παιδιά	Σωστότερη γραπτή αποτύπωση των λέξεων, προφορική αποτύπωσή τους, βελτίωση σε ζητήματα ανάγνωσης, ανάκλησης πληροφοριών και ομιλίας.
<b>Montello &amp; Coons (1998)</b>	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	16 προέφηβοι 11-14 χρονών	Βελτίωση στα ελλείμματα ανάγνωσης & γενικότερη λειτουργικότητας.

<b>Rickson (2006)</b>	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	90 έφηβα αγόρια 11-16 χρονών	Με επιφύλαξη ότι η μουσικοθεραπεία ενδέχεται να συμβάλλει στη μείωση ενός εύρους συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ στην τάξη.
<b>Madjar et al. (2020)</b>	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	20 προέφηβοι μαθητές	Βελτίωση αναγνωστικής κατανόησης, υπό την ακρόαση ηχητικών ερεθισμάτων.
<b>Wilde &amp; Welch (2022)</b>	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	2 παιδιά, 9 και 15 χρονών	Συμπτώματα ΔΕΠ-Υ μειώνονταν ή ήταν απόντα κατά τη διάρκεια παιξίματος και την εκτέλεση μουσικής. Βελτίωση στη μουσική ανάγνωση, και στην απόκτηση γενικότερων αναγνωστικών ικανοτήτων.
<b>Park, et al. (2023)</b>	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	60 παιδιά 6-7 χρονών σε 2 ομάδες	Θετικές νευροφυσιολογικές και ψυχολογικές επιπτώσεις. Πρόταση για θεραπεία για την κατάθλιψη.
<b>Gross, et al. (2022)</b>	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	96 έφηβοι από 3 ομάδες	Οι 28 έφηβοι και 19 οι έφηβοι με ΔΕΠ και ΔΕΠ-Υ είχαν καλύτερες επιδόσεις στη ρυθμική αναπαραγωγή, τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και τη μουσική έκφραση.



<b>Roskam (1979)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	36 μαθητές 6-9 χρονών σε 3 ομάδες	Ενίσχυση υφιστάμενων γλωσσικών δεξιοτήτων.
<b>Douglas &amp; Willatts (1994)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	78 παιδιά μέσης ηλικίας 8 ετών	Επιδόσεις τους στα τεστ ανάγνωσης να γίνονται καλύτερες και να είναι περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν στην όλη διαδικασία.
<b>Register (2001)</b>	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	25 παιδιά 4-5 ετών	Καλύτερη αναγνώριση γραμμάτων συλλαβών & περισσότερη εμπλοκή στα σχολικά τεκταινόμενα.
<b>Colwell &amp; Murlless (2002)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	5 μαθητές δημοτικού 6,7 και 8 χρονών	Βελτίωση στην ακρίβεια ανάγνωσης και στον επιτονισμό.
<b>Overy (2003)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	15 παιδιά μέσης ηλικίας 9 χρονών, 11 παιδιά ομάδας ελέγχου	Παιδιά με δυσλεξία είχαν υψηλότερα σκορ από ομάδα ελέγχου σε τρεις δοκιμασίες, αλλά χαμηλότερες σε επτά από τις εννέα δοκιμασίες σχετικές με τις δεξιότητες του χρονισμού.
<b>Register et al. (2007)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	41 μαθητές δημοτικού και 16 σε ομάδα ελέγχου	Θετική τάση στην αποκωδικοποίηση, αντίληψη, χρήση λεξιλογίου και στη γραφή.

<b>Dege &amp; Swarzer (2011)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	41 παιδιά προσχολικής ηλικίας	Παιδιά στην ομάδες δεξιοτήτων φωνητικής επεξεργασίας και μουσικής εμφάνισαν σημαντική αύξηση στη φωνολογική αντίληψη.
<b>Cogo-Moreira et al. (2013)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	235 μαθητές	Ενισχυμένη φωνολογική επίγνωση και ακρίβεια στην αντίληψη των λέξεων.
<b>Bhide, Power &amp; Goswami (2013)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	19 μαθητές 6-7 χρονών	Σημαντικές βελτιώσεις στη φωνολογική επίγνωση τόσο σε επίπεδο ομοιοκαταληξίας όσο και σε επίπεδο φωνήματος
<b>Flaugnacco, et al. (2015)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	24 παιδιά ηλικίας 8-11 και 24 ομάδας ελέγχου	Μουσικό γκρουπ 24 παιδιών είχε καλύτερη επίδοση από ομάδα ελέγχου στις αξιολογήσεις ρυθμικών ικανοτήτων, φωνητικής ευαισθησίας και αναγνωστικών δεξιοτήτων.
<b>Gordon et al. (2015)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Συστημική ανασκόπηση	Βελτίωση σε επίπεδο ρυθμικών ικανοτήτων και φωνολογικής ενημερότητας.

<b>Bonacina et al. (2015)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	14 μαθητές λυκείου	Βελτίωση σε επίπεδο ακρίβειας και ταχύτητας ανάγνωσης, χωρίς αλλαγή στο επίπεδο της ρυθμικής ανάγνωσης.
<b>Leloup, et al. (2021)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	54 παιδιά 9-12 χρονών	Αποτελεσματικότητα και την ταχύτητα ανάγνωσης, σε φωνολογικό και ορθογραφικό επίπεδο, αύξηση κινήτρων, θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο.
<b>Tsesmeli et al. (2021)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	52 μαθητές νηπιαγωγείου και Α' και Β' δημοτικού, 60 στην ομάδα ελέγχου	Καλύτερη διάκριση φωνημάτων σε ψευδολέξεις, καλύτερος συλλαβισμός αναγνώριση ομοιοκαταληξίας.
<b>Janurik et al. (2022)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	119 μαθητές δημοτικού	Επαρκέστερο διάβασμα και βελτίωση στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης.
<b>Thomson et al. (2013)</b>	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	33 παιδιά μέσης ηλικίας 9 χρονών	Βελτιώσεις στη φωνολογική επίγνωση σε επίπεδο ομοιοκαταληξίας και σε επίπεδο φωνήματος.

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Αποτελέσματα της έρευνας

Οι παρεμβάσεις που εντοπίστηκαν καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος προσεγγίσεων, τα αποτελέσματα ωστόσο που παρατηρήθηκαν εστιάζουν στα θετικά σημεία τα οποία έγιναν αντιληπτά μετά από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που περιγράφηκαν.

1. Δεδομένα που αφορούν την αξιοποίηση της Μουσικής σε παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση/βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΕΠΥ

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν πληθώρα ερευνητικών άρθρων ανάλογα με την προς μελέτη θεματική, χωρίς αυτό να σημαίνει πως όλα πληρούσαν τα κριτήρια που έχουν τεθεί στην παρούσα εργασία. Έτσι, μια πρώτη έρευνα σύμφωνα με την οποία μετά την παρέμβαση υπήρξε βελτίωση στην ανάγνωση ήταν των Morton, et al. (1990), οι οποίοι μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων που διεξήγαγαν σε 16 μαθητές ηλικίας 10-12 ετών, κατέληξαν στο ότι υπήρχε βελτίωση σε ζητήματα ανάγνωσης, ανάκλησης πληροφοριών και ομιλίας, ενώ χρησιμοποιήθηκαν εικόνες και τραγούδια για να εμπλουτίσουν την όλη διαδικασία. Χρησιμοποιώντας ένα μία από τις σχολικές τους ασκήσεις, τους ζητήθηκε να τη διεκπαιρεύσουν σε δύο συνθήκες, σε συνθήκη ησυχίας καθώς και σε συνθήκη παθητικής ακρόασης της μουσικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προηγούμενη έκθεση στη μουσική, βελτίωσε ως προς τη μνήμη, τον αριθμό των ψηφίων που μπορούσαν να απομνημονεύσουν τα παιδιά και κατά δεύτερον μείωσε την αποσπαστικότητα κατά τη διάρκεια εκτέλεσης αυτής άσκησης. Στα ίδια πορίσματα στα οποία κατέληξε και ο Ludlam στη δική του έρευνα (2011). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις, εκτέθηκαν ταυτόχρονα σε δυο διαφορετικά ακουστικά ερεθίσματα, ένα ανά αντί και μετά από μια σύντομη ακρόαση των ήχων τους ζητήθηκε να καταγράψουν με τη σειρά που ακούστηκαν ορισμένες αριθμολέξεις. Μέσω των επαναλήψεων και τον επανέλεγχο που ακολούθησε κατέστη σαφές πως τα ακουστικά ερεθίσματα ενεργοποιούν ταυτόχρονα τα δυο ημισφαίρια και βοηθούν τόσο στη γραπτή αποτύπωση των λέξεων, όσο και στην προφορική αποτύπωση τους.

Μια άλλη έρευνα ήταν αυτή των Montello και Coons (1998), όπου η παρέμβαση είχε διάρκεια 24 μήνες, 12 εκ των οποίων ήταν συμμετοχή σε παθητική μουσικοθεραπεία, με την όλη διαδικασία να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους

μουσικοθεραπευτές. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά θετικά και παρατηρήθηκε βελτίωση στα ελλείμματα τα οποία σχετιζόνταν τόσο με την ανάγνωση, όσο και με τη γενικότερη λειτουργικότητα. Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν μαθητές δημοτικού εκτέθηκαν σε μουσικά ερεθίσματα, την ώρα που εκτελούσαν κάποια άλλου είδους δραστηριότητα, για παράδειγμα την ώρα που σκέφτονταν, ζωγράφιζαν ή αναστοχάζονταν. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να χωρίσουν σε συλλαβές κάποιες από τις λέξεις που ακούστηκαν χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια τους. Συγκριτικά με τα πρώτα στάδια της έρευνας παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν να κάνουν ευκολότερα τον διαχωρισμό. Η Rickson (2006) στην έρευνά της, συνέκρινε τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής και της αυτοσχεδιαζόμενης μουσικοθεραπείας ως προς το επίπεδο της κινητικής αυθορμητικότητας σε νεαρά αγόρια, μέσης ηλικίας 13 χρονών με διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Χρησιμοποιήθηκε μια συνδυασμένη μέθοδος πολλαπλής αντιπαραβαλλόμενης θεραπείας μαζί με μία ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα υποδηλώνουν με επιφύλαξη ότι η μουσικοθεραπεία ενδέχεται να συμβάλλει στη μείωση ενός εύρους συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ στην τάξη.

Μια άλλη έρευνα ήταν των Madjar et al. (2020), που επρόκειτο για έρευνα παθητικής ακρόασης της μουσικής, κατά την οποία είκοσι προέφηβοι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε τέσσερις διαφορετικές συνθήκες ανάγνωσης και ακρόασης, μέσω των οποίων φάνηκαν θετικές τάσεις τόσο σε επίπεδο ανάγνωσης, όσο και σε επίπεδο κατανόησης, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά να μην επηρεάζουν τα συλλεχθέντα δεδομένα. Τα κριτήρια συμπερίληψης για την ομάδα με ΔΕΠΥ περιλάμβαναν προέφηβους που φοιτούσαν σε κανονικά δημοτικά σχολεία και είχαν ιατρικά επιβεβαιωμένη διάγνωση ΔΕΠΥ χωρίς καμία διαταραχή μάθησης. Αυτοί κλήθηκαν να αναγνώσουν κείμενα σε συνθήκη απόλυτης ησυχίας, με ήπια μουσική η οποία δεν συμπεριλάμβανε στίχους, με ήπια μουσική η οποία περιλάμβανε στίχους, υπο ρυθμική μουσική η οποία αποτελούνταν εξίσου από στίχους και να ερμηνεύσουν το νόημα. Παρατηρήθηκε συνολικά βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης, υπό την ακρόαση ηχητικών ερεθισμάτων.

Οι Wilde και Welch (2022) στην έρευνά τους ,χρησιμοποιώντας μια λεπτομερή προσέγγιση μελέτης περίπτωσης, πραγματοποίησαν δομημένες παρατηρήσεις σε αντιθέτως ρυθμισμένες συνθήκες σε μία περίοδο αρκετών σχολικών τριμήνων για έναν μαθητή Δημοτικού και έναν Μαθητή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθένας με επίσημη αξιολόγηση για ΔΕΠ-Υ. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι, παρά τα

συμπτώματα που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ, οι εν λόγω μαθητές μπορούσαν να εμπλακούν επιτυχώς στη μουσική και να αποκτήσουν μουσικές δεξιότητες. Η ΔΕΠ-Υ δεν ήταν μια στατική κατάσταση, αλλά μεταβλητή ανάλογα με το παιδαγωγικό και μουσικό πλαίσιο. Τα συνήθη συμπτώματα ΔΕΠ-Υ είτε μειώνονταν είτε ήταν εντελώς απόντα όταν οι συμμετέχοντες ασχολούνταν με το παίξιμο και την εκτέλεση μουσικής. Οι αναλύσεις υποδεικνύουν ότι μια αποτελεσματική, ευαίσθητη στο πλαίσιο και συμπεριληπτική παιδαγωγική μπορεί να ενσωματώσει τους μαθητές σε επιτυχείς ατομικές και ομαδικές μουσικές δραστηριότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιλέχθηκαν τα δύο νεαρά άτομα με επίσημη διάγνωση ΔΕΠΥ για να παρατηρηθούν στα πραγματικά τους μουσικά και μαθησιακά πλαίσια. Και τα δύο άτομα ήταν αγόρια, ηλικίας 9 και 15 ετών αντίστοιχα, με διάφορα προφίλ ΔΕΠΥ και ιατρικά ιστορικά (δηλαδή, ένα παιδί που λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για τη ΔΕΠΥ ενώ το άλλο όχι), καθώς και διαφορετικά επίπεδα μουσικής ικανότητας σε σχέση με την ηλικία και την εμπειρία. Επίσης, για να κατανοήσουμε την πιθανή επίδραση του πλαισίου, πραγματοποιήθηκαν δομημένες παρατηρήσεις αυτών των δύο αγοριών σε συνολικά τέσσερα αντιθέτως ρυθμισμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (δύο για την κάθε περίπτωση) στη Νοτιοανατολική Αγγλία. Παρατηρήθηκε πως οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα συμπτώματα που εκδήλωναν στο πλαίσιο της εν λόγω διαταραχής, παρουσίασαν βελτίωση τόσο στην μουσική ανάγνωση, όσο και στην απόκτηση γενικότερων αναγνωστικών ικανοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ήταν το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο οι παρεμβάσεις λάμβαναν χώρα, καθότι τα εκδηλούμενα συμπτώματα είτε μειώθηκαν, είτε περιορίστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι Park et al. (2023) παρατήρησαν πως παιδιά και έφηβοι που είχαν διάγνωση ΔΕΠ-Υ και συμμετείχαν σε μουσικοθεραπεία ως εναλλακτική θεραπεία, είχαν θετικές νευροφυσιολογικές και ψυχολογικές επιπτώσεις. Αυτή η μελέτη προτείνει μια νέα εναλλακτική προσέγγιση στη θεραπεία της κατάθλιψης μέσω διάφορων χρήσεων της μουσικοθεραπείας, αντί για τη χρήση φαρμάκων. Οι Gross, et al. (2022) κατέληξαν στο ότι μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν σε επίπεδο προσωδίας, ακρίβειας, κλιμάκωσης της φωνής και ρυθμικής ανάγνωσης, σε σχέση με εκείνους οι οποίοι δεν έλαβαν μια τέτοιου τύπου παρέμβαση. Συγκεκριμένα η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ήταν για τη μουσική απόδοση και τους νευροφυσιολογικούς συνδέσμους σε 21 έφηβους με δυσλεξία, 19 με ΔΕΠ-Υ, 28 μόνο με ΔΕΠ και 28 άτομα χωρίς κανένα από τα προηγούμενα, ως ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιώντας ως κλίμακες

αξιολόγησης τη μουσική εκτέλεση και τη μαγνητοεγκεφαλογραφία (MEG). Εμπειρογνώμονες μουσικής αξιολόγησαν ανεξάρτητα την ακρίβεια στον τόνο και το ρυθμό, τις δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και τη μουσική έκφραση. Σε σχέση με τους έφηβους με δυσλεξία, η ομάδα ελέγχου καθώς και οι έφηβοι με ΔΕΠ και ΔΕΠ-Υ είχαν καλύτερες επιδόσεις στη ρυθμική αναπαραγωγή, τον ρυθμικό αυτοσχεδιασμό και τη μουσική έκφραση. Αυτά τα ευρήματα προσφέρουν νέα εισαγωγή στις διαφορές στην επεξεργασία και την εκτέλεση μουσικής μεταξύ εφήβων με και χωρίς νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Η καλύτερη κατανόηση αυτών των διαφορών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη προσαρμοσμένων προληπτικών ή θεραπευτικών παρεμβάσεων.

Συμπερασματικά, από τις παραπάνω μελέτες προκύπτει πως μέσω των μουσικών παρεμβάσεων οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αποκτούν καλύτερη συγκέντρωση και προσοχή, ιδιαίτερα όταν εκτίθενται σε κλασσικά ή ορχηστρικά ερεθίσματα. Έπειτα, μειώνεται το άγχος τους και αποκτούν περισσότερα κίνητρα για εμπλοκή. Τα παραπάνω ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, γεγονός που οδηγεί και σε ακαδημαϊκή βελτίωση.

2. Δεδομένα που αφορούν την αξιοποίηση της Μουσικής σε παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση/βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΜΔ

Μια πρώτη σχετική έρευνα ήταν του Roskam (1979), ο οποίος κατέληξε στο ότι η εφαρμογή μουσικών παρεμβάσεων, μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να ενισχύσει τις υφιστάμενες γλωσσικές δεξιότητες. Μέσω των παρεμβάσεων, οι οποίες είχαν τη μορφή μουσικών δραστηριοτήτων, συγκεκριμένα οι μαθητές εκτέθηκαν σε ακουστικά ερεθίσματα, τα οποία έπρεπε στη συνέχεια να τοποθετήσουν με τη σειρά, υπήρξε βελτίωση στην αναγνωστική διαδικασία και στην αναγνωστική ευχέρεια, υπήρξε βελτίωση στην ταχύτητα και στην κατανόηση, χρειάστηκε όμως η παρέμβαση να διαρκέσει περισσότερο από 3 μήνες. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες σε αυτήν τη μελέτη ήταν 36 παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Όλα ανήκαν σε μια ομάδα μέσα σε ένα δημόσιο σχολείο που, λόγω συγκεκριμένων μαθησιακών

διαταραχών, παρακολουθούσαν μια κλινική ψυχολογίας εκπαίδευσης που βρισκόταν στο πανεπιστημιακό κέντρο του California State University, Long Beach, California.

Αυτά τα 36 άτομα χωρίστηκαν τυχαία σε τρεις ομάδες, καθεμία αποτελούμενη από 12 παιδιά. Οι ομάδες περιλάμβαναν μια ομάδα θεραπείας με μουσική, μια ομάδα με μαθησιακές δυσκολίες (που έλαβε τις συνήθεις προβλεπόμενες δραστηριότητες αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών) και μια ομάδα που έλαβε μια συνδυασμένη θεραπεία με μουσική και προβλεπόμενη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Όλες οι τρεις ομάδες υποβλήθηκαν σε δραστηριότητες προγραμματισμένες για μια ώρα δύο φορές την εβδομάδα για ένα διάστημα 3 μηνών. Οι Douglas και Willatts (1994) παρατήρησαν πως έπειτα από μια περίοδο έξι μηνών μουσικής διδασκαλίας σε γκρουπ, οι μαθητές βελτιώθηκαν και ποιοτικά και ποσοτικά. Τους ζητήθηκε να αναλύσουν στίχους τους οποίους είχαν ακροαστεί, με τις επιδόσεις τους στα τεστ ανάγνωσης να γίνονται καλύτερες και να είναι περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν στην όλη διαδικασία.

H Register (2001), πραγματοποίησε έρευνα σε δύο γκρουπ από 25 παιδιά 4 με 5 ετών, με το ένα να είναι το γκρουπ ελέγχου τα οποία συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης και εξαιρετικών μαθητών, και συμμετείχαν σε ειδικές δραστηριότητες, οι οποίες εφαρμόζονταν για τριάντα λεπτά, επί 60 συνεδρίες. Διαπιστώθηκε πως είχαν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν βελτίωση στις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Εν προκειμένω, κατέστη σαφές πως οι εν θέματι μαθητές μπόρεσαν σε πρώτο επίπεδο να αναγνωρίζουν καλύτερα τα γράμματα και τις συλλαβές, και σε δεύτερο επίπεδο να εμπλέκονται περισσότερα ενεργητικά στα σχολικά τεκταινόμενα, μέσα από τη συμμετοχή σε προγράμματα μουσικοθεραπείας. Μια άλλη σχετική έρευνα ήταν εκείνη των Colwell και Murlless (2002), κατά την οποία οι συνεδρίες διήρκησαν 6 εβδομάδες και συνέβαιναν σε καθημερινή βάση, χρησιμοποιήθηκαν μουσικές δραστηριότητες και αποδείχθηκε πως μετά την παρέμβαση υπήρξε βελτίωση στην ακρίβεια κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, ανά εβδομάδα οι μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εκτίθεντο σε ένα σετ διαφορετικών λέξεων. Αρχικά συμμετείχαν στο τυπικό πρόγραμμα, ενώ σταδιακά άρχισαν να αλλάζουν και να συμμετέχουν στις μουσικές ομάδες, οι οποίες εστίαζαν σε διαφορετικές ομάδες λέξεων. Στον επανέλεγχο που ακολούθησε, παρατηρήθηκε πως υπήρξε βελτίωση τόσο στην ακρίβεια ανάγνωσης, όσο και στον επιτονισμό.



Άλλη σχετική έρευνα ήταν της Overy (2003), κατά την οποία δημιουργήθηκε ένα σύνολο δοκιμασιών μουσικής επάρκειας (MATs) ειδικά για παιδιά με δυσλεξία, με σκοπό τη διάκριση μεταξύ διαφόρων μουσικών δεξιοτήτων και υπο-δεξιοτήτων και την πρόταση κατάλληλης παρέμβασης. Δεκαπέντε παιδιά με δυσλεξία (ηλικίας 7-11) και έντεκα παιδιά της ομάδας ελέγχου (ηλικίας 7-10) υποβλήθηκαν σε δοκιμασίες χρησιμοποιώντας τα MATs, και συγκρίθηκαν οι βαθμολογίες τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των παιδιών με δυσλεξία σημείωσε υψηλότερες βαθμολογίες από την ομάδα ελέγχου σε τρεις δοκιμασίες σχετικές με τις δεξιότητες του τόνου (πιθανώς λόγω ελαφρώς μεγαλύτερης μουσικής εμπειρίας), αλλά χαμηλότερες σε εφτά από τις εννέα δοκιμασίες σχετικές με τις δεξιότητες του χρονισμού.

Παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες σε μια δοκιμασία που σχετίζεται με την ταχεία χρονική επεξεργασία, με μια υποομάδα πέντε παιδιών με δυσλεξία (με μέση ηλικία τα 8.4 έτη) να είναι υπεύθυνη για όλα τα σημαντικά σφάλματα. Επίσης, εντοπίστηκε μια ενδιαφέρουσα συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας στον ορθογραφικό έλεγχο και της δεξιότητας να χτυπά κανείς το ρυθμό ενός τραγουδιού, οι οποίες και οι δύο σχετίζονται με τη δεξιότητα του χωρισμού σε συλλαβές.

Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη ότι ο χρονισμός αποτελεί πεδίο δυσκολίας για παιδιά με δυσλεξία και υποδηλώνουν ότι οι δεξιότητες ρυθμού και ταχείας επεξεργασίας μπορεί να απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε μορφή μουσικής εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά. Προτείνεται ότι οι μουσικές δραστηριότητες, που βασίζονται σε τραγούδια και παιχνίδια ρυθμού, μπορούν να αποτελέσουν ένα εποικοδομητικό μέσο για την ανάπτυξη των χρονικών και γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών με δυσλεξία. Αυτοί οι τύποι δραστηριοτήτων έχουν το πλεονέκτημα ότι δεν βασίζονται στη γραπτή γλώσσα, καθιστώντας τους ελκυστικούς για τα παιδιά χωρίς τις ανασφάλειες που μπορεί να προκύψουν από δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Επιπλέον, οι μουσικές δραστηριότητες παρέχουν διασκεδαστικές ευκαιρίες για ομαδική εργασία, ψυχαγωγία, χιούμορ, καθώς και επιβραβευτικές μουσικές εμπειρίες και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Μια άλλη έρευνα είναι αυτή των Register et al. (2007), η οποία διήρκεσε 4 εβδομάδες και οι μαθητές συμμετείχαν στις παρεμβάσεις τρεις ώρες ανά εβδομάδα. Σε αυτές χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μουσικές δραστηριότητες, σε σχολικό πλαίσιο, όπως

η κίνηση, η ακρόαση και το παίξιμο μουσικών οργάνων, με τα αποτελέσματα να δείχνουν μια θετική τάση στην αποκωδικοποίηση, αντίληψη, χρήση λεξιλογίου και στη γραφή. Οι Dege και Swarzer (2011) μέσω της έρευνας τους σε μαθητές που παρουσίαζαν πρώιμα σημάδια ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη Γλώσσα, παρατήρησαν πως μετά από τη φωνολογική ή μουσική εκγύμναση, υπήρξε ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας και της αντίληψης των φωνημάτων. Συγκεκριμένα 41 παιδιά προσχολικής ηλικίας (22 αγόρια) κατανεμήθηκαν τυχαία σε ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων φωνητικής επεξεργασίας, ένα μουσικό πρόγραμμα και μια ομάδα ελέγχου που έλαβε εκπαίδευση σε αθλητικές δραστηριότητες (από τις οποίες δεν αναμενόταν κάποια επίδραση). Τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν για 10 λεπτά καθημερινά για 20 εβδομάδες. Στο προδοκιμαστικό τεστ, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ως προς ηλικία, φύλο, νοημοσύνη, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και φωνολογική αντίληψη. Τα παιδιά στις ομάδες δεξιοτήτων φωνητικής επεξεργασίας και μουσικής εμφάνισαν σημαντική αύξηση στη φωνολογική αντίληψη από το προ-έως το μετα-τεστ. Τα παιδιά στην ομάδα αθλητικών δραστηριοτήτων δεν παρουσίασαν σημαντική αύξηση από το προ-έως το μετα-τεστ. Η ενίσχυση της φωνολογικής αντίληψης ουσιαστικά οφειλόταν στα θετικά αποτελέσματα του μουσικού προγράμματος και του προγράμματος δεξιοτήτων φωνητικής επεξεργασίας για μεγάλες φωνολογικές μονάδες. Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η φωνολογική αντίληψη μπορεί να εκπαιδευτεί τόσο με ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων φωνητικής επεξεργασίας όσο και με ένα μουσικό πρόγραμμα. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευτούν ως απόδειξη ενός κοινού μηχανισμού μάθησης ήχων για γλώσσα και μουσική στην προσχολική ηλικία.

Οι Cogo-Moreira et al. (2013) διεξήγαγαν έρευνα κατά τη διάρκεια της οποίας οι παρεμβάσεις που λάμβαναν χώρο σε σχολείο είχαν διάρκεια πέντε μηνών, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, λάμβαναν μέρος σε δραστηριότητες που εστίαζαν στο ρυθμό, στο παίξιμο μουσικών οργάνων και στον αυτοσχεδιασμό, με τα αποτελέσματα στη φωνολογική επίγνωση και στην ακρίβεια κατά την αντίληψη των λέξεων να θεωρούνται ενισχυμένες μετά την παρέμβαση. Την ίδια χρονολογία, οι Bhide et al. (2013) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε κλινικά ελεγχόμενο περιβάλλον, το οποίο περιλάμβανε ρυθμική και φωνολογική εκγύμναση, σε μαθητές που παρουσίαζαν αντίστοιχα προβλήματα, μέσω

του οποίου γνωστοποιήθηκε πως δυο μήνες αργότερα υπήρξε βελτίωση στη μέτρηση της πολλαπλής ανάγνωσης.

Οι Thomson et al. (2013) πραγματοποίησαν έρευνα η οποία είχε διάρκεια έξι εβδομάδων, κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν ρυθμικές δραστηριότητες, με τα αποτελέσματα να φανερώνουν πως υπήρξε βελτίωση στηφωνολογική επίγνωση, στην ακρίβεια κατά την ανάγνωση, στη γραφή και στην αντίληψη. Τριάντα τρία παιδιά με διάγνωση δυσλεξίας συμμετείχαν σε μια μελέτη παρέμβασης διάρκειας 6 εβδομάδων, τα οποία κατατάχθηκαν σε μία από τις τρεις διαφορετικές ομάδες: (α) μια μοναδική παρέμβαση ρυθμικής επεξεργασίας που αναδεικνύει την ακουστική ρυθμική πληροφορία τόσο σε ερεθίσματα μη ομιλίας όσο και σε ερεθίσματα ομιλίας, (β) μια παρέμβαση διάκρισης φωνημάτων που διατίθεται στο εμπόριο και (γ) μία ομάδα ελέγχου χωρίς παρέμβαση. Και οι δύο παρεμβάσεις οδήγησαν σε σημαντικές βελτιώσεις στη φωνολογική επίγνωση τόσο σε επίπεδο ομοιοκαταληξίας όσο και σε επίπεδο φωνήματος, επιδεικνύοντας σημαντικά μεγέθη επίδρασης σε επίπεδο φωνήματος. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ρυθμική εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη των απαραίτητων φωνολογικών δεξιοτήτων για την επιτυχή κατάκτηση του γραμματισμού. Ο συνδυασμός προσωδιακών/ρυθμικών και φωνημικών ενδείξεων σε προγράμματα ακουστικής εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει πλεονεκτήματα, ειδικά για παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που μπορεί να μην ανταποκρίνονται καλά στις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης φωνητικής.

Οι Flaughnacco, et al. (2015) διεξήγαγαν έρευνα που δεν έγινε σε σχολικό πλαίσιο, αλλά οι παρεμβάσεις λάμβαναν χώρα στο σπίτι, είχαν διάρκεια 30 εβδομάδες, ενώ πραγματοποιούνταν μουσικές δραστηριότητες που στόχευαν στη μουσική εξάσκηση, με τα αποτελέσματα να δείχνουν πως παρατηρήθηκε βελτίωση στον ρυθμό, στην ταχύτητα της ανάγνωσης και στη φωνολογική επίγνωση. Η έρευνα ήταν μια προοπτική, πολυκεντρική, ανοικτή τυχαιοποιημένη κλινική δοκιμή με τρεις φάσεις και 2 γκρουπ 24 παιδιών, με το ένα να είναι η ομάδα ελέγχου. Μετά τη θεραπεία, το μουσικό γκρουπ 24 παιδιών επιδόθηκε καλύτερα από την ομάδα ελέγχου στις αξιολογήσεις ρυθμικών ικανοτήτων, φωνητικής ευαισθησίας και αναγνωστικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για το πρώτο τυχαιοποιημένο κλινικό πείραμα που εξετάζει τον αντίκτυπο της μουσικής εκπαίδευσης στη βελτίωση φωνητικών και αναγνωστικών ικανοτήτων σε παιδιά με δυσλεξία. Τα ευρήματα αυτού υποστηρίζουν πως η μουσική

εκπαίδευση βελτιώνει αναγνωστικές και φωνητικές ικανότητες, ακόμη και σε σοβαρές περιπτώσεις. Επιπλέον η μουσική μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο σε προγράμματα αποκατάστασης και πρώιμης παρέμβασης με τη βελτίωση της χρονικής επεξεργασίας και των ρυθμικών ικανοτήτων.

Οι Bonacina et al. (2015) διεξήγαγαν έρευνα κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκαν 9 συνεδρίες, οι οποίες γίνονταν ανά δυο εβδομάδες, με τις δραστηριότητες να έχουν χαρακτήρα μουσικής υπόκρουσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε βελτίωση σε επίπεδο ακρίβειας και ταχύτητας ανάγνωσης, χωρίς ωστόσο να παρατηρείται κάποιου είδους αλλαγή στο επίπεδο της ρυθμικής ανάγνωσης. Χρησιμοποιήθηκε το RT, το οποίο είναι ένα φιλικό προς τα παιδιά πρόγραμμα ηλεκτρονικής ανάγνωσης που απευθύνεται σε Ιταλούς μαθητές με δυσλεξία ηλικίας 8-14 ετών. Στη μελέτη συμμετείχαν 28 μαθητές ηλικίας 11-14 ετών με δυσλεξία. Μια άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Gordon et al. (2015), μέσα από συστηματική έρευνα 17 ερευνών κατέληξαν στο ότι εκείνοι που συμμετείχαν σε μουσικές παρεμβάσεις στο σχολείο από μικρή ηλικία, οι οποίες είχαν τη μορφή μουσικών δραστηριοτήτων, βελτιώθηκαν τόσο σε επίπεδο αναγνωστικής ευφράδειας, όσο και σε επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Οι συμμετέχοντες δηλαδή μπορούσαν μεν να διαβάζουν περισσότερο προσωδιακά, χωρίς παύσεις και επαναλήψεις, ενώ αναγνώριζαν ευκολότερα το δοθέν περιεχόμενο, χωρίς να δυσκολεύονται και στην κατανόηση του περιεχομένου.

Μια άλλη αντίστοιχη θεωρητική έρευνα, ήταν εκείνη των Leloup, et al. (2021), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τη μουσική σε δύο διαφορετικά προγράμματα, μία κλινική πιλοτική μελέτη και ένα πρόγραμμα το οποίο διήρκησε πέντε εβδομάδες, κατά την διάρκεια του οποίου οι συμμετέχοντες ήρθαν σε επαφή με την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, στην οποία αξιοποίησαν την τεχνική της συγκάλυψης της φωνητικής μουσικής, σε κλινικά ελεγχόμενο περιβάλλον. Ουσιαστικά, μέσω της εν λόγω παρέμβασης κατέστη σαφές πως μέσα από την όλη διαδικασία οι μαθητές βελτιώθηκαν τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα και την ταχύτητα της ανάγνωσης, όσο και σε επίπεδο φωνολογικό και ορθογραφικό, ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκαν τα κίνητρα τους, εμπλέκονταν περισσότερο ενεργητικά ενώ έγιναν πιο θετικές και οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο. Σε αυτή τη μελέτη, 66 συμμετέχοντες με δυσλεξία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες: την ομάδα ελέγχου, που αποτελούνταν από 29 άτομα (12 κορίτσια και 17 αγόρια) με μέσο όρο ηλικίας τα 10 έτη, τα οποία υποβλήθηκαν στο

πρόγραμμα παρέμβασης επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης χωρίς φωνητική κάλυψη- και την ομάδα θεραπείας, που αποτελούνταν από 37 δυσλεξικά παιδιά (15 κορίτσια και 22 αγόρια) της ίδιας ηλικίας, τα οποία υποβλήθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης με φωνητική μουσική κάλυψη (RVM).

Οι Tsesmeli et al. (2021) χρησιμοποίησαν τη μουσική για να αξιολογήσουν τις φωνολογικές και αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών τους που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο. Μέσα από την εφαρμοζόμενη παρέμβαση, που έλαβε χώρα σε σχολικό περιβάλλον, έγινε φανερό πως οι μαθητές εκείνοι που συμμετείχαν σε αντίστοιχα προγράμματα μουσικής, παρουσίασαν στο μέλλον καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη φωνολογική ενημερότητα και την αναγνωστική ικανότητα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές απέκτησαν τη δυνατότητα να διακρίνουν τα φωνήματα σε ψευδολέξεις που τους είχαν δοθεί, να συλλαβίζουν και να αναγνωρίζουν την ομοιοκαταληξία. Αντίστοιχα, οι Janurik et al. (2022), παρατήρησαν πως οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, μπορούσαν να επεξεργαστούν καλύτερα τα ακουστικά ερεθίσματα, μπορούσαν να διαβάσουν επαρκέστερα και βελτιώθηκαν στον τομέα της φωνολογικής επίγνωσης.

Συμπερασματικά, από τις παραπάνω μελέτες παρατηρείται πως οι τομείς που ενισχύθηκαν μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων ήταν η ακουστική επεξεργασία, η φωνολογική επίγνωση και η προσοχή, με την αυτοέκφραση και τη συμπεριφορά να ενισχύονται εξίσου θετικά.

## Κεφάλαιο 4ο

### Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

#### 4.1 Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στον εντοπισμό των μουσικών παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί και εφαρμόζονται στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, στον έλεγχο της ποιότητας των αποτελεσμάτων και στη σύγκριση της αποτελεσματικότητας ανάμεσα στις παρεμβάσεις που αφορούσαν τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας και της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής της Γλώσσας. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, κατέστη σαφές πως η μουσική ως μέσον παρέμβασης μπορεί να λειτουργήσει θετικά τόσο για μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα όσο και για μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση. Από τα αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορούν να αποτελέσουν μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, καθότι μέσω αυτών μπορούν να αντιμετωπιστούν οι υφιστάμενες δυσκολίες και να ενισχυθούν οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης, με αποτέλεσμα να προκύψει καλύτερη σχολική επίδοση, επιτυχία, βελτίωση της ενεργούς συμμετοχής και περισσότερη εμπιστοσύνη στις ατομικές ικανότητες.

Συνολικά εξετάστηκαν 24 μελέτες, οι οποίες περιέγραφαν κάποια μουσική παρέμβαση, η οποία εφαρμόστηκε είτε σε μαθητές με ΔΕΠ/Υ, είτε σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα, με τις 9 να αφορούν την πρώτη υποομάδα και τις 15 τη δεύτερη. Από αυτές, ήταν ελάχιστες εκείνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα, συγκεκριμένα εντοπίστηκε μόνο μια και οι λόγοι που συνέβη αυτό εικάζουμε ότι ποικίλουν. Ένας λόγος θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι δεν επαρκούν οι διαθέσιμες πηγές και οι χρηματοδοτήσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ερευνητές. Ένας δεύτερος λόγος θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί ή ακόμα και επιμορφωθεί σε αντίστοιχες θεματικές. Έπειτα, ένας άλλος λόγος θα μπορούσε να σχετίζεται με τους διάφορους πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ στο ίδιο πλαίσιο είναι πολύ πιθανό το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να μην είναι δεκτικό στους εν λόγω τομείς, όντας εστιασμένο σε άλλου τύπου πολιτικές και κανονισμούς.

Οι πρώτες έρευνες που ασχολήθηκαν με τις μουσικές παρεμβάσεις διεξήχθησαν αρχικά στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Παρά το γεγονός ότι ο εν λόγω τομέας δεν είχε αναπτυχθεί πλήρως πριν τις δεκαετίες που ακολούθησαν, οι έρευνες αυτής της περιόδου θεωρήθηκαν καινοτόμες. Τις δεκαετίες 1950-1960 υπήρξε σαφέστερη διαμόρφωση, τέθηκαν σε εφαρμογή διάφορα προγράμματα και ακολούθησαν οι πρώιμες εκδόσεις. Από τη δεκαετία του 1970 και εξής υπήρξε επέκταση της έρευνας, καθότι οι ερευνητές άρχισαν να ανακαλύπτουν τις θεραπευτικές πρακτικές των μουσικών παρεμβάσεων σε πεδία που σχετίζονταν με την ψυχική υγεία, την παιδιατρική και τη γηριατρική. Ακολούθησαν έρευνες που μελετούσαν περιοχές που σχετίζονταν με τη διαχείριση του πόνου, τη μείωση του άγχους και τη γνωστική αποκατάσταση. Η άνθιση αυτή μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους παραμέτρους, όπως είναι οι κάτωθι. Αρχικά, από τη δεκαετία του 1970 και μετέπειτα οι ερευνητές άρχισαν να αναγνωρίζουν την αξία των μουσικών παρεμβάσεων στα διάφορα συγκεκριμένα συμπεριλαμβανομένου της υγείας, της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης και αυτό οδήγησε σε αύξηση του ενδιαφέροντος. Ένας δεύτερος λόγος ήταν η εξέλιξη που παρατηρήθηκε στις ερευνητικές μεθόδους. Αυτό επέτρεψε στους ερευνητές να διεξάγουν πιο απαιτητικές έρευνες. Στη συνέχεια, την περίοδο εκείνη παρατηρήθηκε άνοδος και στη διαθεματική συνεργασία, γεγονός που επέτρεψε τη διεπιστημονική ανακάλυψη του ρόλου που διαδραματίζει η μουσική στα διάφορα περιβάλλοντα. Αναγνωρίστηκε παράλληλα η αξία της μουσικής εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία, ενώ δεν ήταν λίγοι οι φορείς εκείνοι που αποφάσισαν να χρηματοδοτήσουν τις έρευνες, καθότι πλέον ήταν περισσότερο φανερά τα πλεονεκτήματα που λάνθαναν.

Όσον αφορά τις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές με διάγνωση ΔΕΠ/Υ, σχεδόν όλες είχαν σαν βάση τη μουσικοθεραπεία, υπήρξαν και κάποιες που εστίαζαν σε μουσικές δραστηριότητες όπως τραγούδι, σύνθεση, παίξιμο κάποιου οργάνου, με τον εκτιμώμενο χρόνο να διαρκεί από μερικές εβδομάδες, μέχρι και μερικούς μήνες και τις παρεμβάσεις να διεξάγονται συνήθως για λιγότερο από μια ώρα, επί εβδομαδιαίας βάσης. Οι περισσότερες αφορούσαν μαθητές που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ μονάχα μια πραγματοποιήθηκε σε μαθητές που φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο. Σχεδόν όλες κατέληγαν στο ότι μετά το πέρας των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε βελτίωση στην ανάγνωση, ενώ σε τουλάχιστον 7 από αυτές υπήρξε και εμπλουτισμός του ήδη υπάρχοντος λεξιλογίου. Αναφορικά με την

κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, αυτή καταγράφηκε σε 2 μελέτες, ενώ σε αρκετές εξ αυτών σημειώθηκε άνοδος της φωνολογικής επίγνωσης. Πολύ σημαντικές ήταν και οι επιπτώσεις των εφαρμοζόμενων παρεμβάσεων και στον τομέα τη μνήμης, αποτέλεσμα το οποίο περιγράφεται σε 4 μελέτες, ενώ στις περισσότερες επισημάνθηκε πως μετά από την εφαρμογή των δράσεων προς υλοποίηση η ανάγνωση ήταν περισσότερο προσωδιακή και η προσοχή δεν διασπώταν τόσο εύκολα.

Όσον αφορά τις μελέτες που υλοποιήθηκαν σε μαθητές με διάγνωση Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στη Γλώσσα, οι εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις είχαν τη μορφή μουσικών δραστηριοτήτων, οι οποίες εστίασαν στη φωνολογική ενημερότητα, στην βελτίωση της αντίληψης, της κατανόησης και της κωδικοποίησης. Η διάρκεια κυμαινόταν από μερικές εβδομάδες, μέχρι και μερικούς μήνες, με τις όποιες παρεμβάσεις να λαμβάνουν χώρα μια με δυο φορές την εβδομάδα. Όλες οι έρευνες έγιναν σε μαθητές που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και είχαν λάβει διάγνωση από μικρή ηλικία. Τουλάχιστον στις 7 μελέτες καταγράφηκε πως μετά από την εφαρμογή των παρεμβάσεων υπήρξε βελτίωση στην ταχύτητα και στην κατανόηση του λεξιλογίου. Στις μισές μελέτες παρατηρήθηκε πως οι μαθητές μπορούσαν να αναγνωρίσουν και να αναγνώσουν ευκολότερα τόσο τα γράμματα, όσο και τις συλλαβές, ενώ σε 2 καταγράφηκε περισσότερη ακρίβεια κατά την ανάγνωση. Στη μελέτη που διεξήχθη σε μαθητές νηπιακής ηλικίας παρατηρήθηκε πως μπορούσαν ευκολότερα να διακρίνουν τις ψευδολέξεις στο σύνολο των λοιπών δοθεισών λέξεων, ενώ σχεδόν σε όλες επισημαίνεται πως ενισχύεται και η ταχύτητα με την οποία γίνεται η ακουστική και οπτική επεξεργασία.

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό πως η εφαρμογή μουσικών παρεμβάσεων άρχισε να ανθίζει από το 1970 και μετά, σημείο ορόσημο για τον εν λόγω τομέα. Έκτοτε τα προγράμματα παρέμβασης εμφανίζονται συχνότερα και αφορούν περισσότερο πληθυσμό, γεγονός που σημαίνει ότι το ενδιαφέρον των ειδικών έχει αρχίσει να αυξάνεται, με αποτέλεσμα οι προαναφερθέντες να προσπαθούν να μελετήσουν σε βάθος και να εξετάσουν την επιρροή αυτού του είδους των παρεμβάσεων σε μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία.

Από τα αποτελέσματα των μελετών αντιλαμβανόμαστε πως οι εφαρμοζόμενες μουσικές παρεμβάσεις μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και να ενισχύσουν πολύπλευρα τις ικανότητες των μαθητών. Σε επίπεδο ανάγνωσης συγκεκριμένα, μετά



την εφαρμογή τους, παρατηρήθηκε βελτίωση σε επίπεδο αντίληψης περιεχομένου, προσωδίας, ευχέρειας, και ταχύτητας. Καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δράσεις έλαβαν χώρα, ενώ σημαντικός ήταν επίσης και ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων, καθότι ήταν δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών. Πέραν της ανάγνωσης, σημαντικά ήταν τα οφέλη και για τη φωνολογική επεξεργασία, τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τη συμμετοχή. Όσον αφορά τη συμπεριφορά, μετά από την εφαρμογή των παρεμβάσεων, υπήρξε βελτίωση και διατήρηση της προσοχής, παράμετρος που υστερεί στους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα. Αναφορικά με την επίδοση, από τη γενικότερη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά, μιας και οι μουσικές παρεμβάσεις εστιάζουν ως επί το πλείστον σε συμπεριφορές δυσανάλογες τους πλαισίου και όχι σε ακαδημαϊκές ικανότητες που χρήζουν ενίσχυσης.

Από τα πορίσματα των ερευνών υποθέτουμε πως υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στη μουσική παρέμβαση και στη βελτίωση των μαθητών που έχουν διάγνωση για Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή της Γλώσσας και ΔΕΠ/Υ. Από τη γενικότερη επισκόπηση αντιλαμβανόμαστε πως υπήρξε σημαντική ενίσχυση στην ακρίβεια, στην ταχύτητα, τον εγγραμματισμό, την πρόσληψη των ερεθισμάτων, την ενεργό συμμετοχή και τα κίνητρα. Από αυτό διαπιστώνουμε πως η μουσική αποτελεί εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα είναι μια ευχάριστη και δημιουργική εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία βοηθά στην άμεση εμπλοκή στα σχολικά τεκταινόμενα, ενισχύοντας τα κίνητρα και τα υπάρχοντα θετικά συναισθήματα. Ταυτόχρονα μπορεί να λειτουργήσει και σαν «λιμάνι» για τους μαθητές, καθότι λειτουργεί σαν καταφύγιο, το οποίο μπορεί να τους προστατέψει, ωθώντας τους να πετύχουν τους διάφορους στόχους που έχουν τεθεί.

Από τις έρευνες που εξετάστηκαν καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα δομικά στοιχεία της αναγνωστικής ικανότητας που επηρεάστηκαν από τα εφαρμοζόμενα προγράμματα ήταν η γλωσσική επεξεργασία, η κατανόηση κειμένου και οι αναγνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα μέσα από την επαφή με στίχους τραγουδιών, οι μαθητές βελτίωσαν τη γραπτή και την προφορική γλωσσική τους επεξεργασία, καθώς εκτέθηκαν σε διάφορα τέτοιου τύπου ερεθίσματα. Μέσω της παραπάνω διαδικασίας κατάφεραν να κατανοήσουν πληρέστερα και το περιεχόμενο των γραπτών

κειμένων που τους δόθηκαν, ενώ υπήρξε ενίσχυση και σε επίπεδο αναγνώρισης γραμμάτων, λέξεων και λεξιλογίου.

Παρά το ότι οι Δυσκολίες Μάθησης στη Γλώσσα και η ΔΕΠΥ είναι διαφορετικές διαταραχές, οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν είχαν κοινά χαρακτηριστικά. Αρχικά και στις δυο περιπτώσεις υπήρχε διεπιστημονική συνεργασία, συγκεκριμένα συνέδραμαν εκπαιδευτικοί και μουσικοθεραπευτές. Έπειτα, οι δραστηριότητες ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό υπόψη τις ανάγκες τους. Μέσω των παρεμβάσεων βελτιώθηκε η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών, ενώ η μουσική λειτούργησε ως εργαλείο. Αξιοποιήθηκαν δηλαδή στίχοι, τραγούδια, ρυθμοί, μελωδίες αλλά και πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις. Τέλος, ενισχύθηκε και στις δυο περιπτώσεις η κατανόηση και η αντίληψη των φωνημάτων.

Φαίνεται ότι οι μουσικές παρεμβάσεις έχουν διαφορετικές επιδράσεις στις δύο ομάδες μαθητών που μελετήθηκαν. Συγκεκριμένα για τους μαθητές με ΔΕΠ/Υ, οι μουσικές παρεμβάσεις εστιάζουν στην ανάγνωση και την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Οι παρεμβάσεις φαίνεται να έχουν θετικές επιδράσεις στην προσοχή και την αντίληψη του περιεχομένου, ενώ βοηθούν επίσης στην αύξηση της ευχέρειας και της ταχύτητας ανάγνωσης. Επιπλέον, οι μουσικές παρεμβάσεις φαίνεται να βελτιώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ/Υ, με την αύξηση και τη διατήρηση της προσοχής. Από την άλλη πλευρά, για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα, οι μουσικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας, της αντίληψης, της κατανόησης και της κωδικοποίησης. Επίσης, οι παρεμβάσεις αυτές φαίνεται να έχουν θετικές επιδράσεις, με βελτίωση στην ταχύτητα και στην κατανόηση του λεξιλογίου. Συνολικά επίσης, παρατηρείται ότι οι μουσικές παρεμβάσεις έχουν θετικές επιδράσεις σε αρκετούς τομείς της μάθησης και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης για αμφότερες τις ομάδες μαθητών. Ωστόσο, η φύση αυτών των επιπτώσεων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες και τις χαρακτηριστικές της κάθε ομάδας μαθητών. Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη αυτές οι διαφορές κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μουσικών παρεμβάσεων για την κατάλληλη υποστήριξη κάθε ομάδας μαθητών. Από τα πορίσματα των ερευνών, παρατηρούμε ότι η μουσική παρέμβαση συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των μαθητών που έχουν διάγνωση για Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή της Γλώσσας και ΔΕΠ/Υ. Από

τη γενική επισκόπηση, προκύπτει ότι οι μαθητές επωφελούνται σημαντικά σε πολλούς τομείς, όπως η ακρίβεια, η ταχύτητα, ο γραμματισμός, η πρόσληψη ερεθισμάτων, η ενεργός συμμετοχή και τα κίνητρα. Όσον αφορά στη ΔΕΠ-Υ, δεν υπάρχει αναφορά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα ή συσχετίσεις με τη μουσική παρέμβαση. Ωστόσο, η ανάλυση επισημαίνει κοινά χαρακτηριστικά στις παρεμβάσεις για τις δύο διαταραχές, όπως η διεπιστημονική συνεργασία και η προσαρμοσμένη διδασκαλία. Συνεπώς, ενώ οι μαθητές με διάγνωση για Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή της Γλώσσας φαίνεται να επωφελούνται από τη μουσική παρέμβαση σε πολλούς τομείς της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, δεν έχουμε συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς επηρεάζονται οι μαθητές με ΔΕΠΥ από αυτήν τη μέθοδο παρέμβασης. Ενδεχομένως, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν αυτήν την πτυχή πιο λεπτομερώς για να διαπιστώσουν την αποτελεσματικότητα της μουσικής παρέμβασης σε αυτήν την ομάδα μαθητών.

Πιο ειδικά διαπιστώνουμε αναφέρουμε τη μελέτη που διεξήχθη και εξέταζε τη σχέση μεταξύ της μουσικής ικανότητας και των δεξιοτήτων γραμματισμού, με έμφαση στη ρυθμική ικανότητα και την ανάγνωση. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από μια πιλοτική μελέτη παρέμβασης, η οποία κατέδειξε ότι η εκπαίδευση στις μουσικές δεξιότητες μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική στρατηγική για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι ο ρυθμός σχετίζεται σημαντικά με την ικανότητα ανάγνωσης, ενώ σε μικρότερο βαθμό σχετίζεται με την ικανότητα ορθογραφίας. Παράλληλα, η μελέτη αποκάλυψε ότι ο τόνος επίσης σχετίζεται σημαντικά με την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Συνολικά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στις γλωσσικές δεξιότητες, ειδικότερα στην ανάγνωση, και μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα υποστήριξης για παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, η παρουσία συσχετίσεων μεταξύ του ρυθμού και της ορθογραφίας, καθώς και του τόνου με τη ανάγνωση και την ορθογραφία, υποδεικνύει πιθανές πολυδιάστατες σχέσεις μεταξύ της μουσικής ικανότητας και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτά τα ευρήματα ενισχύουν τη σημασία της συμπερίληψης της μουσικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη πλήρους γλωσσικής επιδεξιότητας στα παιδιά.

Σε άλλη έρευνα έγινε η υπόθεση πως η μουσική εκπαίδευση μπορεί να είναι αρωγός των δυσλεκτικών ατόμων με συγκεκριμένες δυσκολίες στις δεξιότητες χρονισμού που περιλαμβάνονται και στις μουσικές ρυθμικές δεξιότητες και να επηρεάσει θετικά τις βασικές ικανότητες αντίληψης που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γλώσσας και γραμματισμού. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ιδέα ότι ο συγχρονισμός αποτελεί πρόκληση για τα δυσλεξικά παιδιά, υποδεικνύοντας ότι ο ρυθμός και οι δεξιότητες ταχείας επεξεργασίας μπορεί να απαιτούν ιδιαίτερη εστίαση σε οποιαδήποτε μουσική εκπαίδευση για δυσλεξικά άτομα. Μια επιπλέον ενδιαφέρουσα ανακάλυψη ήταν η σύνδεση μεταξύ της ορθογραφικής επάρκειας και της ικανότητας να συγχρονιστεί και να χτυπήσει κανείς το ρυθμό ενός τραγουδιού. Τα δύο τελευταία εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό από τις ικανότητες φωνολογικής διαίρεσης.

Άλλη έρευνα που ως στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εντατικού βραχυπρόθεσμου μουσικού προγράμματος σπουδών στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και των δεξιοτήτων λεξιλογίου σε μαθητές της Β' δημοτικού, ανέδειξε ότι οι δεξιότητες γνώσης λέξεων μπορούν να μεταφερθούν στο ευρύτερο πλαίσιο της αναγνωστικής κατανόησης μέσω στρατηγικών που βασίζονται στη μουσική. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν λέξεις που έχουν αποκτηθεί μέσω δραστηριοτήτων γνώσης λέξεων στο πλαίσιο ενός κειμένου, βελτιώνοντας έτσι την αναγνωστική κατανόηση και τις δεξιότητες λεξιλογίου των μαθητών.

Σε διαφορετική έρευνα έγινε η υπόθεση ότι εάν η γλώσσα και η μουσική μοιράζονται βασικούς μηχανισμούς επεξεργασίας, τότε η επίδραση και των δύο προγραμμάτων στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να είναι παρόμοια. Τα δεδομένα έδειξαν ότι η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να εκπαιδευτεί τόσο με ένα πρόγραμμα φωνολογικών δεξιοτήτων όσο και με ένα μουσικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευθούν ως απόδειξη ενός κοινού μηχανισμού μάθησης βασισμένου στον ήχο τόσο για τη γλώσσα όσο και για τη μουσική στην προσχολική ηλικία. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα που εστίασε στη σχέση μεταξύ ανάγνωσης λέξεων, ανάγνωσης μουσικής, μουσικής ικανότητας και φωνολογικής ενημερότητας. Τα ευρήματα υπέδειξαν εν νέου μια σύνδεση μεταξύ της πρώιμης ανάγνωσης λέξεων και της πρώιμης ανάγνωσης μουσικής.

Οι ερευνητές που έλεγξαν την υπόθεση κατά πόσο η μουσική εκπαίδευση, μέσω της βελτίωσης της χρονικής επεξεργασίας και των ρυθμικών δεξιοτήτων, μπορεί να βελτιώσει τη φωνολογική ενημερότητα και τις αναγνωστικές ικανότητες παιδιών με δυσλεξία κατέληξαν σε εξίσου ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Φάνηκε πως μέσω της ενίσχυσης της χρονικής επεξεργασίας και των ρυθμικών δεξιοτήτων, η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο τόσο στα προγράμματα αποκατάστασης όσο και στα προγράμματα πρόωμης παρέμβασης.

Στην την έρευνα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός νέου προγράμματος παρέμβασης για τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης σε παιδιά με δυσλεξία, γνωστό ως επαναλαμβανόμενη ανάγνωση με κάλυψη φωνητικής μουσικής (RVM), αξιολογήθηκαν η ταχύτητα ανάγνωσης των παιδιών, καθώς και οι σχετικές με αυτή φωνολογικές, οπτικο-παρατηρητικές και γνωστικές δεξιότητες καθώς και οι συμπεριφορές προς την ανάγνωση. Μετά την ειδική αυτή εκπαίδευση RVM (Rapid Visual Mapping), σημειώθηκαν αξιοσημείωτες βελτιώσεις στην αποτελεσματικότητα της ανάγνωσης και τις σχετικές ικανότητες, παράλληλα με αυξημένο κίνητρο για ανάγνωση. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε μια συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων εκτελεστικής ταχύτητας και ταχύτητας επεξεργασίας και της συμμετοχής στην εκπαίδευση RVM, υποδεικνύοντας πως αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει στις διαδικασίες φωνολογικής και ορθογραφικής κωδικοποίησης οι οποίες είναι απαραίτητες για την αναγνωστική ευχέρεια.

Διαφορετική έρευνα εξέταζε την υπόθεση πως η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων αντίληψης του μουσικού ρυθμού σε παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία μπορεί να έχει θετική επίδραση στις ικανότητες ανάγνωσης, καθώς η μουσική και η γλώσσα μοιράζονται κοινούς μηχανισμούς. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι η Ρυθμική Εκπαίδευση Ανάγνωσης επηρέασε θετικά τόσο την αναγνωστική ταχύτητα όσο και την ακρίβεια. Σημαντικές βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στην ταχύτητα ανάγνωσης για σύντομες ψευδολέξεις, στην ταχύτητα ανάγνωσης για μεγάλες ψευδολέξεις, στην ακρίβεια ανάγνωσης μεγάλων λέξεων υψηλής συχνότητας καθώς και στην αναγνωστική ακρίβεια κειμένων. Το ίδιο κατέδειξε και άλλη έρευνα κατά την οποία συγκρίθηκε η αποτελεσματικότητα δύο παρεμβάσεων ακουστικής επεξεργασίας για την αναπτυξιακή δυσλεξία, μία με βάση το ρυθμό και μία με βάση τη φωνητική εκπαίδευση. Και οι δύο παρεμβάσεις οδήγησαν σε συγκρίσιμες και ουσιαστικές

βελτιώσεις στη φωνολογική συνειδητοποίηση, τόσο σε επίπεδο προσωδίας όσο και φωνήματος, παρουσιάζοντας σημαντικά μεγέθη αποτελέσματα, ιδιαίτερα στο επίπεδο φωνήματος. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η ρυθμική εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την απόκτηση αποτελεσματικού γραμματισμού.

Από την έρευνα που διερεύνησε τη σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με τις φωνολογικές και αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στην ελληνική γλώσσα, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που είχαν μουσική εκπαίδευση επέδειξαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε φωνολογική ενημερότητα και ανάγνωση σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν ανάλογη εκπαίδευση.

Η μουσική χρησιμεύει ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, προσφέροντας ένα ελκυστικό και ενεργό μέσο μέσω του οποίου μπορούν να μεταφερθούν και να διδαχθούν διάφοροι τύποι πληροφοριών. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα μουσικά προγράμματα δεν προορίζονται να αντικαταστήσουν τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών μουσικής ή ανάγνωσης, αλλά μάλλον να τα συμπληρώσουν, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία. Αυτή η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στοχεύει στην ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού, εξυπηρετώντας τα παιδιά όλων των ικανοτήτων και επιτρέποντας την επιτυχία τους στη μάθηση. Οι δάσκαλοι και οι θεραπευτές μουσικής διαθέτουν ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας στη μουσική, το οποίο έχει μια μαγική ποιότητα ικανή να παρακινήσει τα παιδιά να μάθουν σε διάφορα θέματα. Ειδικότερα, η μουσική διευκολύνει τη μεταφορά των δεξιοτήτων ανάγνωσης, με τα τραγούδια να είναι αποτελεσματικά στη διδασκαλία λεξιλογίου, στη χρήση λέξεων και στη βελτίωση της ευχέρειας και της κατανόησης της ανάγνωσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ακόμη και βραχυπρόθεσμα εντατικά προγράμματα μουσικής/ανάγνωσης έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, επισημαίνοντας τα πολλά υποσχόμενα οφέλη της ενσωμάτωσης της μουσικής και της εκπαίδευσης ανάγνωσης για τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, από τις έρευνες που αξιοποιήθηκαν, ανεξαρτήτως του αν αυτές επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεσή τους, εντοπίζουμε μαζική συμφωνία στην ανάγκη για πραγματοποίηση των παρεμβάσεων σε μεγαλύτερο πλήθος ατόμων. Τόσο οι έρευνες που είχαν ως δείγμα τους μεμονωμένα άτομα, όσο και αυτές που δούλεψαν με ομάδες ατόμων επιφυλάσσονται ως προς την απόλυτη εγκυρότητα των παρεμβάσεων

και παροτρύνουν τους ερευνητές να συνεχίσουν προς την ίδια κατεύθυνση, διευρύνοντας το δείγμα σε παγκόσμια κλίμακα.

#### 4.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει την αξιοποίηση της μουσικής σε παρεμβατικά προγράμματα για την ενίσχυση/βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην Ανάγνωση) και των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Προκειμένου να εξετασθεί αυτό το θέμα και να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα, θα πρέπει πρώτα να απαντηθούν τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Πιο συγκεκριμένα θα απαντήσουμε το κάθε ένα εξ αυτών ξεχωριστά.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα παρεμβατικά προγράμματα για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής καθώς και σε ποια δομικά στοιχεία της αναγνωστικής διαδικασίας στοχεύουν στην περίπτωση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα, με τη μελέτη των παρεμβάσεων που αξιοποιήθηκαν καταδεικνύονται πολλαπλά στοιχεία. Δεδομένου πως όλες οι έρευνες ήταν διαφορετικές, από αυτές που στόχευαν στη βελτίωση κάποιων στοιχείων της Ανάγνωσης, καθεμία στόχευε σε διαφορετικά ή έθετε ως μία υπόθεση τη βελτίωση ενός ή περισσότερων επιμέρους στοιχείων και εξέταζε εάν τελικά αυτή η υπόθεση ήταν αληθής.

Πιο συγκεκριμένα ο Madjar et al. (2020) στόχευαν στην εξέταση της υπόθεσης πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα ωφεληθούν στην αναγνωστική ικανότητα υπό το παράλληλο άκουσμα μουσικής. Η μελέτη διερεύνησε δηλαδή εάν η μουσική βελτιώνει την απόδοση ανάγνωσης των προεφήβων με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με τους συνομήλικούς τους τυπικής ανάπτυξης καθώς και τη συσχέτισή της με τις αλλαγές στη μεταβλητότητα του καρδιακού ρυθμού (HR V), ένα αυτόνομο δείκτη του νευρικού συστήματος.

Ο Roskam (1979) στην έρευνα του εξέτασε τις ακόλουθες πτυχές της ανάγνωσης σε 36 παιδιά. Όλα τα παιδιά δοκιμάστηκαν τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση μουσικοθεραπείας στην κατανόηση του κειμένου ανάγνωσης, στην

ικανότητα ανάγνωσης, στην ορθογραφία, στη μη λεκτική ακουστική επίγνωση, και λεκτική ακουστική επίγνωση.

Οι Douglas και Williatts (1994) ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων γραμματισμού. Συγκεκριμένα έγινε η υπόθεση πως ένα δομημένο πρόγραμμα μουσικών δραστηριοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μια πολυαισθητηριακή επίγνωση και ανταπόκριση στους ήχους. Η σχέση μεταξύ της μουσικής ικανότητας και των δεξιοτήτων γραμματισμού εξετάστηκε σε μια μελέτη που έδειξε μια σχέση μεταξύ της ρυθμικής ικανότητας και ανάγνωση.

Η Register (2001) σχεδίασε τη μελέτη της για να μετρήσει το θεραπευτικό πρόγραμμα μουσικοθεραπείας που εστίαζε κυρίως στις δεξιότητες προανάγνωσης και γραφής σε παιδιά 4 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της επιβεβαίωσαν τα παραπάνω.

Η έρευνα των Colwell Murlless (2002) είχε ως σκοπό να μετρήσει την επίδραση της μουσικής στην αναγνωστική ακρίβεια μαθητών δημοτικού. Η Overy (2003) έκανε την υπόθεση πως η μουσική εκπαίδευση μπορεί να είναι αρωγός των δυσλεκτικών ατόμων με συγκεκριμένες δυσκολίες στις δεξιότητες χρονισμού που περιλαμβάνονται και στις μουσικές ρυθμικές δεξιότητες και να επηρεάσει θετικά τις βασικές ικανότητες αντίληψης που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γλώσσας και γραμματισμού.

Η Register et al. (2007) έθεσαν ως στόχο της έρευνάς τους τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της μουσικής ως στρατηγική βελτίωσης αναγνωστικών ικανοτήτων σε μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση. Σχεδιάστηκε ένα εντατικό βραχυπρόθεσμο μουσικό πρόγραμμα σπουδών που στόχευε στην αναγνωστική κατανόηση και στις δεξιότητες λεξιλογίου Β' δημοτικού. Χρησιμοποιήθηκαν ειδικά σταθμισμένα τεστ λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης. Οι συγκεκριμένοι τομείς που εξετάστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση ήταν: η αποκωδικοποίηση των λέξεων, η γνώση των λέξεων, η αναγνωστική κατανόηση και το συνολικό αποτέλεσμα όλων των υπομέρους τεστ.

Οι Dege και Schwarzer (2011) μέσω του πειράματός τους, ερεύνησαν την επίδραση ενός μουσικό προγράμματος στη φωνολογική ενημερότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, συγκρίθηκαν οι επιδράσεις ενός μουσικού



προγράμματος και ενός προγράμματος φωνολογικών δεξιοτήτων στη φωνολογική ενημερότητα.

Οι Cogo και Moreira (2013) μέσω της έρευνάς τους στόχευσαν στο να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της μουσικής εκπαίδευσης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων στα παιδιά 8-10 ετών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα ερευνήθηκαν αυτές οι επτά πτυχές: αναγνωστική ικανότητα, ακρίβεια μη-λέξης, ακρίβεια λέξης, αναγνωστική ακρίβεια, φωνολογική ενημερότητα, Πορτογαλική γλώσσα καθώς και Μαθηματικά επιτεύγματα. Το ερευνητικό ερώτημα των O Bhide et al. (2013) στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνά τους ήταν εάν η εκπαίδευση των αντιληπτικών και γνωστικών δεξιοτήτων μπορούν να βελτιωθούν το ίδιο καλά μέσω μιας μουσικής παρέμβασης όσο μέσω μίας παρέμβασης καθαρά γλωσσικής. Συγκεκριμένα ερευνήθηκε η κακή φωνολογική ανάπτυξη και κακή αναγνωστική ικανότητα φτωχών αναγνώστων.

Ο Flaughnacco et al. (2015) έλεγξαν την υπόθεση κατά πόσο η μουσική εκπαίδευση, μέσω της βελτίωσης της χρονικής επεξεργασίας και των ρυθμικών δεξιοτήτων, μπορεί να βελτιώσει τη φωνολογική ενημερότητα και τις αναγνωστικές ικανότητες παιδιών με δυσλεξία. Ο Gordon et al. (2015) μέσω της βιβλιογραφικής τους ανασκόπησης μελέτησαν την φωνολογική ενημερότητα και την αναγνωστική ευχέρεια.

Ο Bonacina et al. (2015) ερευνήσαν την υπόθεση πως η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων αντίληψης του μουσικού ρυθμού σε παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία μπορεί να έχει θετική επίδραση στις ικανότητες ανάγνωσης, καθώς η μουσική και η γλώσσα μοιράζονται κοινούς μηχανισμούς.

Ο Leloup et al. εξέτασαν δύο διαφορετικές μελέτες προκειμένου να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα ενός νέου προγράμματος παρέμβασης για τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης σε παιδιά με δυσλεξία, γνωστό ως επαναλαμβανόμενη ανάγνωση με κάλυψη φωνητικής μουσικής (RVM). Στη μελέτη διάρκειας αξιολογήθηκαν η ταχύτητα ανάγνωσης των παιδιών, καθώς και οι σχετικές με αυτή φωνολογικές, οπτικο-παρατηρητικές και γνωστικές δεξιότητες καθώς και οι συμπεριφορές προς την ανάγνωση.

Η Tsesmeli et al. Διερεύνησαν τη σχέση της μουσικής εκπαίδευσης με τις φωνολογικές και αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στην ελληνική γλώσσα. Η πρώτη ομάδα μαθητών αξιολογήθηκε σε δύο

σταθμισμένες δοκιμασίες και τρεις μη σταθμισμένες δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας, ενώ η δεύτερη ομάδα σε τρεις σταθμισμένες δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας καθώς και σε δύο σταθμισμένες δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων.

Ο Janurik et al. (2015) στην έρευνά τους εξέτασαν τη σχέση μεταξύ ανάγνωσης λέξεων και ανάγνωσης μουσικής, της μουσικής ικανότητας και της φωνολογικής ενημερότητας.

Ο Thomson et al. (2013) στη μελέτη τους συνέκριναν την αποτελεσματικότητα δύο παρεμβάσεων ακουστικής επεξεργασίας για την αναπτυξιακή δυσλεξία, μία με βάση το ρυθμό και μία με βάση τη φωνητική εκπαίδευση.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με το ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές των παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα.

Όσον αφορά αυτό το ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει από τις μελέτες πως οι μουσικές παρεμβάσεις έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές με ΔΕΠ/Υ και με δυσκολίες στην ανάγνωση.

Πιο συγκεκριμένα οι ομοιότητες είναι οι παρακάτω. Κατά πρώτον στη βελτίωση της διάθεσης. Και στις δύο περιπτώσεις, η μουσική φαίνεται να βελτιώνει τη διάθεση των μαθητών με ΔΕΠ/Υ και με δυσκολίες στην ανάγνωση, βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος. Κατά δεύτερον υπάρχει βελτίωση στην επίδοση. Και στις δύο περιπτώσεις, οι μουσικές παρεμβάσεις επηρεάζουν θετικά την επίδοση των μαθητών, είτε αυτή αφορά την ανάγνωση, την γλωσσική ανάπτυξη είτε τη γενική συμπεριφορά. Κατά τρίτον στην ενίσχυση των κοινωνικο - συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη και την ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών με διάφορες διαταραχές. Τέλος παρατηρείται βελτίωση στην αντίληψη του χωροχρονικού πλαισίου. Σε κάποιες περιπτώσεις, η μουσική ενισχύει την αντίληψη του χωροχρονικού πλαισίου, βοηθώντας τους μαθητές να έχουν καλύτερη αίσθηση του χρόνου και της διάρκειας.

Οι διαφορές που παρατηρούνται είναι οι εξής: πρώτον ότι ενώ οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ αντιμετωπίζουν ελλείμματα στην εκτέλεση των καθηκόντων τους λόγω ελλειμματικών κινήτρων και ασταθούς διάθεσης, οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν διαφορετικά προβλήματα που συνδέονται συχνά με τις γλωσσικές δεξιότητες και την αναγνωστική ικανότητα. Όσον αφορά στις δυσκολίες και στις ανάγκες, οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν ελλείμματα κινήτρων, αστάθεια στη διάθεση, και αναπτυξιακές δυσκολίες που επηρεάζουν την απόδοσή τους. Οι παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Μια δεύτερη διαφορά είναι ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως στον τομέα της ανάγνωσης και της γλώσσας, οπότε οι παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών σε αυτούς τους τομείς. Όσον αφορά στους τύπους μουσικών παρεμβάσεων στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠ/Υ, οι μουσικές παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ρυθμική ακουστική διέγερση, ακρόαση συγκεκριμένων μουσικών κομματιών, μουσικά προγράμματα και προσωποποιημένες μουσικές λίστες. Στοχεύουν στη βελτίωση της διάθεσης, της συγκέντρωσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά οι παρεμβάσεις για τους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση επικεντρώνονται συχνά σε ασκήσεις που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γλώσσα και τη φωνολογική επίγνωση. Μπορεί να περιλαμβάνουν εξάσκηση της ανάγνωσης με ρυθμό, τη χρήση μουσικών στοιχείων για τη βελτίωση της ανάγνωσης και την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα έχει να κάνει με το ποια είναι η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας.

Για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) Οι μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση της μουσικής μπορεί να βελτιώσει την αναγνωστική ικανότητα, ενισχύοντας τη φωνολογική επίγνωση και τις δεξιότητες της γραφής. Η μουσική μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση των γραμμάτων, τον προσανατολισμό στο κείμενο και την κατανόηση του κειμένου. Επιπλέον, η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, καθώς και στη μείωση του άγχους, προσφέροντας στους μαθητές με ΕΜΔ έναν τρόπο να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με θετικό και διασκεδαστικό τρόπο.

Για τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ), η χρήση της μουσικής φαίνεται να βοηθά στην αύξηση της διέγερσης και της διάθεσης, που είναι δύο προβλήματα που συνδέονται συχνά με τη ΔΕΠ/Υ. Η μουσική μπορεί να διακόψει τη μονοτονία και να δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα στο μάθημα. Επιπλέον, η μουσική μπορεί να βελτιώσει την προσοχή και τη συγκέντρωση, καθώς μπορεί να δημιουργήσει μια περιβάλλουσα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, η μουσική μπορεί να ενισχύσει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας τη συνεργασία και την επικοινωνία.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο πώς διαφοροποιείται η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας με τη χρήση μουσικής σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα, με βάση περιβαλλοντικές παραμέτρους συμπεριλαμβανομένων των δημογραφικών μεταβλητών.

Η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων που χρησιμοποιούν τη μουσική για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των περιβαλλοντικών παραμέτρων, δημογραφικών μεταβλητών και των χαρακτηριστικών των μαθητών. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να περιλαμβάνουν τις εξής πτυχές: πρώτον, από το είδος της μουσικής: Η επιλογή του είδους της μουσικής μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ορισμένα είδη μπορεί να είναι πιο κατάλληλα για συγκεκριμένα αποτελέσματα, ενώ άλλα είδη μπορεί να είναι περισσότερο κατάλληλα για άλλους μαθητές. Δεύτερον, από τη διαδικασία και τη διάρκεια της παρέμβασης. Παρατηρείται ότι η συχνότητα, η διάρκεια και η ενσωμάτωση των μουσικών δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα σημειώνεται ότι οι μακροχρόνιες παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές από τις σύντομες. Επίσης αποδείχθηκε πως η συμμετοχή των γονέων βοήθησε σημαντικά στην επιτυχία κάποιων παρεμβάσεων. Τρίτον από πληθυσμιακές και δημογραφικές διαφορές. Έτσι λοιπόν, διαφορές στην ηλικία, το φύλο, την εκπαιδευτική ιστορία και τις διαγνώσεις μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης με τη χρήση μουσικής. Τέλος από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η περιβαλλοντική συνολική συνθήκη και η συνεργασία των

εκπαιδευτικών και των γονέων μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Γενικά, η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων με χρήση της μουσικής μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τον συνδυασμό αυτών των παραγόντων. Είναι σημαντικό να εξετάζονται προσεκτικά οι ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόζονται οι παρεμβάσεις ανάλογα με αυτές τις ανάγκες και τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά.

#### 4.3 Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για συστηματικότερη μελέτη της εν θέματι γνωστικής περιοχής, επηρεάστηκαν από παραμέτρους, οι οποίες αναλύονται παρακάτω. Οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν ήταν διαφορετικές τόσο ως προς τον χώρο που πραγματοποιήθηκαν, αφού σε κάποιες οι παρεμβάσεις έγιναν στο σχολείο, στο σπίτι ή σε κλινικό περιβάλλον, όσο και ως προς το είδος της παρέμβασης που αξιοποιήθηκε (μουσικές δραστηριότητες, μουσικοθεραπεία, παίξιμο μουσικού οργάνου κλπ.), με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η γενίκευση στον πληθυσμό, καθώς από τα υπάρχοντα δεδομένα δεν είμαστε σε θέση να αποφανθούμε για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία. Ένας άλλος περιορισμός ήταν και το ότι συμπεριλήφθηκαν μελέτες από τη δεκαετία του 1970 και εξής, γεγονός που σημαίνει ότι είναι πολύ πιθανό κάποιες από αυτές να μην είναι ανάλογες της σύγχρονης πραγματικότητας.

#### 4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Εκπαίδευση

Η Μουσική είναι ένα ισχυρό εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και εντός του σχολικού πλαισίου, προκαλώντας δυναμικές και διαδραστικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Μπορεί να ωφελήσει πολλαπλώς τους μαθητές, είτε τους δοθεί σαν δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είτε ως εμβόλιμο κομμάτι στις διαφορετικές πλευρές του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος.

Αρχικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει τη συγκέντρωση και την προσοχή, που ακούγεται στο παρασκήνιο, όσο δηλαδή οι μαθητές εργάζονται σε

κάποια δραστηριότητα. Η ακρόαση ορχηστρικής μουσικής ή μουσικής με χαμηλό tempo εντός της σχολικής τάξης ή για παράδειγμα σε κάποια βιβλιοθήκη, μπορεί να βοηθήσει τη συγκέντρωση στις εργασίες, μειώνοντας τους διασπαστικούς παράγοντες και δημιουργώντας μια περισσότερο παραγωγική ατμόσφαιρα. Ένας δεύτερος τρόπος αξιοποίησης της είναι η χρήση δομημένων μουσικών προγραμμάτων, μέσω των οποίων οι μαθητές θα μάθουν να τη διαβάζουν, να παίζουν μουσικά όργανα, να τραγουδούν και να κατανοούν τη μουσική θεωρία. Μέσω των παραπάνω και της ενεργητικής εμπλοκής που προϋποτίθεται, θα καλλιεργηθούν τομείς όπως η μνήμη, οι μαθηματικές και χωρικές δεξιότητες. Για παράδειγμα μέσω της ανάγνωσης μιας παρτιτούρας οι μαθητές θα αποκωδικοποιήσουν σύμβολα, θα κατανοήσουν τη σχέση που διέπει τις νότες, όπως και την αλληλεξάρτηση του ρυθμού και του χρόνου.

Ένας τρίτος τρόπος αξιοποίησης της μουσικής θα ήταν μέσω των projects τέχνης. Η Μουσική είναι όχημα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης, συνεπώς οι μαθητές θα μπορούσαν να γράψουν τα δικά τους τραγούδια, τους δικούς τους στίχους και να συνθέσουν, συνδυαστικά με δραστηριότητες συγγραφής, visual arts, αλλά και θεάτρου. Τα παραπάνω θα βοηθούσαν τους μαθητές να μάθουν εργάζονται ομαδικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να συμβιβάζονται και να αξιολογούν τις διαφορετικές προοπτικές, δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες τόσο για τη σχολική, όσο και για την κοινωνική επιτυχία. Τέλος, θα μπορούσαν να οργανωθούν events και συνελεύσεις, στο πλαίσιο των οποίων θα διαμορφωνόταν μια περισσότερο θετική σχολική κουλτούρα. Μέσω της μουσικής οι μαθητές θα μπορούσαν να ανακαλύψουν σημαντικά μηνύματα και αξίες. Θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με ζητήματα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, την περιβαλλοντική ενσυναίσθηση και τα ιστορικά γεγονότα, προκύπτοντας με τον τρόπο αυτό συζητήσεις και επίγνωση απέναντι σε κρίσιμα γεγονότα.

Ένας τρίτος τρόπος αξιοποίησης της μουσικής θα ήταν μέσω των projects τέχνης. Η Μουσική είναι όχημα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης, συνεπώς οι μαθητές θα μπορούσαν να γράψουν τα δικά τους τραγούδια, τους δικούς τους στίχους και να συνθέσουν, συνδυαστικά με δραστηριότητες συγγραφής, visual arts, αλλά και θεάτρου. Τα παραπάνω θα βοηθούσαν τους μαθητές να μάθουν εργάζονται ομαδικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να συμβιβάζονται και να αξιολογούν τις διαφορετικές προοπτικές, δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες τόσο για τη σχολική, όσο και για την κοινωνική επιτυχία. Τέλος, θα μπορούσαν να

οργανωθούν events και συνελεύσεις, στο πλαίσιο των οποίων θα διαμορφωνόταν μια περισσότερο θετική σχολική κουλτούρα. Μέσω της μουσικής οι μαθητές θα μπορούσαν να ανακαλύψουν σημαντικά μηνύματα και αξίες. Θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με ζητήματα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, την περιβαλλοντική ενσυναίσθηση και τα ιστορικά γεγονότα, προκύπτοντας με τον τρόπο αυτό συζητήσεις και επίγνωση απέναντι σε κρίσιμα γεγονότα.

#### 4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ο τομέας της Μουσικής είναι ένας τομέας που χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω, καθότι υπάρχουν πολλές ακόμα «σκοτεινές» πλευρές. Έτσι σε σχέση με τις προαναφερθείσες έρευνες, προτείνονται οι παρακάτω προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Μία μελλοντική παρέμβαση θα μπορούσε να εξετάσει τα οφέλη μιας θεωρητικά θεμελιωμένης μουσικής παρέμβασης βασισμένης στον ρυθμό και στη σύνδεση μετρικής δομής στη μουσική και τη γλώσσα για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Μπορεί να εξετασθεί εάν τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να ωφελήσουν όλα τα παιδιά που λαμβάνουν μουσική εκπαίδευση ή μόνον αυτά με χαμηλότερες γλωσσικές δεξιότητες και χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Όπως αναδείχθηκε πιο πριν είναι καίριο να δοκιμασθούν παρεμβάσεις ήδη από προγράμματα πρώιμης παρέμβασης.

Επίσης όπως υπέδειξαν ευρήματα υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ της πρώιμης ανάγνωσης των λέξεων και της πρώιμης μουσικής ανάγνωσης. Μπορεί να ερευνηθεί εάν η απόκτηση και η πρακτική της ανάγνωσης συμβόλων, μία διαδικασία που συνοδεύει συχνά τη μάθηση της μουσικής, επηρεάζει και βελτιώνει τα στοιχεία της αναγνωστικής ικανότητας.

## Βιβλιογραφία

- Abeles, H. E., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1994). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* ( 77-117). International Reading Association.
- Arnaud, C., Perlovsky, L., Bonniot-Cabbanac, M. C., & Cabanac, M. (2013). Music and Academic Performance. *Behavioral Brain Research*, 256, 257-260.
- Azwihangwisi, E., & Krieger, M. (2019). Music instruction and reading performance: Conceptual transfer in learning and development. *South African Journal of Childhood Education*, 9.
- Barkaki, M. (2015). The role of music in education of young male workers in nineteenth century in Greece: The case of charity institutions. *Musiv Education Research*, 17(3), 327-339.
- Barkley, R. A. (2003). Attention- deficit/ hyperactivity disorder. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Ed.), *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2006). Etiologies. Στο R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis nad treatment*. New York: The Guildford Press.
- Barkley, R. A., & Edwards, G. (2006). Diagnostic interview, behavior rating scales, and the medical examination. Στο R. A. Barkley (Ed.), *Behavioral and emotional disorders in adolescents. Nature, assessment and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Bea Francisco, M. P., Hartman, M., & Wang, Y. (2022). Inclusion and Special Education. *Education Science*, 238(10). 10.3390/educsci10090238
- Belanger, S. A., Andrews, D., Gray, C., & Korczak, D. (2018). ADHD in children and youth: Part 1- Etiology, diagnosis, comorbidity. *Paediatrics & Child Health*, 23(7), 977-984.
- Jäncke, L., Sandmann, P. Music listening while you learn: No influence of background music on verbal learning. *Behav Brain Funct* 6, 3 (2010). <https://doi.org/10.1186/1744-9081-6-3>.
- Bhide, A., Power, A., & Goswami, U. (2013). A rhythmic musical intervention for poor readers: A comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, Brain and Education*, 7, 113-123.
- Bidelman, G. M., Hutka, S., & Moreno, S. (2013). Tone language speakers and musicians share enhanced perceptual and cognitive abilities for musical pitch: Evidence for bidirectionality between the domains of Language and Music. *Plos One*, 8(4).
- Biederman, J. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Selective Overview. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1215-1220.
- Bilgehan, E. (2018). Music and Dyslexia: The Therapeutic Use of Instrument (Piano) Training with a Child with Dyslexia (A Case Study). *Journal of Education and Practice*, 8(23).



- Bloch, Y., Aviram, S., Neeman, R., Braw, Y., Nitzan, U., Maoz, H., & Mimouni-Bloch, A. (2015). Methylphenidate mediated change in prosody is specific to the performance of a cognitive task in female adult ADHD patients. *The World Journal of Biological Psychiatry, 16*(8), 1-5.
- Bolduc, J. (2009). Effects of music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education, 27*(1), 37-47.
- Bonacina, S., Cancer, A., Lanzi, P. L., Lorusso, M. L., & Antonietti, A. (2015). Improving reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. *Frontiers in Psychology, 6*.
- Bouck, E.C. (2004). State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39* (2), 169- 176
- Bouck, E. C., & Satsangi, R. (2015). Is There Really a Difference? Distinguishing Mild Intellectual Disability from Similar Disability Categories. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(2), 186–198.  
<http://www.jstor.org/stable/24827534>
- Bowman, W. D. (2002). Educating Musically. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference* (63-84). NY: Oxford University Press.
- Brown, L. (2018). The Influence of Music on Facial Emotion Recognition in Children with Autism Spectrum Disorder and Neurotypical Children. *Journal of Music Therapy, 54*(1), 55-79.
- Bull, L. (2009). Survey of complementary and alternative therapies used by children with specific learning difficulties (dyslexia). *International Journal of Language & Communication Disorders, 44*(2), 224-235.
- Bunt, L. (2003). *Music Therapy with Children: A complementary service to Music Education*. British Journal of Music Education.
- Butzlaff, R. (2005). Can Music be used to teach Reading? *Journal of Aesthetic Education, 34*.
- Canadian Association for Music Therapy. (2006). *Specific applications of musical techniques in music therapy*.
- Choksy, L. (1974). *The Kodály Method: Comprehensive Music Education from Infant to Adult*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cogo-Moreira, H., Andriolo, R., Yazigi, L., Ploubidis, G., Brandao de Avila CR, & Mari, J. (2012). Music education for improving reading skills in children and adolescents with dyslexia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(8).
- Cogo-Moreira, H., Avila, C. R., Ploubidis, G. B., & Mari, J. (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial. *PLOS ONE, 8*(3).
- Colwell, C. M., & Murlless, K. D. (2002). Music Activities (Singing vs. Chanting) as a Vehicle for Reading Accuracy of Children with Learning Disabilities: A Pilot Study. *Music Therapy Perspectives, 20*(1), 13-19.

- Corrigan, Kathleen, A., & Trainor, L. (2015). Associations between length of music training and reading skills in children. *Music and Perception*, 29, 147-155.
- Corriveau, K., Pasquini, E., & Goswami, U. (2010). Basic auditory processing skills and specific language impairment. A new look at an old hypothesis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 20, 1-20.
- Costa, G. (2010). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self esteem. *Psychology of Music*, 32, 139-152.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Cunningham, A., & Zibulsky, J. (2014). *Book Smart How to Support Successful, Motivated Readers*. Oxford University Press.
- Curtis, J. (2009). *The role of music in early literacy learning: A kindergarten case study (Unpublished doctoral dissertation)*. Manhattan.
- Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 2018-2024.
- Davis, N., Desforges, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C., & Vaughan, G. (1997). *Can quality in learning be enhanced through the use of IT?* In Somekh, B. and Davis, N. (eds) *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Dege, F., & Swarzer, G. (2011). The effect of music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2(124).
- Denton, C., Tamm, L., Schatschneider, C., & Epstein, J. (2020). The Effects of ADHD Treatment and Reading Intervention on the Fluency and Comprehension of Children with ADHD and Word Reading Difficulties: A Randomized Clinical Trial. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 72-89.
- Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 17, 99-107.
- DuPaul, G. (2008). School-Based Interventions for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current Status and Future Directions. *School Psychology Review*, 36(2), 183-194.
- Eren, B. (2017). Music and Dyslexia: The Therapeutic Use of Instrument (Piano) Training with a Child with Dyslexia (A Case Study). *Journal of Education and Practice*, 8.
- Evans, M. R., Kelley, J., & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605.
- Farell, M. (2006). *Behavioural, emotional and social difficulties*. London: Routledge.
- Fassone, A. (2001). Carl Orff The New Grove Dictionary of Music and Musicians. 18.
- Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Education: A case study. *Music Therapy & Special Music Education Special Issue*, 5(2), 25-131.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schoen, D. (2015). Music Training increases phonological awareness and reading skills in developmental Dyslexia: A randomized control trial. *PLOS ONE*, 10(9).

- Flora, S. R. (2008). *Taking America off drugs: Why behavioral therapy is more effective for treating ADHD, OCD, depressions and other psychological problems*. NY: Sunny Press.
- Fong, H., & Soni, A. (2022). A systematic review on test anxiety in children and young people with learning difficulties. *Support for Learning*, 37(1), 1-43.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. NY: Basic Books.
- GÖKTÜRK, C. (2013). KODÁLY AND ORFF: A COMPARISON OF TWO APPROACHES IN EARLY MUSIC EDUCATION. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8(15), 179-194.
- Gold, C., Saarikallio, S., Crooke, A., & McFerran, K. (2017). Group Music Therapy as a Preventive Intervention for Young People at Risk: Cluster-Randomized Trial. *Journal of Music Therapy*, 54(2), 133-160.
- Gooding, L. F. (2011). The effect of a Music Therapy Social Skills Training Program on Improving Social Competence in Children and Adolescents with Social Skills Deficits. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 440-462.
- Gordon, R., Fehd, H., & McCandliss, B. (2015). Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*.
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28).
- Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics*, 9(3), 559-568.
- Groeneweg, G., Stan, A., Celser, A., MacBeth, L., & Vrbancic, L. (2009). *The effect of background music on vocational behaviour of mentally handicapped adults*. London: Press London.
- Gromko, E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53, 199-209.
- Gross, C., Serrallach, B., Moechler, E., Pousson, J., Schneider, P., Christiner, M., & Bernhofs, V. (2022). Musical Performance in Adolescents with ADHD, ADD and Dyslexia—Behavioral and Neurophysiological Aspects. *Brain Sciences*.
- Gualtieri, C. T., & Johnson, L. G. (2005). ADHD: Is Objective Diagnosis Possible? *Psychiatry (Edgmont)*, 2(11), 44-53.
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2017). Music and Dyslexia: A New Musical Training Method to Improve Reading and Related Disorders. *Frontiers in Psychology*, 7(26).
- Hadžihanović Gojmerac, I. (2018). *Importance of Music in Education System*. University of Herzegovina.
- Hall, S., & Robinson, R. (2017). Music and Reading: Finding Connections From Within. *General Music Today*, 26(1), 11-18.
- Hande, V., & Hedge, S. (2021). Deficits in musical rhythm perception in children with specific learning disabilities. *NeuroRehabilitation*, 48(2), 187-193.
- Hansen, D., Bernstorff, E., & Stuber, M. (2004). *The Music and Literacy connections*. Reston: MENC.

- Harkins, C. M., Handen, B. L., & Mazurek, M. O. (2022). The Impact of the Comorbidity of ASD and ADHD on Social Impairment. *J Autism Dev Disord*, *52*, 2512–2522. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05150-1>
- Hayoung, A. (2008). The Effect of Personality Type and Musical Task on Self-Perceived Arousal. *Journal of Music Therapy*, *45*(2), 147-164.
- Hempenstall, K. (2002). Beyond Phonemic Awareness: The role of other phonological abilities. *Education News*, 1-9.
- Hetland, L. (2002). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, *34*(3-4), 179-238.
- Hillecke, T. (2008). Scientific Perspectives on Music Therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1060*, 271-282.
- Hornby, G. (2021). Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? *Education Sciences*, *11*.
- Houde, O. (2017). Music-Assisted Reading Programs in Primary School for Children with Dyslexia. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, *60*(3).
- Hurwitz, S., Perry, B., Cohen, E. D., & Skiba, R. (2020). Special Education and Individualized Academic Growth: A Longitudinal Assessment of Outcomes for Students With Disabilities. *American Educational Research Journal*, *57*(2), 576–611.
- Husein, G., Thompson, W. F., & Schellenberg, E. G. (2004). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood and spatial abilities. *Music Perception*, *20*, 151-171.
- Ismail, M., Loo Fung Chiat, & Annuar, A. (2020). LEARNING MUSIC THROUGH RHYTHMIC MOVEMENTS IN MALAYSIA. *MALAYSIAN JOURNAL OF LEARNING AND INSTRUCTION*, *18*(1), 241-263.
- Jackson, N. A. (2003). A survey of music therapy methods and their role in the treatment of early elementary school children with ADHD. *Journal of Music Therapy*, *40*(4), 302-323.
- Jacob, S., & Pillay, J. (2021). Effectiveness of Music Therapy on reading skills of pupils with intellectual disability. *Cypriot Journal of Education Science*, *16*(1), 251-265.
- Janurik, M., Surjan, N., & Jozsa, K. (2022). The relationship between Early Word Reading, Phonological Awareness, Early Music Reading and Musical Aptitude. *Journal of Intelligence*, *10*(50).
- Janurik, Marta, Noemi, Surjan, & Jozsa, K. (2022). The Relationship between Early Word Reading, Phonological Awareness, Early Music Reading and Musical Aptitude. *Journal of Intelligence*, *10*(3).
- Jones, L. (2023). Examining Special Education on Social and Academic Outcomes. *Journal of Education*, *203*(1), 61-72. <https://doi.org/10.1177/00220574211016401>
- Kasuya-Ueba, Y., Zhao, S., & Toichi, M. (2020). The Effect of Music Intervention on Attention in Children: Experimental Evidence. *Frontiers in Neuroscience*, *14*.
- Karagiannis, A. (2000). Soft Disability in Schools: Assisting or Confining At Risk Children and Youth? *Journal of Educational Thought*, *34* (2), 113-134.

- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39–48.
- Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M., & Sagan, O. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests? *Cognitive Processing*, 15(1), 77-84.
- Kim, & Yeon, J. (2005). *The effect of Interactive Music Activity on Children with Down Syndrome on Linguistic Learning Ability*. Korea.
- Kirk, S. (1972). *Educating exceptional children*. USA: Houghton Mifflin.
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., & Alderson, R. M. (2012). Working Memory Deficits and Social Problems in Children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(6), 805-817.
- Krikeli, V., & Klavdianou, N. (2012). COMMUNICATION IMPROVEMENT THROUGH MUSIC: THE CASE OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 25.
- Leirbackk, M. J., Clench-Aas, J., & Raanaas, R. K. (2015). ADHD with Co-Occurring Depression/Anxiety in Children: The Relationship with Somatic Complaints and Parental Socio-Economic Position. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4.
- Leloup, G., Anders, R., Charlet, V., Eula-Fantozzi, B., Fossoud, C., & Cavalli, E. (2021). Improving reading skills in children with dyslexia: efficacy studies on a newly proposed remedial intervention-repeated reading with vocal music masking. *Annals of Dyslexia*, 71, 60-83.
- Liu, X., Burns, D., Hilliard, R., Stump, T., & Unroe, K. (2015). Music Therapy Clinical Practice in Hospice: Differences Between Home and Nursing Home Delivery. *Journal of Music Therapy*, 52(3).
- Ludlam, K. (2011). *The use of music therapy to support speech and expressive language development for pre-school children with special needs (Unpublished Master's thesis)*. New Zealand: Wellington.
- Lyon, R., & Shaywitz, A. (2003). Defining dyslexia comorbidity, teacher's knowledge of language and reading: a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Madjar, N., Gazoli, R., Manor, I., & Shoval, G. (2020). Conasting effects of music on reading comprehension in preadolescents with and without ADHD. *Psychiatry Res*.
- Mallik, A., & Russo, F. (2022). The effects of music & auditory beat stimulation on anxiety: A randomized clinical trial. *Plos One*.
- Mannuzza, S., & Klein, R. G. (2002). Long-term prognosis in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N AM*, 9, 711-726.
- Marks, B. M. (2016). Music Teachers' perspectives on music instruction as intervention for students with ADHD, University of Toronto, Toronto, ON.
- Mason, H., & McCall, S. (2015). Μουσική. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Ε. Ντεροπούλου (Επιμ.), *Παιδιά και Νέοι με προβλήματα Όρασης. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- McClellan, R. (1995). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.

- McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D., & Sanson, A. (2002). The long term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: Findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1004-1017.
- McKinnon, D. H., McLeod, S., & Reilly, S. (2007). The prevalence of stuttering, voice, and speech-sound disorders in primary school students in Australia. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(1), 5-15.
- Melby-Lervag, M., Lyster, A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352.
- Mercer & Mercer. (1993) In Thomas, C.C., Correa, V.I., Morsink, C.V. (1995). *Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programs*. New Jersey: Prentice Hall
- Methlagl, M. (2022). Mapping inclusive education 1980 to 2019: A bibliometric analysis of thematic clusters and research directions. *Issues in Educational Research*, 31(1), 225-246.
- Montello, L., & Coons, E. (1998). Effects of active versus passive group: Music therapy on preadolescents with emotional, learning and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*(35), 49-67.
- Montello, L., & Coons, E. (1999). Effects of active versus passive group Music Therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35, 49-65.
- Morton, L. L., Kershner, J. R., & Siegel, L. S. (1990). The potential for therapeutic applications of music on problems related to memory and attention. *Journal of Music Therapy*, 27, 195-208.
- Morton, L. L., Kershner, J. R., & Siegel, L. S. (1990). The potential for therapeutic applications of music on problems related to memory and attention. *Journal of Music Therapy*, 27, 195-208.
- Morton, L., Kershner, R., & Siegel, S. (1990). The potential for therapeutic application of music on problems related to memory and attention. *Environment and Behavior*, 36, 266-275.
- Murphey, T. (2015). Singing well-becoming: Student musical therapy case studies. *SSLLT*, 205-236.
- Nantanis, K. M., & Schellenberg, E. G. (2000). The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, 10, 370-373.
- Nigg, J. T., Goldsmith, H. H., & Sachek, J. (2004). Temperament and attention deficit hyperactivity disorder: The development of a multiple pathway model. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 33, 42-53.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1997). *Creative Music Therapy*. New York: John Day.
- Nurmalasari, N., & Haryudin, A. (2021). The Students Difficulties in Learning Reading. *Professional Journal of English Education*, 4(29).
- Oatley, K. (1992). *Best Laid Schemes: The Psychology of the Emotions*. Cambridge University Press.

- Overy, K. (2003). Dyslexia and Music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 497-505.
- Pacer Action Information Sheets. (2006). *What Is An Emotional or Behavioral Disorder?* Minnesota: ACTion Sheet: PHP=c 81.
- Padilla-Petry, P., Carla Sòria-Albert, & Vadeboncoeur, J. A. (2018). Experiencing Disability in the School Context: Voices of Young People Diagnosed With ADHD in Spain. *International Education Studies*, 11(8).
- Panksepp, J., & Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: The neuroaffective foundations of music appreciation. *Behavioural Processes*, 60, 133-155.
- Park, J. I., Lee, I. H., Lee, S. J., Kwon, R. W., Choo, E. A., Nam, H. W., & Lee, J. B. (2023). Effects of music therapy as an alternative treatment on depression in children and adolescents with ADHD by activating serotonin and improving stress coping ability. *BMC complementary medicine and therapies*, 23(1), 73. <https://doi.org/10.1186/s12906-022-03832-6>
- Pelham, W. E., Hoza, B., Sams, S. E., Gnagy, E. M., Greiner, A. R., & Waschbush, D. A. (1994). Rock music and video movies as distracters for ADHD boys in the classroom: Comparison with controls, individual differences, and medication effects. *Poster session presented at the annual meeting of the Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*. London.
- Pliszka, S., & AACAP Work Group on Quality Issues. (2007). Practice parameter for the assessment of children and adolescent with attention -deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 849-921.
- Portowitz, A., & Klein, P. (2015). Misc-Music: a music program to enhance cognitive processing among children with learning difficulties. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MUSIC EDUCATION*, 25(3), 259-271.
- Pratt, R. R., Abel, H. H., & Skidmore, J. (1997). The effects of neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children. *Int J Arts Med*, 4, 24-31.
- Pratt, R., Abel, H., & Skidmore, J. (1997). The effects of neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children. *The Psychologist*, 349-354.
- Rajan, S. (2017). Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in United States. *International Journal of Music Education*, 38(2), 227-238.
- Rajeh, A., Amanullah, S., Shivakumar, K. & Cole, J. (2017). Interventions in ADHD: A comrarative review of stimulant medications and behavioral therapies. *Asian Journal of Psychiatry*, 25, 131-135. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.09.005>
- Ram- Tsur, R., Faust, M., & Zivotofsky, Z. (2008). Sequential processing deficits of reading disabled persons is independent of inter-stimulus interval. *Vision research*, 46(22), 3949–3960.
- Rashidi, N., & Faham, F. (2015). The effect of classical music on the reading comprehension of Iranian students. *Theory and practise in Language studies*, 74-82.

- Register, D. (2001). The Effects of an Early Intervention Music Curriculum of Prereading/Writing. *Journal of Music Therapy*, 239-248.
- Register, D., Darrow, A., Standley, J., & Swedberg, O. (2008). The Use of Music to Enhance Reading Skills of Second Grade Students and Students with Reading Disabilities. *Journal of Music Therapy*, 3-37.
- Register, D., Darrow, A., Swedberg, O., & Standley, J. (2007). The use of Music to enhance Reading Skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 23-37.
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: a practitioner's handbook*. London: John Wiley and Sons.
- Reid, G. (2005). *Δυσλεξία, Εγχειρίδιο για Ειδικούς*. (Γ. Παπαδάτος, Επιμ.) Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Richardson, A. (2001). *Dyslexia, Dyspraxia and ADHD- Can Nutrition Help?* Ανάκτηση από <http://www.apraxia-kids.org/atf/cf/%7B145BA46F-29A0-4D12-8214-8327DCBAF0A4%7D/richardson.pdf>
- Rickson, D. (2006). Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who Have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity. *Journal of Music Therapy*, 43(1), 39-62.
- Rickson, D. J., & Watkins, W. G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviours in aggressive adolescent boys – A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 4, 283-301.
- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B. N., & Weston, J. (2013). Can Music enhance school readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 272-266.
- Roden, I., Koenen, T., Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E. K., & Kreutz, G. (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities- Findings from a Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4), 545-557.
- Rolka, E., & Silverman, L. (2015). A systematic review of music and dyslexia. *The Arts in Psychotherapy*, 46, 24-32.
- Roskam, K. (1979). Music Therapy as an Aid for Increasing Auditory Awareness and Improving Reading Skill. *Journal of Music Therapy*, 16(1), 31-42.
- Rutter, M. (1978). Prevalence and types of dyslexia. Στο I. Benton, & D. Pearl (Επιμ.), *Dyslexia. An appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Sabornie, E.J., Evans, C., & Cullivan, D. (2006). Comparing Characteristics of High – Incidence Disability Groups. *Remedial & Special Education*, 27(2), 95-104.
- Savarimuthu, D., & Bunnell, T. (2002). The effects of music on client with learning disabilities: A literature review. *Complementary Therapies in Nursing and Midwifery*, 8, 160-165.
- Schulte-Koerne, G., & Bruder, J. (2010). Clinical neurophysiology of visual and auditory processing in dyslexia: A review. *Clinical Neurophysiology*, 121(11), 1794-1809.
- Schmidt, R.J., Rozendal, M.S. & Greenman, G.G. (2002). Reading Instruction in the Inclusion Classroom. *Remedial and Special Education*, 23(3), 130-140.



- Scott, S. (2014). The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education. *Applications of Research in Music Education*.
- Sever, G. (2021). Online course adaptation process of Suzuki Early Childhood Education Program. *Turkish Journal of Education*, 10(3).
- Shaboutin, S. (2005). *Ιατρικές Δυνάμεις της Μουσικής : Οι νότες θεραπεύουν και την ψυχή και το σώμα*. Αθήνα: Εκδόσεις PLS.
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). *Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of thw Literature*. Australia: Australian Catholic University.
- Sjöberg, M. N., & Dahlbeck, J. (2018). The inadequacy of ADHD: a philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 97-108.
- Smith-Spark, H., & Fisk, E. (2008). Working Memory Functioning in Developmental Dyslexia. *Memory*, 15, 34-56.
- Still, G. (1902). Some abnormal physical conditions in children. *The Lancet*, 1008-1012.
- Tabuena, A. (2021). Carabo-Cone, Dalcroze, Kodály, and Orff Schulwerk Methods: An Explanatory Synthesis of Teaching Strategies in Music Education. *International Journal of Asian Education*, 2(1), 9-16.
- Therapy, C. A. (2006). *Specific applications of musical techniques in music therapy*.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12, 248-251.
- Thomson, J. M., & Goswami, U. (2008). Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: auditory and motor rhythms link to reading and spelling. *Journal of Physiology-Paris*, 102(1-3).
- Thomson, J. M., Leong, V., & Goswami, U. (2013). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: a comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing*, 26(2), 139-161.
- Tripp, G., & Wickens, J. R. (2009). Neurobiology of ADHD. *Neuropharmacology*, 57(7-8), 579-589.
- Tsesmeli, S., Sotiropoulou, & Ntente, E. (2021). The relationship of music education with phonological and reading skills of preschool and early school age children. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychology Society*, 22(1), 162-181.
- VeUILLET, E., Magnan, A., Ecalle, J., Thai-Van, H., & Collet, L. (2007). Auditory processing disorder in children with reading disabilities: effect of audiovisual training. *Brain*, 130(11), 2915-2928.
- Weiss, M. D., & Salpekar, J. (2010). Sleep problems in the child with attention deficit hyperactivity disorder: defining aetiology and appropriate treatments. *CNS Drugs*, 24, 811-828.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

- Wigram, T., & Gold, C. (2005). *Music Therapy in the Assessment and Treatment of Autistic Spectrum Disorder: Clinical Application and Research Evidence*. Norway: Faculty of Humanities.
- Wilde, M., & Welch, F. (2022). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and musical behaviour: The significance of context. *Psychology of Music*, 50(6), 1942–1960.
- Wilson, G. M. (1985). [Review of *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, by B. Anderson]. *The American Historical Review*, 90(4), 903-904.
- Wilson, G., & MacDonald, R. (2019). The Social Impact of Musical Engagement for Young Adults with Learning Difficulties: A Qualitative Study. *Frontiers in Psychology*.
- Wu, J., Xiao, H., Sun, H., Zou, L., & Zhu, L. (2013). Role of dopamine receptors in ADHD: A systematic meta-analysis. *Molecular Neurobiology*, 45(3), 605-620.
- Yang, Y. (2016). Parents and Young Children with Disabilities: The Effects of a Home-Based Music Therapy Program on Parent-Child Interactions. *Journal of Music Therapy*, 53(1), σσ. 27-54.
- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και Εκπαιδευτική Διαχείριση των Μαθηματικών Δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αγαλιώτης, Ι. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο και σε μονάδες Ειδικής Αγωγής*. Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων στο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση & Αποκατάσταση». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
- Αγαλιώτης, Ι., & Ομπάσης, Ν. (2015). Αξιολόγηση κοινωνικό-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q-Sort. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 10.12681/edusc.264
- Αγαλιώτης, Ι., Πλατσίδου, Μ., & Καρτασίδου, Α. (2011). Αξιολόγηση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών στη γενική τάξη: Απόψεις, Πρακτικές και Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του πρωτοβάθμιου σχολείου. Στο Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αγαπητού-Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

- Αλεξόπουλος, Χ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση*.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Ατροπός.
- Αντωννάκης, Δ., & Χιωτάκη, Ε. (2010). *Μουσική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αργυρίου, Μ. (2010). Μουσική Εκπαίδευση στην Αισθητική Αγωγή: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από την Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση τους. *Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα*, σσ. 23-25.
- Αργυρίου, Μ. (2019). *Εφαρμοσμένη Μουσική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Γιαννακάκης, Γ. (2005). *Ανάλυση ηλεκτροεγκεφαλογραφικού σήματος με εφαρμογές στην επιληψία και τις μαθησιακές δυσκολίες*. ΕΜΠ. Μεταπτυχιακή Εργασία.
- Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., & Παπαγεωργίου, Κ. (2011). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές-Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*.
- ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. Ανάκτηση από <https://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Δούμα, Ε. (2016). Η επίδραση της Μουσικής Αγωγής σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ): Μελέτη Περίπτωσης- Μια παιδαγωγική αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*.
- Δούμα, Ε., & Αδαμοπούλου, Μ. (2016). Η επίδραση της μουσικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ): Μια μελέτη περίπτωσης- Μια παιδαγωγική αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, σσ. 273-285. 10.12681/educ.954
- Δρίτσας, Θ. (2003). Η Μουσική ως Φάρμακο: Μια συμπληρωματική θεραπευτική προσέγγιση στη σύγχρονη Ιατρική. Στο Θ. Δρίτσας, Γ. Γαλάντης, & κ.α, *Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσο θεραπευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και των νέων με ιδιαιτερότητες*. Αθήνα: Opportuna.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2019). Επισκόπηση ψυχομετρικών εργαλείων για την ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12*, σσ. 164-204.
- Ευταξία, Γ. (2017). Ο ρόλος της Μουσικής στον τομέα της Ιατρικής (Μουσικοθεραπεία). *Μουσικό διαδικτυακό περιοδικό "TaR"*.
- Ζαχαρογέωργα, Τ. (2017). Παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Στο Σ. Πολυχρονοπούλου (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ορφέως.

- Καρτασιδου, Ε. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές-Θεραπευτικές Προσεγγίσεις της Μουσικής στην ευρύτερη της σημασία σε άτομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοκκίδου, Μ. (2018). *Διδακτική της Μουσικής. Νέες Προκλήσεις, Νέοι Ορίζοντες*. Αθήνα: Fagotto.
- Κουμούλα, Α. (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στο χρόνο. *Ψυχιατρική*, 23(1), σσ. 49-59.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2009). Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κωτσαλίδου, Δ. (2011). *Διαθεματικές Προτάσεις Εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μαγαλιού, Μ. (2005). *Ο ρόλος της Μουσικής Αγωγής στην σημερινή Εκπαίδευση. Εισήγηση στην ημερίδα του ΚεΜεΤε για την Μουσική Εκπαίδευση*.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κακούρος, Ε. (2020). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ): Μια υπαρκτή δια βίου νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Στο Γ. Σίμος, & Ο. Ζηκοπούλου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιαννάκη, Ε. (2017). Φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη και ανάγνωση σε μαθητές σχολικής ηλικίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, σσ. 692-715.
- Μιχαηλίδου, Ν., & Πετρά, Ζ. (2017). *Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται*. proceedings,ekt.
- Μουστάρδα, Ρ., & Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της Μουσικής στην Εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.
- Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Μια εναλλακτική προσέγγιση... για όλους*. Αθήνα: Μέθεξις.
- Μπουλντή, Δ. (2014). Μουσική και Συναίσθημα: ερμηνευτικές προσεγγίσεις, στοχασμοί και εφαρμογές. *Μουσικοπαιδαγωγικά*(5), σσ. 76-101.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη : Γράφημα.
- Παπαναστασίου, Φ. (2017). *Μαθησιακές Ευκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναστασίου, Φ. (2019). *ΔΕΠΥράζει*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παυλίδης, Γ. (2000). ΔΥΣΛΕΞΙΑ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: Αίτια-Διάγνωση-Αντιμετώπιση. Στο Ι. Βαμβούκα, & Δ. Πεδιαδίτη, *Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη* (σσ. 53-81). Ρέθυμνο.
- Παυλίδης, Γ. (2000). *Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Σακαλάκ, Η. (2004). *Νουσικές Βιταμίνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagoto.
- Σαλβαράς, Ι. (2021). *Διδασκαλία Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο Συνηθισμένο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σέρρη, Λ. (1993). *Η Μουσική Αγωγή ως παράγοντας για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα την μουσική σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρονών (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Σέρρη, Λ. (1995). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουσαμίδου, Κ. (2022). Ιστορική αναδρομή της ψυχομετρίας-ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση. Στο Μ. Κωνσταντίνου, Ι. Παπαγεωργή, & Α.-Χ. Μαλεγιαννάκη (Επιμ.), *Ψυχομετρία στην Εκπαίδευση και στην Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σταμπολτζή, Α., Γεωργακοπούλου, Σ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικές σχέσεις παιδιών με υποψία διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας. *Επιστήμες Αγωγής*(1), σς. 129-145.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2019). *Δράσεις και Αλληλεπιδράσεις στο Σύγχρονο Σχολείο: Μια Κριτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσομπόλη, Ε. (2017). Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσαριθμησία. *Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2016*. 10.12681/edusc.1011
- Τσουβέλας, Γ. (2016). Μουσικοθεραπευτικές Παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΕΠΥ. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και Κοινωνικής Δικαιοσύνης στη Συμβουλευτική Ψυχολογία, 1*.
- Φραγκούλη, Α. (2014β). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της Μουσικής*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.