



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Κατεύθυνση: Μουσική και Κοινωνία
Ειδίκευση: Μουσική Εκπαίδευση και Κοινοτική Μουσική

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΚΟΙΝΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΝΗΠΙΩΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ
ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της
Μόκα Αικατερίνης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βαρβαρίγου Μαρία, Εξωτερικός Συνεργάτης Π.Μ.Σ. Μουσική και
Κοινωνία

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2023

Περίληψη

Η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι δύο πολύ σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη του παιδιού, που ενισχύουν την προσαρμογή του σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά με ΔΑΦ (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) παρουσιάζουν ελλείμματα σε αυτούς τους δύο τομείς και καθότι τα τελευταία χρόνια διαγιγνώσκονται όλο ένα και περισσότερα παιδιά με αυτισμό, καθίσταται αναγκαία η εύρεση διαφόρων παρεμβάσεων που συμβάλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων αυτών. Η συμμετοχή σε μουσικά προγράμματα φαίνεται να έχει μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών με ΔΑΦ. Τα τελευταία χρόνια είναι αρκετά διαδεδομένα τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα που βασική αρχή έχουν ότι η μουσική είναι για όλους. Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως στόχο να ερευνήσει την επίδραση που είχε ένα μικρής διάρκειας κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση νηπίων στο φάσμα του αυτισμού. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα παιδιά μέσα από την συμμετοχή τους στο μουσικό κοινοτικό πρόγραμμα βελτίωσαν την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία τους με τους ενήλικες, την παρατηρητικότητα και την προσοχή τους, την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τη συνεργασία τους κυρίως με τους ενήλικες, την αποδοχή βοήθειας μέσω της σωματικής εγγύτητας και την βλεμματική επαφή με τους ενήλικες. Παρατηρήθηκε επίσης καταστολή των αρνητικών συμπεριφορών τους όπως είναι η επιθετικότητα, η ένταση και η γκρίνια καθώς και ενίσχυση της αναμονής και υπομονής τους. Τέλος, η έρευνα ανέδειξε τα οφέλη του μουσικού προγράμματος τόσο για τους εκπαιδευτικούς, που αφορά την απόκτηση νέου υλικού και ιδεών, όσο και για τους συμμετέχοντες, που αφορά την διασκέδαση τους.

Λέξεις κλειδιά: ΔΑΦ, κοινοτική μουσική, μουσικά προγράμματα, επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση, νηπιαγωγείο

Abstract

Communication and social interaction, are two very important social skills for a child's development that reinforce its adjustment in a social environment. Children with ASD (Autism Spectrum Disorder), present deficits in these two areas and because in recent years, more and more children are diagnosed with autism, it becomes necessary to find various interventions that contribute to the development of communication and social interaction of these individuals. Participation in music programs seems to have a significant impact on the development of communication and social interaction in children with ASD. Community music programs have as a basic principle that music is for everyone. This thesis investigated the effect of a short-term community music program on the communication and social interaction of toddlers with ASD. It emerged from this research that through their participation in the music community program the children improved their verbal and non-verbal communication with adults, their observation and attention, their overall participation in the program, their cooperation mainly with the adults, they accepted the offer of help through physical proximity and they kept eye contact with the adults. Also, negative behaviours such as aggression, tension and whining were reduced and they appeared to be more patient during the music sessions. Finally, this research highlighted the benefits of this community music program both for the teachers, including the acquisition of new musical material and ideas, and for the participants leading to high levels of enjoyment.

Keywords: ASD, community music, music programs, communication, social interaction, kindergarten

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Κεφάλαιο 1- Εισαγωγή.....	7
Αυτισμός - εξέλιξη του όρου.....	8
Περίληψη κεφαλαίου.....	10
Κεφάλαιο 2- Βιβλιογραφική επισκόπηση	11
Εισαγωγή	11
Αυτισμός.....	11
Ορισμοί γύρω από τον αυτισμό.....	11
Αίτια και Αντιμετώπιση του αυτισμού	14
Διάγνωση και συχνότητα του Αυτισμού	15
Κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αυτισμός.....	16
Νομοθεσία γύρω από τη ΔΑΦ στην Ελλάδα.....	19
ΔΑΦ και Μουσική.....	19
Ομαδικό μουσικό παιχνίδι.....	20
ΔΑΦ, τυπική ανάπτυξη και μουσική συμμετοχή	22
Μουσική ακρόαση με/ για παιδιά με ΔΑΦ.....	23
Ρυθμικές μουσικές δραστηριότητες για/ με παιδιά με ΔΑΦ	24
Τραγούδι με παιδιά με ΔΑΦ	25
Μουσικοκινητικές δραστηριότητες για/ με παιδιά με ΔΑΦ	27
Τεχνολογία, μουσική και ΔΑΦ	28
Μουσικό περιβάλλον και ΔΑΦ.....	29
Μουσική για γονείς και παιδιά.....	29
Επικοινωνία, μουσική και ΔΑΦ.....	30
Λεκτική επικοινωνία.....	31
Μη λεκτική επικοινωνία.....	32
Κοινωνική αλληλεπίδραση, ΔΑΦ και μουσική	32
Σωματική εγγύτητα.....	33
Ενίσχυση παρατηρητικότητας και προσοχής	34
Συμπερίληψη και ΔΑΦ	34
Κοινοτική μουσική	36
Κοινοτικοί μουσικοί ως συντονιστές και εμπνευστές.....	37
Κοινοτικά προγράμματα-δράσεις για άτομα με ΔΑΦ	39
Κοινοτική Μουσική, Μουσικοθεραπεία και Κοινοτική Μουσικοθεραπεία	41
Περίληψη κεφαλαίου.....	44
Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία	45

Εισαγωγή	45
Ερευνητικά ερωτήματα	45
Μεθοδολογία	45
Μελέτη περίπτωσης.....	45
Ερευνητικό Περιβάλλον	46
Ερευνητικά εργαλεία	46
Παρατήρηση	47
Συνεντεύξεις	47
Ανάλυση δεδομένων – Θεματική ανάλυση	48
Συμμετέχοντες	49
Εκ πρώτης επαφής προφίλ συμμετεχόντων.....	49
Δομή και δραστηριότητες προγράμματος	50
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	54
Περίληψη κεφαλαίου.....	55
Κεφάλαιο 4 - Ανάλυση Δεδομένων	56
Εισαγωγή	56
Θέμα 1: Ο ρόλος της μουσικής στο νηπιαγωγείο πριν την έναρξη του προγράμματος.....	56
Η μουσική για να δημιουργήσει ρουτίνα	56
Η μουσική για ενίσχυση της επικοινωνίας.....	56
Μουσική για αίσθηση ηρεμίας.....	57
Θέμα 2: Οφέλη από τη μουσική συμμετοχή στην επικοινωνία των παιδιών	57
Λεκτική επικοινωνία.....	57
Χρήση αντικειμένων για βελτίωση λεξιλογίου	58
Ανταπόκριση στους στίχους τραγουδιών	60
Βλεμματική επαφή	61
Μη λεκτική απόκριση σε εντολές και ερωτήσεις.....	62
Θέμα 3:Οφέλη από τη μουσική συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών	64
Παρατηρητικότητα και προσοχή	64
M1 και συγκέντρωση.....	65
M2 και συγκέντρωση.....	66
Συμμετοχή και συνεργασία	67
Έλλειψη συνεργασίας και διάθεσης συμμετοχής.....	69
Σωματική εγγύτητα – Δεκτικότητα/αποδοχή βοήθειας.....	71
Θέμα 4: Καταστολή αρνητικών συμπεριφορών και συναισθημάτων μέσα από τη μουσική συμμετοχή.....	73
Επιθετικότητα	73
Μείωση έντασης και γκρίνιας	74

Ενίσχυση υπομονής και αναμονής	76
Θέμα 5: Οφέλη του μουσικού προγράμματος προς τους εκπαιδευτικούς.....	77
Έλλειψη μουσικού υλικού	77
Ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στη μουσική	77
Θέμα 6: Η διασκέδαση και ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων από τη μουσική συμμετοχή.....	78
Περίληψη κεφαλαίου.....	80
Κεφάλαιο 5- Συμπεράσματα- Συζήτηση	81
Συστάσεις για μελλοντική έρευνα	84
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση	86
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση	87
Παράρτημα 1: Ενδεικτικό Μουσικό Υλικό	96

Κεφάλαιο 1- Εισαγωγή

Η αγάπη μου για τα παιδιά και τη μουσική με ώθησε στο να ασχοληθώ επαγγελματικά με το αντικείμενο της μουσικοπαιδαγωγικής. Προερχόμενη από μια πολύ μικρή κοινωνία ως μαθήτρια δεν έτυχε να συναναστραφώ ποτέ με παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο ή στο ωδείο που πήγαινα αλλά και αργότερα ως δασκάλα μουσικής η επαφή μου με αυτή την ομάδα ατόμων ήταν μηδαμινή. Έτσι άρχισαν να μου γεννιούνται πολλές απορίες όπως: αυτά τα παιδιά έχουν επαφή με τη μουσική; αν ναι με ποιο τρόπο, πως θα είναι να διδάσκω μουσική σε παιδιά με ειδικές ανάγκες;, πως μπορώ να εργαστώ με αυτή την ομάδα ατόμων; Έτσι όταν ήρθε η στιγμή να επιλέξω το αντικείμενο πάνω στο οποίο θα έκανα μεταπτυχιακό βρήκα το μεταπτυχιακό στη «Μουσική εκπαίδευση και Κοινωνική Μουσική» το οποίο πίστεψα ότι θα μου έδινε την ευκαιρία να γνωρίσω αυτήν ομάδα, αλλά και άλλες ομάδες ατόμων που ζουν στο περιθώριο, και να εργαστώ με αυτές.

Η πρώτη μου επαφή λοιπόν με παιδιά με ειδικές ανάγκες έγινε στα πλαίσια της πρακτικής μου, η οποία έλαβε χώρα σε ένα ειδικό νηπιαγωγείο του Νομού της Θεσσαλονίκης. Εκεί ήρθα σε επαφή με έξι παιδάκια το καθένα με διαφορετικές αναπηρίες, δύο εκ των οποίων είχαν διαγνωστεί με αυτισμό και τα οποία αποτέλεσαν την ιδέα για την διπλωματική μου εργασία. Επέλεξα να ασχοληθώ με τον αυτισμό καθώς άκουγα από πολλά άτομα στον περίγυρό μου, εκπαιδευτικούς και μη, ότι υπάρχουν πολλά παιδιά με αυτισμό και στα ειδικά αλλά και στα γενικά σχολεία και κάνοντας μια μικρή αρχική έρευνα διαπίστωσα ότι ένας μεγάλος αριθμός ατόμων διαγιγνώσκονται με αυτισμό στις μέρες μας. Ένας άλλος παράγοντας που με έκανε να ασχοληθώ με αυτό το θέμα είναι ότι δύο τομείς που επηρεάζονται στα άτομα με αυτισμό, αυτοί της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ειδικά ο τελευταίος, σχετίζονται με κοινωνικούς στόχους που έχει η κοινοτική μουσική όπως και θα αναλυθούν αργότερα. Με αυτό τον τρόπο γεννήθηκαν και τα ερευνητικά μου ερωτήματα για την παρούσα έρευνα, τα οποία είναι:

1. Ποια είναι η συμβολή ενός μουσικού προγράμματος στα πλαίσια της κοινοτικής μουσικής στην επικοινωνία παιδιών με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο;
2. Ποια είναι η συμβολή ενός μουσικού προγράμματος στα πλαίσια της κοινοτικής μουσικής στην κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο;

Αυτισμός - εξέλιξη του όρου

Σε αυτό το σημείο θα ήταν δόκιμο να ξεκινήσω με την επεξήγηση του όρου «αυτισμός» καθώς έχει κεντρική θέση στην παρούσα εργασία. Ο όρος «αυτισμός» έχει ετυμολογική προέλευση από την ελληνική λέξη «εαυτός» (Feinstein, 2010) και περιγράφει κάποιον που «κλείνεται» στον εαυτό του, που ασχολείται μόνο με τον εαυτό του και δεν είναι ενεργό μέλος της κοινωνίας την οποία επηρεάζει και από την οποία επηρεάζεται (Asperger, 1991).

Ο όρος του αυτισμού χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Bleuler Eugen το 1911, για να χαρακτηρίσει ένα από τα συμπτώματα της πιο σοβαρής μορφής της σχιζοφρένειας, έναν όρο που επινόησε εξίσου ο ίδιος (Evans, 2013). Τα συμπτώματα του αυτισμού, σύμφωνα με τον Bleuler (1969), πρόκειται για διαταραχές των σχέσεων και των συναισθημάτων, τάση για φαντασία συγκριτικά με την πραγματικότητα καθώς και τάση απομάκρυνσης από την πραγματικότητα. Από τότε ως και την δεκαετία του 1950, σύμφωνα με τον Evans (2013), εξακολουθούσε να χρησιμοποιείται ο όρος «αυτισμός» κατ' αυτόν τον τρόπο, ώσπου την δεκαετία του 1960, αρκετοί παιδοψυχολόγοι δεν αποδέχονταν την θεωρία του Bleuler και μάλιστα χρησιμοποιούσαν τον όρο του αυτισμού για να αποδώσουν το εντελώς αντίθετο από αυτό που περιέγραψε. Έτσι ο όρος που στην αρχή χρησιμοποιούνταν για κάποιον που είχε υπερβολική φαντασία πλέον είχε την αντίθετη σημασία δηλαδή χαρακτήριζε αυτόν που δεν είχε φαντασία (Evans, 2013).

Η αυτιστική διαταραχή αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Leo Kanner, του Νοσοκομείου John Hopkings της Βαλτιμόρης, το 1943 στο άρθρο του με τίτλο «Autistic disturbances of affective contact». Ο Kanner (1943) έπειτα από παρακολούθηση και μελέτη 11 περιπτώσεων παιδιών, 8 αγοριών και 3 κοριτσιών, κατέληξε σε ένα «μοναδικό σύνδρομο» που δεν συνάδει με αυτό της σχιζοφρένειας ή της νοητικής υστέρησης, δίνοντας του το όνομα «πρώιμος βρεφικός/παιδικός αυτισμός». Ο Kanner, χρησιμοποίησε τον όρο “αυτιστικό” προκειμένου να αποδώσει την αδιαφορία του παιδιού να ασχοληθεί με τον έξω κόσμο (Evans, 2013). Βασικό χαρακτηριστικό του συνδρόμου λοιπόν αποτελεί η υπερβολική απομόνωση ήδη από την γέννηση των παιδιών, όπου έδειξαν να μην αντιδρούν σε εξωτερικά ερεθίσματα και επιπροσθέτως χαρακτηριστικά όπως, η δυσκολία στη σύναψη και διατήρηση των σχέσεων, η καθυστέρηση στο λόγο και γενικώς έλλειψη επικοινωνιακής ικανότητας (Kanner, 1943). Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις που μελέτησε υπήρχαν παιδιά τα οποία δεν είχαν την δυνατότητα ή δυσκολευόταν να αντιληφθούν την είσοδο ενός ατόμου στον ίδιο χώρο όπως επίσης παρατήρησε ότι χρησιμοποιούσαν τον λόγο κυριολεκτώντας και αστοχούσαν στην σωματική σύνδεση με άλλα άτομα. Ο Kanner (1943), υποστήριξε πως το σύνδρομο

ενδεχομένως να καθίσταται πιο συχνό απ' ό τι φαίνεται και αυτό οφειλόταν στην ανεπαρκή παρατήρηση αντίστοιχων περιπτώσεων εκείνης της εποχής.

Ένα χρόνο αργότερα, το 1944, ο Αυστριακός παιδίατρος Asperger Hans, δημοσίευσε ένα σύγγραμμα με τίτλο «Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter», όπου μεταφράστηκε στα αγγλικά το 1991 από την Uta Frith με τίτλο «Autistic Psychopathy' in Childhood». Σε αυτό του το σύγγραμμα, περιγράφει τέσσερις περιπτώσεις αγοριών, με κοινή διαταραχή που εμφανίζεται *«στη φυσική τους εμφάνιση, στις εκφραστικές τους λειτουργίες και στην συμπεριφορά τους»* (Asperger, 1991, σ.37). Η προκείμενη διαταραχή έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων, τόσο που να υπερτερεί των άλλων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Υπάρχουν βεβαίως και περιπτώσεις που επιδεικνύεται υψηλό επίπεδο σκέψης και εμπειρίας που ισοσταθμίζεται με τις δυσκολίες κοινωνικοποίησης, καθιστώντας το άτομο σε αυτή την περίπτωση, ικανό να πετύχει αρκετά επιτεύγματα στην μετέπειτα ζωή του (Asperger, 1991). Ο Asperger (1991) έδωσε το όνομα «αυτισμός» ή αλλιώς «αυτιστική ψυχοπάθεια» στο σύνδρομο που εξέτασε, υποστηρίζοντας πως τα βασικά συμπτώματα της σχιζοφρένειας που περιέγραφε ο Bleuler και της διαταραχής που μελέτησε εκείνος, μπορούν να συμπεριληφθούν στο ίδιο πλαίσιο: *«τη διακοπή των σχέσεων μεταξύ του εαυτού και του έξω κόσμου»* (Asperger, 1991, σ.39). Το σύνδρομο πλέον ονομάζεται «Σύνδρομο Άσπεργκερ» από το όνομα του.

Με τις περιπτώσεις που εξέτασαν ο Kanner και ο Asperger, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα που εμφανιζόταν, προέρχονταν από μια βασική διαταραχή που υπήρχε εκ γενετής και κύριο χαρακτηριστικό της είναι η δυσκολία στη σύναψη λογικών/ομαλών συναισθηματικών σχέσεων (Wolfberg, 2015).

Ο Kanner (1943), ο οποίος είναι ο πρώτος που μίλησε για το φαινόμενο του αυτισμού, μελέτησε 11 περιπτώσεις παιδιών όπου στις περισσότερες από αυτές παρατηρήθηκε μια ιδιαίτερη σχέση του παιδιού με τη μουσική που κυρίως σχετίζεται με την απομνημόνευση μελωδιών και λέξεων-φράσεων από τραγούδια. Όπως αναφέρει ο Thaut (1988), έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες τις προηγούμενες δεκαετίες για τον ρόλο της μουσικής στην ζωή των αυτιστικών παιδιών, από τις οποίες προκύπτει το μεγάλο ενδιαφέρον και η ανταπόκριση τους στη μουσική (Emanuele et al., 2010).

Περίληψη κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο εξηγήθηκε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την κοινοτική μουσική και τη μελέτη παιδιών με αυτισμό μέσα από κοινοτικές μουσικές δράσεις, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και η εξέλιξη του όρου «αυτισμός» ως αντικείμενο της μελέτης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών που συνδέουν τον αυτισμό με τη συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες με στόχο την βελτίωση διάφορων τομέων και κυρίως αυτών της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον αναλύονται τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής, των κοινοτικών μουσικών αλλά και αποτελέσματα ερευνών πάνω σε κοινοτικά προγράμματα για τον πληθυσμό που μελετάται αλλά και ευρύτερα για άτομα με κάποιου είδους αναπηρία. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια για την παρούσα μελέτη, τα ερευνητικά εργαλεία, πληροφορίες για τους συμμετέχοντες καθώς και η δομή και ενδεικτικές δραστηριότητες του κοινοτικού μουσικού προγράμματος. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξε η ερευνήτρια από την υλοποίηση του μουσικού προγράμματος. Το τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 2- Βιβλιογραφική επισκόπηση

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται πληροφορίες για το φάσμα του αυτισμού, όπως, χαρακτηριστικά των νευροαναπτυξιακών διαταραχών του αυτιστικού φάσματος, αίτια, αντιμετώπιση, συχνότητα εμφάνισης αλλά και θέματα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού που επικεντρώνεται και η συγκεκριμένη μελέτη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η σχέση των παιδιών με ΔΑΦ με την μουσική, καθώς και οφέλη που αυτή προσφέρει με ποικίλους τρόπους σε διάφορους τομείς ανάπτυξης, εστιάζοντας στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των παιδιών. Τέλος παρουσιάζονται χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής, των κοινοτικών μουσικών, οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά με ΔΑΦ από την συμμετοχή τους σε μουσικά προγράμματα κοινοτικών πλαισίων καθώς και μικρή αναφορά του πεδίου της Μουσικοθεραπείας και της Κοινοτικής Μουσικοθεραπείας.

Αυτισμός

Ορισμοί γύρω από τον αυτισμό

Όπως αναφέρει ο Αμερικανικός Ψυχιατρικός Οργανισμός (American Psychiatric Association, 2013) οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), αφορούν σε νευροαναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την συμπεριφορά των ατόμων ήδη από την πρώιμη αναπτυξιακή ηλικία. Με τον όρο Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ή Δυάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) καλύπτεται όλο το φάσμα του αυτισμού (Νότας, 2005). Κατά την τελευταία έκδοση το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) περιλαμβάνει τις εξής διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού: τον αυτισμό, την διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, την αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας και το σύνδρομο Άσπεργκερ (American Psychiatric Association, 2013).

Αυτισμός

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization – WHO) και ο Αμερικανικός Ψυχιατρικός Σύνδεσμος (American Psychiatric Association – APA) διακρίνουν τρία βασικά

χαρακτηριστικά που ορίζουν το φάσμα του αυτισμού: α) ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, β) ελλείμματα στην επικοινωνία και γ) περιορισμένα, περιοδικά/επανειλημμένα και απaráλλακτα πρότυπα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και ενεργειών. Πιο αναλυτικά (APA, 2013, Ockelford, 2013):

α) Χαρακτηριστικά που αφορούν τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση:

- μειωμένη/ ανεπαρκής οπτική επαφή, έκφραση προσώπου, συμπεριφορών ή χειρονομιών
- δυσκολία στη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους, που ενδείκνυται για το αναπτυξιακό τους επίπεδο
- μειωμένη πρόθεση για αναζήτηση κοινής απόλαυσης, ενδιαφερόντων ή κατορθωμάτων με άλλους ανθρώπους
- μειωμένη συναισθηματική ή κοινωνική ανταπόδοση.

β) Χαρακτηριστικά που αφορούν τα ελλείμματα στην επικοινωνία:

- καθυστερημένη ή και μηδαμινή εμφάνιση προφορικής γλώσσας
- μειωμένη ικανότητα για έναρξη ή συνέχιση συνομιλίας, για άτομα που έχουν ικανοποιητική ομιλία
- περιοδική και απaráλλακτη χρήση της γλώσσας ή επινοημένης γλώσσας
- μειωμένη πρωτοβουλία για παιχνίδι ή κοινωνική μίμηση, που ενδείκνυται για το αναπτυξιακό τους επίπεδο.

γ) Χαρακτηριστικά που αφορούν περιορισμένα, περιοδικά/επανειλημμένα και απaráλλακτα πρότυπα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και ενεργειών:

- μη φυσιολογική ενασχόληση με ένα ή περισσότερα μοτίβα ενδιαφέροντας, είτε σε συχνότητα είτε σε ένταση
- επαναλαμβανόμενες ίδιες κινήσεις
- επίμονη ενασχόληση με αντικείμενα ή μέρη αυτών (APA, 2013, Ockelford, 2013).

Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή

Η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή σύμφωνα με τον Heward (2011), αναφέρεται στα παιδιά που εμφανίζουν κάποια από τα ποιοτικά ή ποσοτικά κριτήρια της αυτιστικής διαταραχής αλλά όχι εξ' ολοκλήρου. Για παράδειγμα, όταν παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στην κοινωνικοποίηση με επικοινωνιακά προβλήματα ή μειωμένα ενδιαφέροντα. Επειδή όμως δεν είναι ξεκάθαρα τα όρια της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής, κάποια παιδιά μπορεί να πάρουν λάθος διάγνωση καθότι παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικοποίησης, που μπορεί να

προέρχονται από άλλους παράγοντες (Heward, 2011). Όλα τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με το συγκεκριμένο σύνδρομο παρουσιάζουν και άλλες αχαρακτήριστες διαταραχές όπως, άγχος, υπερκινητικότητα, προβλήματα στον ύπνο και στη διάθεση, επιθετικότητα και επιληψία (Κουσουρή, 2006).

Αποδοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας

Η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή παρουσιάζει όμοια χαρακτηριστικά με την αυτιστική διαταραχή, αλλά δεν εμφανίζεται πριν την ηλικία των δύο ετών και μάλιστα μερικές φορές όχι πριν την ηλικία των δέκα ετών. Συναντώνται αρκετές ιατρικές επιλοκές και σπανίως προβλέπεται σπουδαία βελτίωση (Heward, 2011).

Σύνδρομο Άσπεργκερ

Το Σύνδρομο Άσπεργκερ, αποτελεί μια ήπια μορφή του αυτιστικού φάσματος, με βασικότερο χαρακτηριστικό τις ελλείψεις σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, με έμφαση στην δυσκολία για αντίληψη του τρόπου κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κύρια διαφορά του από τον αυτισμό είναι ότι δεν παρουσιάζεται καθυστέρηση στο λόγο και ότι επί το πλείστον τα παιδιά επιδεικνύουν ποσοστά νοημοσύνης στο μέσο ή άνω του μέσου, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να μην γίνεται η διάγνωση αυτού του συνδρόμου και να συμπεραίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά ραθυμούν (Heward, 2011). Οι γνωστικές λειτουργίες των παιδιών με Σύνδρομο Άσπεργκερ κυμαίνονται σε φυσιολογικό έως υψηλό επίπεδο και παρουσιάζουν ξεχωριστές δεξιότητες στα μαθηματικά, τους υπολογιστές και τη μουσική (Κουσουρή, 2006).

Ο νόμος IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) του Κογκρέσο, το 1990 (Jellison, 2015) συμπεριέλαβε τον αυτισμό ως μια κατηγορία αναπηρίας και τον ορίζει ως μια αναπτυξιακή αναπηρία, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική) και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Παρουσιάζεται πριν την ηλικία των 3 ετών και συμβάλει στις αρνητικές επιδόσεις του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον αυτισμό είναι η συνεχή ενασχόληση με τις ίδιες δραστηριότητες και στερεοτυπικές κινήσεις, η άρνηση για οποιαδήποτε αλλαγή στο περιβάλλον ή στο πρόγραμμα της καθημερινότητας καθώς και παράξενες αντιδράσεις που σχετίζονται με τις αισθήσεις.

Αίτια και Αντιμετώπιση του αυτισμού

Ο Kanner αρχικά κατά την Κουσουρή (2006), είχε αναφέρει πως με την συμπεριφορά που έχουν απέναντι στα παιδιά τους όντας απόμακροι, οι γονείς είναι υπαίτιοι που τα παιδιά δεν επικοινωνούν. Ωστόσο, ο ίδιος ανακάλεσε την θεώρηση του και είναι πλέον γνωστό ότι οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές κληρονομούνται με ποσοστό 93% (Κουσουρή, 2006). Επίσης η Chung (2014), θέτει ως ένα βασικό αίτιο τους γενετικούς παράγοντες λόγω των υψηλών ποσοστών εμφάνισης (ως και 77% για τα ομοζυγωτικά δίδυμα) χωρίς όμως να σημαίνει ότι τα γονίδια είναι υπαίτια εξ' ολοκλήρου για τον αυτισμό. Η πιθανότητα για μια οικογένεια που ένα παιδί έχει αυτισμό, για την απόκτηση ενός επιπλέον παιδιού με αυτισμό κυμαίνονται από 5%-10%, ενώ αν υπάρχουν ήδη δύο παιδιά με αυτισμό τότε το ποσοστό ανεβαίνει στα 35%-40%. Οι πιθανότητες λιγοστεύουν όσο απομακρυνόμαστε σε λοιπούς συγγενείς (παιδιά αδελφών, ξαδέρφια κλπ.) (Νότας, 2005). Η σχέση μεταξύ γονέων και παιδιού δεν αποτελεί αιτία πρόκλησης του αυτισμού, ωστόσο καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για την μετέπειτα εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού όπως συμβαίνει με όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως τυπικής ή μη τυπικής ανάπτυξης (Νότας, 2005). Σύμφωνα με τον Νότα (2005, σσ. 21), τα αίτια του αυτισμού είναι τα εξής:

1. *γενετική προδιάθεση και γενετικούς παράγοντες*
2. *διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου*
3. *ελλείψεις σε ένζυμα*
4. *ελλείψεις σε βιταμίνες και / ή μέταλλα*
5. *ανοσοποιήσεις, εμβόλια*
6. *ουσίες που προκαλούν μολύνσεις*
7. *μολύνσεις από ιούς*
8. *μολύνσεις του αυτιού*
9. *τροφικές αλλεργίες*
10. *περιβαλλοντικούς παράγοντες*
11. *αντιβιώσεις*
12. *αφρώδεις μολύνσεις (Νότας, 2005, σσ.21)*

Η Chung (2014), τονίζει πως ο αυτισμός δεν προκαλείται από τα εμβόλια. Σύμφωνα με επιδημιολογικά στοιχεία ένα από τα αίτια που προκαλείται αυτισμός, είναι η μεγάλη ηλικία του πατέρα την περίοδο της σύλληψης αλλά και γενικά διάφοροι παράγοντες κατά την περίοδο της κύησης στην γυναίκα, όπου εξελίσσεται ο εγκέφαλος του εμβρύου, όπως η λήψη φαρμάκων για την επιληψία καθώς και πιθανή μόλυνση (Chung, 2014).

Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν, ότι ο αυτισμός πρόκειται για μια βιολογική χρόνια αναπηρία και μέχρι την σήμερα ημέρα δεν υφίσταται πλήρης θεραπεία. Παρόλα αυτά δύναται να βελτιωθεί η κατάσταση των ατόμων αυτών, χρησιμοποιώντας επαναλαμβανόμενες θεραπευτικές παρεμβάσεις με υπευθυνότητα (Κουσουρή, 2006), όπως το ABA (Applied Behavioral Analysis- Ανάλυση Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς) (Γενά & Γαλάνης, 2006) και το TEACH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children- Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας (Μαυροπούλου, 2006). Οι παρεμβάσεις είναι αναγκαίο να συμβαδίζουν με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου σε όλα τα στάδια της ζωής του, με συνεχιζόμενη ροή από το ένα στο άλλο, διαμορφωμένες από τις ανάγκες του (Νότας, 2005). Δεν υπάρχουν φάρμακα τα οποία είναι υπεύθυνα για την θεραπεία του αυτισμού, ωστόσο υπάρχουν διάφορα ψυχοτρόπα φάρμακα τα οποία χρησιμοποιούνται με στόχο να κατευνάσουν άλλα συμπτώματα που σχετίζονται με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Καμπάκος, 2006).

Διάγνωση και συχνότητα του Αυτισμού

Ένας από τους λόγους που διαγιγνώσκονταν όλο ένα και περισσότερα παιδιά με αυτισμό από την δεκαετία του 1960 σύμφωνα με τον Evans (2013), είναι ότι οι γονείς στράφηκαν στην έγκυρη διάγνωση και ταυτοποίηση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους. Ένας επιπλέον λόγος είναι ότι ο όρος του αυτισμού τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει και πλέον έχουν την δυνατότητα να διαγνωστούν περισσότερα παιδιά με βάση τα νέα κριτήρια ταξινόμησης (Evans, 2013).

Κατά τον Evans (2013), μετά την προσθήκη των στατιστικών και επιδημιολογικών μεθόδων στον τομέα της παιδοψυχιατρικής άλλο σημαντικό στάδιο ήταν η επέκταση των ομάδων της συμπεριφοράς, της επικοινωνίας και της γνωστικής συμπεριφοράς καθώς και η φαινομενική εξάλειψη των ορών της παιδικής ψευδαίσθησης και φαντασίας. Έτσι, ο αυτισμός καταργήθηκε ως κύριος όρος στη διάγνωση της σχιζοφρένειας που χρησιμοποιούνταν μέχρι και τον 19ο αιώνα και στην δεκαετία του 1970 ενσωματώθηκε ως ομάδα στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που συναντώνται στην παιδική ηλικία (Evans, 2013).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται περισσότερες διαγνώσεις του αυτιστικού φάσματος από παλαιότερα, ήδη από την παιδική ηλικία, κατατάσσοντάς το δεύτερο σε συχνότητα μετά τη νοητική υστέρηση (Newschaffer et al., 2007) ξεπερνώντας την τύφλωση και το σύνδρομο Down (Νότας, 2005). Σύμφωνα με τελευταία ενημέρωση της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2004), εκτιμάται ότι υπάρχουν 150.000 άτομα με αυτισμό

στην Ελλάδα. Κατά το έτος 2019 στον Ελλαδικό χώρο, περισσότερα από 1 στα 100 παιδιά 10-11 χρονών, με ποσοστό επιπολασμού¹ στο 1,15%, διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ (Θωμαΐδου-Ηλιοδρομίτη, χ.χ) ενώ σύμφωνα με την Chung (2014), 1 στα 88 παιδιά διαγιγνώσκονται με αυτισμό παγκοσμίως. Ο Asperger επισήμανε ότι το σύνδρομο εμφανιζόταν περισσότερο στα αγόρια (Feinstein, 2010), μάλιστα τέσσερις σχεδόν φορές συχνότερα απ' ότι στα κορίτσια (Fombonne, 1999, Νότας, 2005, Chung, 2014).

Το φύλο και η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Παπαευσταθίου & Συριοπούλου-Δελλή, 2014). Παράγοντες που δεν φαίνεται να συνδέονται με τον αυτισμό είναι η κοινωνική διαστρωμάτωση, η μεταναστευτική κατάσταση και οι κοσμικές αλλαγές (Fombonne, 1999). Επίσης, ο αυτισμός παρουσιάζεται σε ανθρώπους ανεξαρτήτου εθνικότητας, φυλών και κοινωνικών ομάδων (Νότας, 2005).

Η έγκαιρη διάγνωση καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική διότι υπάρχει δυνατότητα να διαμορφωθεί ο εγκέφαλος όσο ακόμα αναπτύσσεται (Chung, 2014). Επιπροσθέτως κατά την Θωμαΐδου-Ηλιοδρομίτη (χ.χ.), η διάγνωση και η έναρξη θεραπειών από πολύ μικρή ηλικία βοηθάει τα παιδιά να εξελίξουν διάφορες δεξιότητες τους οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν την ανεξάρτητη ενσωμάτωση τους στην κοινωνία.

Κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αυτισμός

Ως κοινωνική αλληλεπίδραση σύμφωνα με τους Κουτελέκος και Χαλιάσος (2014, σσ.137), ορίζεται «η αμοιβαία επίδραση μέσω επικοινωνίας ατόμων ή ομάδων που αφορά τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις ενέργειες τους». Ο Τομπούλογλου (2018) ορίζει την επικοινωνία ως εξής:

Επικοινωνία είναι η αλληλεπίδραση που συμβαίνει σε συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου ένα άτομο (πομπός) προσπαθεί να μεταδώσει μια αναπαράσταση, μια ιδέα (μήνυμα) σε άλλο άτομο (δέκτης). Τα μηνύματα κωδικοποιούνται και επανατροφοδοτείται η διαδικασία με τη αποστολή μηνυμάτων από το δέκτη. Η επικοινωνία διευκολύνεται όταν συνυπάρχουν στο πλαίσιο κοινά βιώματα, γλώσσα, κουλτούρα, παραδόσεις κλπ. Επίσης όταν

¹Επιπολασμός είναι ο αριθμός των ασθενούντων ατόμων, διαιρούμενος με τον ολικό αριθμό των ατόμων σε μια ορισμένη χρονική περίοδο (Γκέλης, χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 6/1/2023 από <https://gkelismedicallexicon.gr/word.php?search=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&button=%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7>

διαμορφώνεται ένα κλίμα φιλίας, αποδοχής και αλληλοσεβασμού (Τομπούλογλου, 2018, σσ. 731)

Οι κοινωνικοί δεσμοί είναι από τις πιο σημαντικές επιδράσεις για το αίσθημα της ευζωίας των παιδιών, καθότι αυτό διαμορφώνει την σταθερότητα και την εξοικείωση με το καινούργιο περιβάλλον (Blandford & Duarte, 2004). Όλα τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με κοινωνικές δυσκολίες κατά την ανάπτυξη τους, όμως τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού τις συναντάνε σε μεγαλύτερη συχνότητα, δυσκολίες όπως να συνάψουν σχέσεις αλλά και να τις διατηρήσουν, σε όλα τα περιβάλλοντα συνεπώς και στο σχολείο το οποίο καθιστά χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Ticker, 2017, Παπαευσταθίου & Συριοπούλου-Δελλή, 2014). Αρκετά παιδιά με ΔΑΦ, αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν την συναισθηματική κατάσταση των άλλων, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα τους και να δημιουργήσουν στενούς δεσμούς και σχέσεις. Οι γονείς συνήθως, έρχονται αντιμέτωποι με ένα τοίχος όταν επιθυμούν να εκδηλώσουν την αγάπη τους στο παιδί τους, καθότι εκείνα με τη σειρά τους, δείχνουν να μην γνωρίζουν ή να μην ενδιαφέρονται για την συντροφικότητα (Heward, 2011). Συχνά, παρουσιάζεται αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ, για χρήση κοινωνικών χειρονομιών, όπως υπόδειξη ή χαιρετισμός και κίνηση κεφαλιού στους άλλους (Heward, 2011).

Σχεδόν τα μισά παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να μιλήσουν, ωστόσο υπάρχει περίπτωση να σιγομουρμουρίζουν ή μερικές φορές να αποδίδουν απλούς ήχους. Επί το πλείστον τα παιδιά που έχουν λόγο, παρουσιάζουν στην ομιλία τους φράσεις που δεν συνάδουν με το πλαίσιο και δεν εκδηλώνουν πρόθεση για επικοινωνία και ηχολαλία, δηλαδή πιστή επανάληψη λεγόμενων του περιβάλλοντος τους (Heward, 2011). Τα παιδιά με ΔΑΦ που δεν έχουν αναπτύξει τον λόγο αντίθετα με εκείνα που τον έχουν, μειονεκτούν στις κοινωνικές δεξιότητες (Παπαευσταθίου & Συριοπούλου-Δελλή, 2014). Στο σχολικό περιβάλλον, οι δεξιότητες επικοινωνίας καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές καθότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην δημιουργία θετικού κλίματος, την ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης καθώς και την εξάλειψη των διαφωνιών (Τομπούλογλου, 2018). Η περιορισμένη ή μηδαμινή δυνατότητα για επικοινωνία ενέχει τον κίνδυνο για διατάραξη της συναισθηματικής ευημερίας στα άτομα στο φάσμα του αυτισμού (Ockelford, 2012).

Επίσης, τα παιδιά μικρής ηλικίας με ΔΑΦ, πολλές φορές παρουσιάζουν μειωμένη την ικανότητα της από κοινού εστίασης της προσοχής. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μαθαίνουν από βρέφη την οπτική επαφή ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ, δείχνουν λιγότερη προσοχή στην οπτική επαφή όταν πρόκειται να αλληλεπιδράσουν με κάποιον (Sreewichian, 2019). Όπως αναφέρει ο Heward, (2011) Οι ικανότητα εστίασης της προσοχής και οπτικής επαφής είναι κοινωνικοεπικοινωνιακής φύσης και αναπτύσσονται από

μικρή ηλικία, όπου δύο άτομα με τη χρήση χειρονομιών και του βλέμματος επικεντρώνουν την προσοχή τους σε ένα αντικείμενο ή γεγονός. Αυτές οι ικανότητες καθίσταται πολύ σημαντικές, διότι δίνουν την δυνατότητα στο παιδί να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα του κοινού τους περιβάλλοντος συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων του (Heward, 2011).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στον τομέα του παιχνιδιού εμφανίζουν προβλήματα στην σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Prendeville et al., 2006) και γενικώς στην καθημερινότητα τους ως μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Βέλκου, 2004). Υπάρχει μεγάλη περίπτωση να βιώσουν κοινωνικό αποκλεισμό από τους συνομηλίκους τους, λόγω αυτών των ελλείψεων στις δεξιότητες τους (Berman, 2018). Κατά τον Whelan (2018), μετά το γυμνάσιο παρατηρείται απομόνωση των αυτιστικών παιδιών. Αυτό οφείλεται στο ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο αποτελεί πολύ δύσκολο εγχείρημα για τα άτομα με αυτισμό. Η ακολουθία στην αλλαγή συζήτησης, η κατανόηση της γλώσσας του σώματος, η αναγνώριση ειρωνειών και αστείων συμβάλουν στη δημιουργία ενός κλίματος που εύκολα μπορεί οδηγήσει τα άτομα με ΔΑΦ σε απομόνωση από τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους του (Whelan, 2018). Η αποχή από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους στο σχολείο και σε μερικές περιπτώσεις, με άτομα της οικογενείας, μπορούν επίσης να σηματοδοτήσουν φθορά του αυτοσεβασμού, της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής λειτουργικότητας των νέων ατόμων με αυτισμό. Όλα αυτά, χωρίς παρέμβαση και βοήθεια, μπορούν να θεμελιώσουν βιώματα άγχους, κατάθλιψης και απομόνωσης λόγω του φόβου συναναστροφής με άλλα άτομα (Whelan, 2018). Ο Whelan, (2018) υπογραμμίζει ότι όπως για όλα τα μέλη μιας κοινότητας έτσι και για τα άτομα με αυτισμό η ευημερία τους στο κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο, έχει ως βάση την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, της ασφάλεια και της σύνδεσης με άλλα άτομα.

Υπάρχουν πολλών και διαφορετικών ειδών παρεμβάσεις και πλέον δυνατότητα για χρήση εξελιγμένων εργαλείων επικοινωνίας για τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με διαταραχές επικοινωνίας, όπως είναι και τα άτομα με ΔΑΦ. Παρόλα αυτά εξακολουθούν να δυσχεραίνονται στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και αυτό να έχει ως επακόλουθο την αρνητική επίδραση στην ποιότητα της ζωής τους και στην δυσκολία σύναψης πραγματικών σχέσεων (Boster et al., 2020).

Στην παρούσα έρευνα ο όρος κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει οποιαδήποτε ενέργεια μπορεί να συμβεί μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων όπως είναι η σωματική εγγύτητα, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Αντίστοιχα ο όρος

επικοινωνία αναφέρεται σε οποιαδήποτε λεκτική ή και μη λεκτική μορφή επικοινωνίας όπως η βλεμματική επαφή, μουγκρητά, γλώσσα σώματος κ.α.

Νομοθεσία γύρω από τη ΔΑΦ στην Ελλάδα

Ο αυτισμός παρουσιάζεται για πρώτη φορά στην νομοθεσία της Ελλάδας το 1999, με το Νόμο 2716/1999 που αφορά την ψυχική υγεία και ένα χρόνο αργότερα το 2000, με τον Νόμο 2817/2000 που αφορά την Ειδική Αγωγή. Προγενέστερα αυτών των ετών, καμία νομοθεσία δεν περιελάμβανε τα άτομα με αυτισμό με αποτέλεσμα να μην ήταν εφικτό να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Με τα δύο παραπάνω ΦΕΚ θεσμοθετήθηκε ένα βασικό πλαίσιο ώστε να μπορούν να διεκδικούν τις λίγες παροχές που προσφέρει το Ελληνικό κράτος για τα άτομα με αυτισμό και γενικώς με κάποιου είδους αναπηρία (Ε.Ε.Π.Α.Α., 2019)².

ΔΑΦ και Μουσική

Αρκετές έρευνες της νευροεπιστήμης έχουν καταδείξει τα οφέλη και τον ρόλο της μουσικής σε όλα τα στάδια της ζωής ενός ατόμου. Μερικά από αυτά είναι η ανάπτυξη του λεκτικού μηχανισμού, της κινητικότητας, των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της προσοχής, δόμηση ταυτότητας του ατόμου, συναισθηματική ανάπτυξη, αλλαγή διάθεσης και για τις μεγαλύτερες ηλικίες εξασφάλιση των γνώσεων και της μνήμης τους (Särkämö et al., 2013, Miendlarzewska & Trost, 2014). Εξετάζοντας νευροσυμπεριφορικά αποτελέσματα παιδιών και εφήβων στο φάσμα του αυτισμού, μιας μουσικής συγκριτικά με μιας μη μουσικής παρέμβασης, η Sharda και οι συνεργάτες (2018) παρατήρησαν ότι μετά την μουσική παρέμβαση υπήρξε μεγαλύτερη συνδεσιμότητα του εγκεφάλου από εκείνης της μη-μουσικής παρέμβασης. Αυτές οι αλλαγές στις εγκεφαλικές συνδέσεις συνδέονται με την θετική αλλαγή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επιβεβαιώνοντας έτσι την βελτίωση της κοινωνικο-επικοινωνίας καθώς και της λειτουργικότητας των συνδέσεων του εγκεφάλου των ατόμων αυτών (Sharda et al., 2018).

Ο Allen και συνεργάτες (2009) βρήκαν ότι κάποια από τα κίνητρα των ατόμων με ΔΑΦ για να ασχοληθούν με τη μουσική είναι η αισθητική απόλαυση που τους προσφέρει η μουσική, η αίσθηση της επιτυχίας από ενεργή συμμετοχή στη μουσική, η αίσθηση του ανήκειν, και η

²<https://autismgreece.gr/nea-ekdiloseis/nomothesia>

αλλαγή διάθεσης, που οφείλεται εν μέρει στη θεραπευτική ιδιότητα της μουσικής. Οι Kirby και Burland (2022), μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, ανέδειξαν πόσο σημαντική είναι η μουσική στη ζωή των νέων στο φάσμα του αυτισμού καθότι πλαισιώνει μια σειρά από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές λειτουργίες. Επίσης αναδείχθηκε ότι οι νέοι έχουν επίγνωση των λειτουργιών της μουσικής στη ζωή τους και χρησιμοποιούν την μουσική για να επωφεληθούν από αυτή. Η μουσική χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους στην καθημερινότητα ατόμων με αυτισμό για ρύθμιση των συναισθημάτων τους και απώτερο σκοπό όλων την ευημερία τους, όπως μέσα από εκτέλεση μουσικών οργάνων, σύνθεση μουσικής και τραγουδιών (Thompson et al., 2020).

Αρκετά παιδιά με ΔΑΦ, με μειωμένο ή και ανύπαρκτο λόγο, εναντιώνονται στην κοινωνική επαφή και παγιδεύονται στην καθημερινότητα τους (Ockelford, 2013). Σημαντικό ρόλο, λοιπόν για αυτό το λόγο, αποτελεί η καθημερινή δομημένη ενασχόληση του παιδιού με προγράμματα εκπαίδευσης. Η μουσική έχει την δυνατότητα να ενισχύσει την μάθηση και την ανάπτυξη πολλών παιδιών με ΔΑΦ, αποτελώντας για κάποια από αυτά ακόμα και το βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος εκπαίδευσής τους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η μουσική, κατέχει τη λύση για όλες τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Ockelford, 2013).

Πολλά παιδιά με αυτισμό φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά σε μουσικές παρεμβάσεις (Thaut, 1988). Οι μουσικές παρεμβάσεις έχουν την δυνατότητα να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαδικασία της συμμετοχής, όπως η συχνή συμμετοχή σε απαντήσεις, η ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της προσοχής, η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας καθώς και η εμφάνιση της επικοινωνίας σε όλες τις ηλικίες των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού (Boster et al., 2020). Πολλά αυτιστικά άτομα έχουν αυξημένη εγκεφαλική διέγερση με αποτέλεσμα να είναι αρκετά υπερκινητικά και όπως υπογραμμίζει η Grandin (1988), οι σωματικές και μουσικές δραστηριότητες συμβάλουν στην ηρεμία του και τέτοιου τύπου δραστηριότητες απαρτίζουν τα επιτυχημένα προγράμματα για αυτιστικά άτομα. Μέσω της μουσικής τα αυτιστικά παιδιά, έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν πράγματα αλλά και να γίνουν κατανοητοί οι ίδιοι από άλλους όπως επίσης να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης, να διεγερθούν συναισθηματικά και να αναπτυχθούν πνευματικά (Gu, 2020).

Ομαδικό μουσικό παιχνίδι

Στα πλαίσια καθημερινού μουσικού παιχνιδιού για την ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαπιστώνεται ότι αυξάνεται η οικειοθελώς προσοχή στις μιμητικές

συμπεριφορές και ανταποκρίσεις στο λόγο (Stephens, 2008). Οι δραστηριότητες που είναι διαμορφωμένες για αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων καθίστανται πολύ ωφέλιμες για τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιου είδους αναπηρία, στο να δίνουν σημασία τους συνομηλίκους τους, να μπαίνουν στη διαδικασία να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να φέρουν εις πέρας τους ακαδημαϊκούς τους στόχους (Drapet, E. A., 2022). Οι ομαδικές μουσικές δραστηριότητες ενισχύουν κοινωνικές δεξιότητες που αποτελούν σπουδαία στοιχεία για την εκπαιδευτική πρόοδο όλων των μαθητών (Blandford & Duarte, 2004).

Η Lisboa και συνεργάτες (2021) βρήκαν ότι τα αυτιστικά παιδιά δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη μουσική και το ομαδικό παιχνίδι, δραστηριότητες που ενισχύουν την μουσική και κοινωνική ανάπτυξη τους. Αυτό υπογραμμίζει και η Sreewichian (2019), καθώς εξηγεί ότι οι μουσικές παρεμβάσεις δημιουργούν ένα μη απειλητικό και εύθυμο κλίμα για τα άτομα με ΔΑΦ, δίνοντας τους την δυνατότητα να εξελίξουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες με άλλα άτομα. Τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιου είδους αναπηρία όπως υποστηρίζει η Draper (2022), μπορούν να βοηθηθούν από την συμμετοχή τους σε μια ομάδα που θα απαρτίζεται το λιγότερο από δύο συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Κάποιες φορές τα παιδιά με αναπηρίες χρειάζονται κάποιο πρότυπο για κοινωνική αλληλεπίδραση, συνεπώς μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμο να υπάρχουν το ελάχιστο δύο συνομήλικοι οι οποίοι θα μπορούν να αναπαραστήσουν και να περιγράψουν την αλληλεπίδραση (Drapet, 2022). Μέσω της παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν εκείνο το άτομο που θα μπορέσει να γίνει ο βοηθός του συνομηλίκου με κάποιου είδους αναπηρία που χρήζει περισσότερης βοήθειας κατά την διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων (Drapet, 2022). Η ομαδική μουσική εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές συμπεριφορές και τη θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές, παιδιών που παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Schellenberg et al., 2015), όπως είναι και τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Τέλος, τα ομαδικά μουσικά παιχνίδια μπορούν να αποβούν αρκετά ωφέλιμα σε παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης καθώς μέσα από την μουσική, την κίνηση, την ψυχαγωγία, την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, τα αγίγματα καθώς και το να μαθαίνουν να μοιράζονται επιτυγχάνεται η καλύτερη ανάπτυξη τους (Berman, 2018).

Οι ομαδικές μουσικές δραστηριότητες, περιλαμβανομένων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αυτισμό, ενδείκνυνται για την ανάπτυξη θετική στάσης και εξάλειψη των διακρίσεων. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των (Cook et al., 2019), αποδεικνύεται ότι μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων με βάση τη μουσική, αυξάνονται τα θετικά κοινωνικά συναισθήματα των συμμετεχόντων και μειώνεται η θυματοποίηση, με αποτέλεσμα να αποτρέπεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο εκφοβισμός παιδιών με αυτισμό.

ΔΑΦ, τυπική ανάπτυξη και μουσική συμμετοχή

Η μουσική χρησιμοποιείται με πολλούς όμοιους τρόπους τόσο από άτομα με ΔΑΦ όσο και από άτομα τυπικής ανάπτυξης όπως για αλλαγή διάθεσης, διαχείριση της κατάθλιψης, σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Allen et al., 2009) ακρόαση, δημιουργική απασχόληση, καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Kirby & Burland, 2022). Ωστόσο οι Allen et al. (2009) διέκριναν στην έρευνα τους ότι τα άτομα τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούσαν δύο άξονες για να περιγράψουν την διάθεση που τους προκαλεί η μουσική (χαρά – λύπη), ενώ τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού αναφέρθηκαν σε χαρακτηριστικά εσωτερικής διέγερσης (γαλήνη, ενθουσιασμό, συναισθηματική φόρτιση κ.λπ.). Τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν τη μουσική για να διαχειριστούν και να διατηρήσουν τα συναισθήματα τους και αυτό υποδηλώνεται από το γεγονός ότι γίνονται ήρεμα και μπορούν να φέρουν εις πέρας πράγματα που τους δημιουργούν το αίσθημα της δυσφορίας (Lisboa et al., 2021).

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται τα μουσικά ερεθίσματα τόσο όσο τα παιδιά με ΔΑΦ (Thaut, 1987, Darrow & Armstrong, 1999) δείχνοντας ακόμη μια φορά το μεγάλο ενδιαφέρον και την ανταπόκριση τους στη μουσική (Berman, 2018). Σε μελέτη του Blackstock (1978), ενώ τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν προτίμηση στο μουσικό παρά προφορικό λόγο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν παρουσιάζουν κάποια προτίμηση. Ο Thaut (1988) βρήκε επίσης ότι σε τεστ μουσικής απόδοσης δεν παρουσιάστηκε μεγάλη διαφορά στα αποτελέσματα των αυτιστικών παιδιών σε σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά τους παράγοντες του ρυθμού, πρωτοτυπίας και τη συνολική απόδοση τους. Στην έρευνα των Jarvinen et al. (2015), παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και παιδιά με σύνδρομο Γουίλιαμς απέδειξαν μεγαλύτερη διέγερση και απόκριση σε φωνητικά επιφωνήματα (που σχετίζονται με συναισθήματα) σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Επίσης στην έρευνα παρουσιάζεται ο βαθμός διέγερσης με τη μουσική όπου τα παιδιά με το σύνδρομο Γουίλιαμς εμφανίζουν πιο αυξημένη διέγερση απ' ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με ΔΑΦ.

Οι εναλλακτικές συσκευές αύξησης της επικοινωνίας (Augmentative Alternative Communication devices-AACs) και γενικώς διάφορα αντικείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο για να συμμετάσχουν παιδιά με ΔΑΦ σε κοινή προσοχή με κάποιον συνομηλίκό τους και όχι μόνο με το δάσκαλο τους. Τέτοιου είδους αντικείμενα αποτελούν κίνητρο για τα παιδιά να λάβουν μέρος σε κοινωνικές συμβάσεις με τους συμμαθητές τους (Scholtens, 2019).

Μουσική ακρόαση με/ για παιδιά με ΔΑΦ

Στα αυτιστικά παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας, παρατηρείται αυξημένη ακουστική διάκριση και από αυτά περίπου 5% έχουν απόλυτη ακοή (Ockelford, 2010). Καθότι τα μικρά παιδιά εκτίθενται σε μουσικό περιβάλλον κατά 80% με διάφορες ηχογόνες πηγές, ο αυτιστικός εγκέφαλος, που δείχνει να έλκεται από τους ήχους και τα μοτίβα αλλά δυσκολεύεται με τη γλώσσα, επιλέγει να προσκολληθεί με τη μουσική που παρέχει ένα δομημένο και προβλέψιμο περιβάλλον (Ockelford, 2010).

Στα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας με ΔΑΦ, παρατηρείται ότι η σύνθετη μουσική που παρουσιάζει δηλαδή περιπλοκότητα, μπορεί να αποβεί πιο αποτελεσματική για την ανταπόκριση, την πρόκληση απαντήσεων και γενικώς την ενίσχυση της προσοχής, σε αντίθεση με την μουσική η οποία δεν παρουσιάζει περιπλοκότητα, που προκαλεί έλλειψη ενδιαφέροντος και συνεπώς αποσυντονισμό. Αντιθέτως για τα παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας με ΔΑΦ, η σύνθετη μουσική δημιουργεί μια κατάσταση υποδιέγερσης και σύγχυσης ενώ η απλή μουσική ενισχύει αντίστοιχα την ανταπόκριση, την πρόκληση απαντήσεων και συνεπώς την ενίσχυση της προσοχής (Kalas, 2012).

Ο Ockelford (2010) εξηγεί ότι γενικά, η ενασχόληση των παιδιών με τον ήχο είναι μέσω της ομιλίας, της μουσικής και ως ένα από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Τα αυτιστικά παιδιά αναλόγως από τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου τους, από την συχνότητα εμφάνισης της μουσικής στη ζωή τους καθώς και τον τρόπο που δομείται η ίδια η μουσική, τείνουν να επεξεργάζονται διάφορους ήχους και όχι απαραίτητα σε συνάρτηση με την μουσική. Σύμφωνα με τον Ockelford (2010), δεν έχουν όλα τα αυτιστικά παιδιά κλίση στη μουσική. Υπάρχουν διάφορα στοιχεία που φανερώνουν την κλίση τους προς τη μουσική, όπως είναι η εμμονική αναπαραγωγή ή ακρόαση των ίδιων μοτίβων, τραγουδιών κλπ., η μετατροπή αντικειμένων και ήχων με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγουν μουσική, επανάληψη φωνητικών μοτίβων και οργάνωση των λέξεων (ηχολαλία), ακριβή μίμηση μελωδίας όπως και αναπαραγωγή μουσικών και μη μουσικών ήχων πάνω σε οποιοδήποτε όργανο.

Τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην έκφραση συναισθημάτων που τους προκαλεί η μουσική (Allen et al., 2009) αλλά όπως υποστηρίζουν οι Kirby και Burland (2022) στην έρευνα τους, έχουν επίγνωση των συναισθημάτων που τους προκαλεί η μουσική καθώς περιέγραψαν ποικίλα συναισθήματα δείχνοντας ότι μπορούν και τα κατανοούν. Οι προτιμήσεις των αυτιστικών ατόμων όσον αφορά την μουσική σχηματίζονται από πολύ μικρή ηλικία (Allen et al., 2009) και ακόμα και στην ενήλικη ζωή τους συνεχίζουν να ανταποκρίνονται σε αυτή (Allen et al., 2013). Η ακουστική εκπαίδευση (auditory training) και η ακρόαση μη

τροποποιημένης μουσικής (listening to selected unmodified music) έχουν θετική επίδραση στα παιδιά με ΔΑΦ, στην συμπεριφορά και στο επίπεδο του αυτισμού (σοβαρότητα αυτισμού) όπως επίσης και ενίσχυση του λεκτικού και αποδοτικού IQ τους (Bettison, 1996).

Ρυθμικές μουσικές δραστηριότητες για/ με παιδιά με ΔΑΦ

Η Grandin (1984), η οποία έχει διαγνωστεί η ίδια με αυτισμό, κάνει λόγο για την δυσκολία που αντιμετώπιζε και ως παιδί αλλά και ως ενήλικας, να κρατήσει σταθερό τον ρυθμό. Όπως περιγράφει, θα έπρεπε να μιμηθεί ένα άλλο άτομο κατά την διάρκεια χειροκροτήματος μιας συναυλίας προκειμένου να συμβαδίσει με τους υπόλοιπους, μπορεί να ανταποκριθεί μέτρια σε έναν ρυθμό από μόνη της, αλλά υπάρχει δυσκολία στην ρύθμιση της κίνησης ταυτόχρονα με άλλα άτομα ή με ομαδική εκτέλεση στη μουσική. Για αυτό το λόγο, υποστηρίζει πως οι ρυθμικές μουσικές δραστηριότητες με διάφορα μουσικά όργανα, μπορούν να αποτελέσουν ιδιαίτερο βοήθημα για τα αυτιστικά άτομα (Grandin, 1988). Παρομοίως στην έρευνα του ο Thaut (1988), αναφέρει πως τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις όσον αφορά την πολυπλοκότητα και την εφαρμογή των κανόνων, που σημαίνει πως υπάρχει δυσκολία οργάνωσης και διατήρησης των σύνθετων ρυθμικών μοτίβων (χρονικών ακολουθιών).

Σύμφωνα με την Srinivasan και τους συνεργάτες τις (2015), κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων που βασίζονται στο ρυθμό, παρατηρούνται κοινωνικές συμπεριφορές παιδιών με ΔΑΦ, όπως το να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους, ομαδικό τραγούδι, κοινή δράση, παρατήρηση του κοινωνικού πλαισίου που βρίσκονται, χαμόγελο καθώς και λεκτικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες. Οι δραστηριότητες αυτές αν και μπορεί να είναι απαιτητικές για τα παιδιά με ΔΑΦ, σε βάθος χρόνου παρέχουν ένα πλαίσιο θετικών συναισθημάτων, βελτίωση της πρότυπης συμπεριφοράς, ανάπτυξη επικοινωνιακών και κινητικών δεξιοτήτων όπως επίσης και εξάλειψη των αρνητικών συμπεριφορών (Srinivasan et al., 2015). Συμπληρωματικά, οι ρυθμικές δραστηριότητες, ενισχύουν την αυθόρμητη και ανταποκρινόμενη λεκτική επικοινωνία, τη σύναψη σχέσεων με τους ενήλικες που έχει ως αποτέλεσμα την αρχή συνομιλιών μεταξύ τους και το αίσθημα του να μοιράζονται την απόλαυση με τους συνανθρώπους τους (Srinivasan et al., 2016).

Τραγούδι με παιδιά με ΔΑΦ

Τα τραγούδια συναντώνται συχνά σε δραστηριότητες που απευθύνονται σε άτομα με ΔΑΦ καθώς αποτελούν ένα μέσο συζήτησης και προσέγγισης των συναισθημάτων τους, που με άλλους τρόπους καθίσταται πιο δύσκολο να επιτευχθεί (Boster et al., 2020). Ο Boster και συνεργάτες (2020) υπογραμμίζουν ότι οι ενήλικες με διαταραχές επικοινωνίας, όπως είναι και με ΔΑΦ, μπορούν να συνδεθούν με τα τραγούδια παρέχοντας τους αναμνήσεις και να τα χρησιμοποιήσουν μετέπειτα στη ζωή τους για να εκφραστούν στα οικεία τους άτομα όταν δυσκολεύονται να δημιουργήσουν λέξεις.

Στην έρευνα των Thompson et al. (2020), ενήλικες στο φάσμα του αυτισμού, ανέφεραν την ακρόαση μουσικής, την εκτέλεση οργάνων και την ηχογράφηση/παραγωγή ως πιο επιθυμητές μουσικές δραστηριότητες ενώ λιγότερο επιθυμητές ήταν η συγγραφή τραγουδιών, η ερμηνεία και το τραγούδι. Παρόλα αυτά υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες αναφέρουν το τραγούδι ως ένα αρκετά ελκυστικό μέσο για τα παιδιά με ΔΑΦ (Simpson et al., 2013, Thompson & Abel, 2018, Paul et al., 2015).

Τα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη προτίμηση σε μουσικά ερεθίσματα (Darrow & Armstrong, 1999) παρά σε οπτικά (εικόνες) (Thaut, 1987) ή λεκτικά ερεθίσματα (Buday, 1995, Grandin, 1984, Βέλκου, 2004). Οι τραγουδιστές εντολές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επίδραση απ' ό,τι οι απλώς εκφερόμενες (Buday, 1995, Grandin, 1988, Simpson et al., 2013, Simpson & Keen, 2010). Επίσης, σύμφωνα με τον Blackstock (1978), ανάμεσα σε λεκτικό και μουσικό ερέθισμα/υλικό, τα παιδιά με αυτισμό διαλέγουν το μουσικό δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι ο μουσικός από τον προφορικό λόγο καθίσταται πιο ελκυστικός. Οι Paul και συνεργάτες (2015) απέδειξαν το ίδιο καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν μεγαλύτερη ανταπόκριση στη λεκτική επικοινωνία, την οπτική επαφή και τις κοινωνικές χειρονομίες κατά τις τραγουδιστές εντολές παρά τις προφορικές, βελτιώνοντας την κοινωνικοεπικοινωνία τους. Στην έρευνά τους (2015), όλα τα παιδιά που συμμετείχαν, σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία στις κατηγορίες που επικεντρώθηκαν οι ερευνητές, που αφορούν την απόδοση, τις κοινωνικές χειρονομίες και την οπτική επαφή, κατά την διάρκεια της τραγουδιστής απ' την προφορική διαδικασία. Επιπλέον οι τραγουδιστές οδηγίες στηρίζουν μη κοινωνικές συμπεριφορές όπως την απόδοση των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού (Paul et al., 2015).

Οι Stamou και συνεργάτες (2019, 2022) σε πρόσφατες μελέτες τους υπογραμμίζουν ότι τα αυτιστικά παιδιά (στη μελέτη τους είχαν παιδιά 5 με 8 ετών) δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση και μεγαλύτερο βαθμό συγκέντρωσης σε μουσικές δραστηριότητες παρά σε δραστηριότητες

που απαιτούν λεκτική συμμετοχή (όπως ιστορίες). Δραστηριότητες που απαιτούν λεκτική συμμετοχή προσδίδουν αίσθημα άγχους και σύγχυσης στα αυτιστικά παιδιά και δημιουργούν εμπόδιο στη συμμετοχή τους (Stamou et al., 2019). Συγκεκριμένα τα παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας με αυτισμό δυσκολεύονται στην κατανόηση της έννοιας και του συμβολισμού της γλώσσας αποτελώντας για αυτά μια πρόκληση (Ockelford, 2010).

Στην μελέτη των Thompson και Abel (2018), τα παιδιά παρακολουθούσαν παθητικά ένα βίντεο με ένα άτομο να τραγουδά και να παίζει τύμπανο δεν υπήρχε δηλαδή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ωστόσο φάνηκε πως τα παιδιά κατά την διάρκεια της αναπαραγωγής του τραγουδιού έστρεψαν περισσότερο την προσοχή τους στο πρόσωπο του ατόμου καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο το τραγούδι ως μέσο κοινωνικών ανταποκρίσεων (Thompson & Abel, 2018). Με άλλα λόγια, τα παιδιά με ΔΑΦ φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο πρόσωπο κάποιου όταν τραγουδάει και παίζει ταυτόχρονα τύμπανο από το οποίο προκύπτει ότι το τραγούδι είναι πιο ελκυστικό μέσο για εκείνα.

Στην έρευνα των Simpson & Keen (2010), επιβεβαιώνεται πως η χρήση τραγουδιού και συμπληρωματικά η παρουσίαση με power point και ο διαδραστικός πίνακας μπορούν να βοηθήσουν στην εκμάθηση συμβόλων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Τα τροποποιημένα και προσαρμοσμένα τραγούδια στην ένταξη της πρωινής ρουτίνας προσχολικής ηλικίας αυτιστικών και μη παιδιών, λειτουργούν θετικά στην ένταξη του παιδιού στην τάξη, στο να συμμετάσχουν στο παιχνίδι και στην κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων (Kern et al., 2007). Η χρήση βρεφικών τραγουδιών σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού λόγω της συχνής επανάληψης σε μουσικά στοιχεία (Simpson et al., 2013) καθώς και το ότι τους είναι γνώριμα (Thompson & Abel, 2018) τα καθιστά πιο ελκυστικά. Επιπλέον τα τραγούδια που διδάσκονται τα παιδιά με ΔΑΦ και είναι γνωστά και στο οικείο τους περιβάλλον, μπορούν να λειτουργήσουν συνδεδετικά τόσο με την οικογένεια τους όσο και γενικά με τον πολιτισμό, καθότι θα είναι σε θέση να τραγουδήσουν μαζί τους και να γίνουν μέρος της κουλτούρας (Scholtens, 2019).

Η Scholtens (2019) προτείνει τριών ειδών τραγούδια τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην επικοινωνία παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Το πρώτο είδος αφορά τραγούδια ερώτησης-απάντησης, το δεύτερο τραγούδια με παύσεις που χρειάζεται η συμπλήρωση και το τρίτο τραγούδια με επιφωνήματα. Στο τελευταίο είδος τα παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν με τη φωνή τους και με διάφορες εκφράσεις του προσώπου τους, ξεπερνώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτούς τους τομείς (Scholtens, 2019). Ο Paul και συνεργάτες (2010) επισήμαναν ότι το τραγούδι πέρα απ' το γεγονός ότι καθίσταται

ελκυστικό για τα παιδιά με ΔΑΦ, προσφέρει ένα επικοινωνιακό υπόβαθρο και συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Η επανάληψη του ίδιου ρεπερτορίου τραγουδιών, ενισχύει την κοινή προσοχή με αποτέλεσμα την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ, περιορίζοντας την ανάγκη για προτροπή (Scholtens, 2019). Επίσης ο Scholtens (2019) επισημάνει ότι η διαδικασία της επανάληψης μέσω της μουσικής ενδείκνυται καθότι αποφεύγεται να γίνει κουραστική η δραστηριότητα. Τα οικεία τραγούδια στα παιδιά με ΔΑΦ, μπορούν να τα ωθήσουν, με δικιά τους πρωτοβουλία, στην επισήμανση συμβόλων που βοηθούν στην επικοινωνία με μεγαλύτερη ευκολία (Simpson & Keen, 2010).

Μουσικοκινητικές δραστηριότητες για/ με παιδιά με ΔΑΦ

Η εκπαίδευση της κίνησης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά μικρής ηλικίας και η αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ του αυτιού και του σώματος γενικώς, καθιστά εξέχοντα τον ρόλο της μουσικής για την καθολική εκπαίδευση του παιδιού (Blandford & Duarte, 2004). Επίσης, οι Stamou και συνεργάτες (2019, 2022) βρήκαν ότι ο συνδυασμός μουσικής με χορό βοηθάει στην αυξημένη αίσθηση συμπερίληψης αυτιστικών παιδιών σε ομαδικές δραστηριότητες με συνομήλικους τους. Πιο συγκεκριμένα (2022, σελ. 459), βρήκαν ότι τα αυτιστικά παιδιά σημείωσαν βελτίωση σε κοινωνική αλληλεπίδραση, στο να βρίσκονται κοντά χωροταξικά στα άλλα παιδιά της ομάδας και να συνεργάζονται μαζί τους, στο να μιμούνται και να περιμένουν τη σειρά τους, στο να παίρνουν πρωτοβουλίες να ξεκινήσουν αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, και στο κοινωνικό παιχνίδι.

Η μουσικοκινητική παρέμβαση αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευχάριστη για τα παιδιά με ΔΑΦ και τις οικογένειες τους, καθώς την απολαμβάνουν οδηγώντας με αυτό τον τρόπο στην ενεργή συμμετοχή τους και επιπλέον από τη συμμετοχή τους παρατηρείται ενίσχυση της αυτορύθμισης και μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Lakes et al., 2019). Η εισαγωγή κινήσεων του σώματος σε κάποια δραστηριότητα μπορούν να αυξήσουν την εκούσια ενεργή συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ, αποφεύγοντας έτσι την αποδέσμευση τους και ενισχύοντας τις δυνατότητες μάθησης δεξιοτήτων που αφορούν την μίμηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Leach & Duffy, 2009).

Τεχνολογία, μουσική και ΔΑΦ

Τεχνολογικά μέσα όπως οι παρουσιάσεις power point και ο διαδραστικός πίνακας σε συνδυασμό με το τραγούδι ενδείκνυται για την διδασκαλία συμβόλων σε μικρά παιδιά με ΔΑΦ καθιστώντας την διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα, ευχάριστη και πρωτοποριακή (Simpson & Keen, 2010). Για την ενασχόληση ατόμων με αναπηρία με τη μουσική λειτουργούν βοηθητικά διάφορα παιχνίδια που η χρήση τους γίνεται με διακόπτες, συσκευές καταγραφής ήχου αλλά επίσης και νέα μέσα όπως το «Skoog» και το «Beamz» (Boster et al., 2020). Ο Boster και συνεργάτες (2020) προτείνουν την αναπαραγωγή των στίχων με την χρήση BigMack για την συμμετοχή ατόμων που έχουν περιορισμένο ή και καθόλου λόγο σε δραστηριότητες τραγουδιού. Μέσα από το BigMack οι στίχοι εμφανίζονται με το πάτημα ενός κουμπιού αλλά ακόμη και με την ενσωμάτωση τους σε συσκευές που παράγουν λόγο, δίνοντας την δυνατότητα με αυτόν τον τρόπο να συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως της ικανότητας τους για ομιλία.

Στην έρευνα των Srinivasan και συνεργατών (2015), τα παιδιά με αυτισμό έλαβαν μέρος σε δραστηριότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας που προωθούν κοινωνικές δεξιότητες. Χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες εκπαίδευσης, σε κάθε ομάδα συμμετείχαν το παιδί, ο εκπαιδευτής και το πρότυπο ενηλίκου όπου στις ομάδες ρυθμού και σύγκρισης ήταν φυσικό πρόσωπο ενώ στην ρομποτική ομάδα ο κύριος εκπαιδευτής ήταν το ρομπότ. Οι ρομποτικές παρεμβάσεις που συνδυάζουν κίνηση και μουσική σε σύγκριση με εκείνες του ρυθμού και τις κανονικές καθημερινές παρεμβάσεις, δεν είχαν αποτελέσματα στις αρνητικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ. Αντίθετα, παρουσιάστηκε μείωση του ενδιαφέροντος, αύξηση των αρνητικών συμπεριφορών και συναισθημάτων τους. Αυτό αποδίδεται κατά πάσα πιθανότητα στις ελάχιστες δυνατότητες στις κινήσεις του ρομπότ σε σχέση με τις φυσική κινησιολογία, την καθυστερημένη και μη κατανοητή ομιλία του αλλά και άλλα τεχνικά προβλήματα. Σε μετέπειτα μελέτη (Srinivasan et al. 2016) οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στα πιθανά οφέλη για τη λεκτική επικοινωνία μέσα από ρομποτικές παρεμβάσεις. Η έρευνα έδειξε ότι στις ομάδες ρυθμού και ρομπότ αυξήθηκε η κοινωνική λεκτική έκφραση, αν και ομοίως με την πρώτη έρευνα, παρατήρησαν σταδιακή μείωση του ενδιαφέροντος των παιδιών προς το ρομπότ, για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Επίσης παρουσιάστηκε λιγότερος χρόνος ομιλίας και αυθόρμητη κοινωνική έκφραση στην ρομποτική ομάδα σε σύγκριση με τις άλλες δύο.

Μουσικό περιβάλλον και ΔΑΦ

Η αίθουσα της μουσικής μπορεί να παρέχει ένα περιβάλλον θετικής ενίσχυσης και παραγωγικότητας, δίνοντας την δυνατότητα στα άτομα με αυτισμό να κατορθώσουν τους στόχους τους ακαδημαϊκά (Darrow & Armstrong, 1999). Γενικά οι μουσικοί χώροι, δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας στα παιδιά με αυτισμό, παρέχοντας τους την ευκαιρία να αποκτούν τον έλεγχο να αλληλεπιδρούν, να χτίζουν σχέσεις, θέτοντας τα δικά τους όρια (Lisboa et al., 2021). Τα παιδιά με ΔΑΦ, αρκετές φορές παρακολουθούν μαθήματα σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης όπως είναι και η τάξη της μουσικής, προκειμένου να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με τους συμμαθητές τους και να επιτύχουν κοινωνικούς στόχους (Drafer, 2022).

Όπως αναφέρουν οι Bakan & Aigen (2022), η Megan, ψυχολόγος του συνεργάστηκε σε ένα μουσικό πρόγραμμα το «Music Play», υπογραμμίζει το πόσο σημαντική είναι η ελευθερία που νιώθουν τα παιδιά αλλά και η δυνατότητα που έχουν οι γονείς να διασκεδάζουν μαζί τους μέσα στα πλαίσια ενός ασφαλούς και καθόλου επικριτικού περιβάλλοντος, όπως είναι αυτό της μουσικής τάξης. *«Η ιδέα είναι ότι η εμπειρία είναι η μέθοδος, με την ίδια τη συμμετοχή να είναι το αποτέλεσμα αλλά και το μέτρο της επιτυχίας»* (Bakan & Aigen, 2022, σσ. 159).

Μουσική για γονείς και παιδιά

Η μουσική σύμφωνα με μαρτυρίες γονέων αποτελεί ένα μέσο περαιτέρω σύνδεσης με τα αυτιστικά παιδιά τους και υποστηρίζουν πως στα μουσικά περιβάλλοντα μπορούν να αναπτυχθούν διάφορες συμπεριφορές (Lisboa et al., 2021). Τα μαθήματα μουσικής, για γονείς με τα παιδιά τους, είτε αυτά είναι τυπικής ανάπτυξης είτε βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μπορούν να ενισχύσουν την συμμετοχή στην κοινότητα και την ευημερία των οικογενειών με παιδιά με ΔΑΦ (Lense et al., 2020).

Στην έρευνα των Lisboa et al., (2021), συμμετείχαν γονείς με τα αυτιστικά παιδιά τους, σε μουσικές δραστηριότητες βασισμένες στο Sound of Intent για μικρές ηλικίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν πως η συμμετοχή σε μουσικό διαδραστικό παιχνίδι ενισχύει την δέσμευση και την κοινή προσοχή των παιδιών και προάγει ένα περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον διαπιστώθηκε πως η μουσική παρέμβαση είχε επίδραση και στην καθημερινή ζωή των παιδιών χρησιμοποιώντας συμπεριφορές που αναπτύχθηκαν και εκτός μουσικού πλαισίου (Lisboa et al., 2021). Ο ρόλος των γονέων και γενικώς των συνοδών

στις ομαδικές μουσικές δραστηριότητες, καθίσταται πολύ σημαντικός για την μουσική και μη μουσική ανάπτυξη του παιδιού με αυτισμό αλλά και για τη χρήση της μουσικής στην καθημερινότητα τους για επικοινωνιακούς και κοινωνικούς σκοπούς. Μέσα από την κοινή συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες δίνεται η δυνατότητα τους γονείς να αλλάξουν την συμπεριφορά του παιδιού προς το καλύτερο χωρίς απαραίτητα να διενεργηθεί στα πλαίσια κλινικού περιβάλλοντος (Lisboa et al., 2021).

Στην έρευνα των Boorom et al. (2020), οι γονείς κατά την μουσική ενασχόληση χρησιμοποιούσαν αρκετά κινήσεις με το σώμα στα παιδιά, υποδηλώνοντας ότι η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βοήθημα για αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέα και παιδιού. Σε μουσικές δραστηριότητες που συμμετέχουν γονείς με τα αυτιστικά παιδιά τους παρατηρείται αύξηση της λεκτικής αλληλεπίδρασης που συνεχίζεται και την καθημερινή ομιλία των παιδιών εκτός πλαισίου μουσικής, όπου κατά συνέπεια αναπτύσσεται η γλώσσα και η επικοινωνία. Επιπλέον σημειώθηκε αύξηση της οπτικής επαφής των παιδιών, παίρνοντας τα ίδια την πρωτοβουλία, ορμώμενα από τις μουσικές αλληλεπιδράσεις (Lisboa et al., 2021).

Επικοινωνία, μουσική και ΔΑΦ

Η μουσική είναι από την φύση της ένα πολύ δυνατό και ξεχωριστό εργαλείο που μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της επικοινωνίας των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Darrow & Armstrong, 1999). Λόγω των ελλειμμάτων στον τομέα της επικοινωνίας που συναντάνε τα παιδιά με αυτισμό, απαιτείται η οικειότητα τους με την λεκτική αλληλεπίδραση και η μουσική αποδεικνύεται ικανό μέσο για την βοήθεια με τις λέξεις ακόμα και την αντικατάστασή τους (Ockelford, 2013). Η μουσική συναντάται σε πολλά προγράμματα προσχολικής ηλικίας παρέχοντας ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να εισαχθούν δραστηριότητες για την διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας (Simpson & Keen, 2010). Όπως υποστηρίζει η Βέλκου (2004) και οι Kirby και Burland (2022), ο ρόλος της μουσικής καθίσταται πολύ σημαντικός, καθότι βοηθά τα παιδιά να μιμηθούν επικοινωνιακές καταστάσεις και να παισιώσουν τις πράξεις τους και την καθημερινότητα τους. Επίσης όπως επισημαίνει η Βέλκου (2004) τα οικεία επαναλαμβανόμενα ακούσματα μέσα στο πλαίσιο της ρουτίνας τους, οδηγούν σταδιακά σε μια αλληλεπίδραση και συμβάλουν στην προώθηση της επικοινωνίας τους. Η μουσική πρόκειται για έναν ήχο σύνθετο και χωρίς λέξεις, όπου τα άτομα με ΔΑΦ, αν και με μειωμένη ικανότητα διαχείρισης λεκτικών και γλωσσικών επικοινωνιών, μπορούν πιθανώς να κατανοήσουν την δομή της (Sreewichian, 2019).

Λεκτική επικοινωνία

Η μουσική ανάμεσα σε άλλες τέχνες μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα βοηθητική για την προώθηση της επικοινωνίας, όπου με την χρήση των στίχων μπορεί να επιτευχθεί η εισαγωγή εννοιών λεξιλογίου, η έκφραση συναισθημάτων καθώς και η γνωστοποίηση ιδεών (Boster et al., 2020). Στην έρευνα της Lim (2010), τα παιδιά με ΔΑΦ έλαβαν μουσική εκπαίδευση και τυπική εκπαίδευση ομιλίας με σκοπό να μελετηθεί η επίδραση στην λεκτική τους παραγωγή. Οι συμμετέχοντες υψηλής και χαμηλής λειτουργικότητας με ΔΑΦ εμφάνισαν εξίσου βελτίωση στην λεκτική παραγωγή και με τις δύο μεθόδους, ωστόσο, οι συμμετέχοντες χαμηλής λειτουργικότητας εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση έπειτα από την μουσική εκπαίδευση (Lim, 2010). Μουσικές δραστηριότητες όπως το τραγούδι, μουσικοκινητικές-χορευτικές, παίξιμο οργάνου, ζωγραφική σε συνδυασμό με τη μουσική και μουσικές ιστορίες, χρησιμοποιούνται για την διδασκαλία εννοιών σε αυτιστικά παιδιά. Καθίσταται επιτυχημένη μέθοδος καθότι τα παιδιά διασκεδάζουν μαθαίνοντας, απομνημονεύουν και μπορούν να γενικεύσουν τις έννοιες που διδάχθηκαν (Eren, 2014).

Η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο όπως επίσης και ως γλώσσα για την επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό με τον υπόλοιπο κόσμο. Στο πείραμα της Gu (2020), όπου παιδιά με αυτισμό παίζανε αυτοσχέδια μουσική σε όργανα, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να εξερευνήσουν τα όργανα μέσω του παιξίματος, να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν άμεσες ανταποκρίσεις σε απαντήσεις στο δάσκαλο, ικανότητα επανάληψης της βασικής μελωδίας, λεκτική απόκριση στο τέλος των στίχων καθώς και οπτική επαφή με τους δασκάλους. Μουσικά στοιχεία όπως ο ρυθμός και οι γνώριμες, μικρές και εύκολες μελωδίες τραγουδιών αποτελούν τα κλειδιά για την διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ στα πλαίσια μιας μουσικής παρέμβασης, με καλύτερα αποτελέσματα όταν αυτά συνδυάζονται με εργαλεία λογοθεραπείας (Simpson et al., 2013).

Η ενσωμάτωση μουσικών στοιχείων στην τυπική διδασκαλία, μπορεί να οδηγήσει στην ομαλή συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ στην διαδικασία της εκμάθησης γλωσσικών δεξιοτήτων (Simpson et al., 2013) βοηθώντας έτσι στην προώθηση της επικοινωνίας τους. Η μουσική σε συνδυασμό με το χορό μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά για την αφήγηση και την διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, προάγοντας την καλύτερη κατανόηση της γλώσσας (Stamou et al., 2019).

Μη λεκτική επικοινωνία

Κάποια άτομα στο φάσμα του αυτισμού που έχουν περιορισμένο ή και καθόλου ανεπτυγμένο λεξιλόγιο διαλέγουν την μουσική ως γλώσσα που λειτουργεί διαμεσολαβητικά καθότι πρόκειται για ένα πετυχημένο τρόπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πετυχαίνοντας το με τη συνεργασία κάποιου που έχει κατανόηση και είναι ικανός μουσικός (Ockelford, 2012). Ορισμένοι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να αξιοποιήσουν ένα οικείο τραγούδι για να γίνει το μέσο επικοινωνίας με τον δάσκαλο, όπου κατά την διάρκεια του τραγουδιού γίνεται χρήση της οπτικής επαφής, της γλώσσας του σώματος αλλά και λεκτικές αποκρίσεις δηλώνοντας έτσι στο δάσκαλο ότι είναι συγκεντρωμένοι στη διαδικασία (Scholtens, 2019).

Η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Darrow & Armstrong, 1999). Οι μουσικές δραστηριότητες στην προκειμένη περίπτωση παίζουν σημαντικό ρόλο καθότι κάποια άτομα μπορεί να μην έχουν την δυνατότητα να μιλήσουν αλλά μπορούν να τραγουδήσουν. Συνεπώς μπορούν να επικοινωνήσουν την απάντησή τους τραγουδιστά παρά λεκτικά (Grandin, 1988). Κατά συνέπεια, η τάξη της μουσικής είναι ένας χώρος που όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως τυπικής ή μη τυπικής ανάπτυξης μπορούν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την επικοινωνία (Darrow & Armstrong, 1999).

Οι μουσικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν ως δραστηριότητα την δημιουργία μουσικής, μπορούν να ωφελήσουν τα άτομα με ΔΑΦ, στο να παράξουν, να αποκτήσουν τον έλεγχο και να ανταλλάξουν μη λεκτικές επικοινωνιακές συζητήσεις με άλλα άτομα (Ockelford, 2012).

Κοινωνική αλληλεπίδραση, ΔΑΦ και μουσική

Η μουσική έχει την ικανότητα να βοηθά τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού να συναναστρέφονται με άλλους, να αλληλεπιδρούν, μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Βέλκου, 2004). Η μουσική βοηθά στην βέλτιστη κοινωνική σύνδεση μεταξύ των μελών της ομάδας και αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα με αλληλεπίδραση πολλών ατόμων μαζί, παρά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση που περιορίζεται στα δύο άτομα (Tarr et al., 2014) όπως επίσης παίζει σημαντικό ρόλο η υποστήριξη της θετικής αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Cook et al., 2019). Επιπλέον η μουσική, εκτός από την κοινωνική σύνδεση,

προωθεί την σύμπραξη των μελών της ομάδας και μια θετική κοινωνική κατεύθυνση (Schellenberg et al., 2015).

Οι μουσικές δραστηριότητες έχουν την ικανότητα να κάνουν τα παιδιά με αυτισμό να ξεδιπλώνονται και αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ευχαριστιούνται τις αλληλεπιδράσεις που μπορούν να αποκτήσουν μέσω της μουσικής (Lisboa et al., 2021). Όταν το παιχνίδι συνοδεύεται από μουσική δίνει την δυνατότητα στο παιδί να έχει τον έλεγχο και παράλληλα να δέχεται να ενσωματώνει και άλλους στο παιχνίδι μαζί του (Lisboa et al., 2021) δημιουργώντας με αυτό το τρόπο ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Η συμμετοχή ατόμων με διάφορες αναπηρίες σε μουσικές δραστηριότητες, βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες όπως αποδεικνύεται στην έρευνα των MacGlone et al. (2020), καθότι οι συμμετέχοντες προσφέρονται να έρθουν σε επαφή με νέα άτομα διευρύνοντας τον κοινωνικό τους κύκλο, διατηρούν πιο εύκολα οπτική επαφή με άτομα της επιλογής τους, εναλλάσσουν θέσεις-κάθονται δίπλα σε άγνωστα άτομα και γενικά αλληλεπιδρούν με τα μέλη της ομάδας.

Η Draper (2022), προτείνει τα εξής μοντέλα για την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων, το «σκέψου, ζευγαρώσου, μοιράσου», στο οποίο ο εκπαιδευτικός θέτει ένα ερώτημα και οι μαθητές καλούνται αρχικά να επεξεργαστούν την απάντηση μόνοι τους και στη συνέχεια να βρουν ένα ταίρι προκειμένου να κοινοποιήσουν τις απαντήσεις τους. Ένα άλλο μοντέλο που προτείνεται είναι αυτό της «συνεργατικής μάθησης», στο οποίο ομάδες 2-6 ατόμων συνεργάζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και στο τέλος το παρουσιάζουν στην τάξη. Επιπλέον, αναφέρεται το μοντέλο της «συνεργατικής συλλογιστικής», στο οποίο συναντώνται και πάλι ομάδες 2-6 ατόμων, όπου ο κάθε μαθητής θέτει ένα προβληματισμό και όλοι μαζί προσπαθούν να βρουν λύση στο πρόβλημα, όμως εν τέλει εργάζονται ανεξάρτητα ο καθένας για τις απαντήσεις τους (πχ μια δυσκολία που συναντά στο όργανο). Η διαδικασία σχεδιασμού δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους είναι χρονοβόρα και απαιτεί προσπάθεια, αλλά αποδεικνύεται ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες για τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά (Draper, 2022).

Σωματική εγγύτητα

Κατά την διάρκεια μουσικοχορευτικών δραστηριοτήτων τα παιδιά με αυτισμό πλησίαζαν περισσότερο τους συνομηλίκους τους σε σχέση με άλλες δραστηριότητες, παρατηρήθηκε λοιπόν βελτίωση της σωματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους αλλά και της συνολικής ένταξης τους στην ομάδα (Stamou et al., 2019). Καθίσταται σημαντικό μέρος της ρουτίνας να

παροτρύνονται τα παιδιά να απευθύνονται σε κάποιο συνομήλικό τους καθώς και να κρατάνε το χέρι τους σε κάποια μουσικοχορευτική δραστηριότητα προωθώντας έτσι την κοινωνική αλληλεπίδραση τους (Scholtens, 2019).

Ενίσχυση παρατηρητικότητας και προσοχής

Η (παθητική) μουσική έχει την δυνατότητα να ελαχιστοποιεί τις αποκρίσεις που συμβαίνουν εκτός εργασίας, αυξάνοντας έτσι την συγκέντρωση και προσοχή των παιδιών με αυτισμό με αποτέλεσμα να ενισχύεται η επίδοση στις εργασίες τους (Burlinson et al., 1989). Επιπροσθέτως η ενεργή συμμετοχή παιδιών με αυτισμό σε μουσικές δραστηριότητες, βελτιώνει την προσοχή των παιδιών και αυξάνει το χρονικό διάστημα συμμετοχής σε αυτές (Lisboa et al., 2021). Κατά τη διάρκεια ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων με γονείς και τα αυτιστικά παιδιά τους, ενισχύθηκε η κοινή προσοχή με ευχαρίστηση και αυτό είχε ως συνέπεια να μετατρέψει το μουσικό παιχνίδι από ατομική δραστηριότητα σε ομαδική διαδραστική (Lisboa et al., 2021).

Στην έρευνα τους οι Taylor και Hoch (2008 σσ.390), προτείνουν να ληφθούν υπόψιν τρεις παράγοντες, τα «διακριτικά ερεθίσματα» (όπως είναι η βοήθεια ενός ενήλικα), οι «κοινωνικοί ενισχυτές» (όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση) και οι «πράξεις παρακίνησης» (όπως η ύπαρξη ελκυστικών αντικειμένων) μπορούν να διαμορφωθούν και να ενισχύσουν τις απαντήσεις κοινής προσοχής των παιδιών με ΔΑΦ. Η ανάπτυξη της κοινής προσοχής έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της κοινωνικοεπικοινωνίας καθώς και την βελτίωση της γλωσσικής λειτουργίας, ανεξαρτήτως της ανάπτυξης του παιδιού, απλώς στα παιδιά με ΔΑΦ γίνεται με πιο αργούς ρυθμούς (σε σχέση με τα τυπικής ανάπτυξης) και σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί και να μην αναπτυχθεί ποτέ (Taylor & Hoch, 2008). Η συμμετοχή παιδιών με αυτισμό σε μουσικές δραστηριότητες, βελτιώνει τις ικανότητες τους για παρακολούθηση, αυξάνει την διατήρηση κοινής προσοχής και ενισχύει την υπομονή τους (Lisboa et al., 2021).

Συμπερίληψη και ΔΑΦ

Η Berman (2018), επισημάνει την αναγκαιότητα για συμπερίληψη καθότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση των διαγνωσμένων ατόμων με ΔΑΦ αλλά και στην εισαγωγή αυτών σε εκπαιδευτήρια τυπικής εκπαίδευσης. Η μη συμπερίληψη των ατόμων με ΔΑΦ μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση συμπεριφορών που δυσκολεύουν την προσαρμογή τους και έχουν ως επακόλουθο την δυσκολία στην ευημερία τους, στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι

στην εκπαιδευτική εμπειρία, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων καθώς και στην ανάπτυξη και διαφύλαξη της αίσθησης του ανήκειν (Berman, 2018).

Για μαθητές με χαμηλής ή υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι συχνό φαινόμενο εντούτοις, όπως επισημάνουν οι Darrow και Armstrong (1999), στην αίθουσα μουσικής, λόγω της φύσης του αντικειμένου, είναι δύσκολο αν όχι ακατόρθωτο να αποκλειστεί κάποιος μαθητής.

Στην έρευνα τους η Stamou και οι συνεργάτες επισημάνουν πως η μουσική έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει την προσοχή και παρατηρητικότητα των παιδιών με αυτισμό και μάλιστα όταν προστίθεται και ο χορός προωθείται η αλληλεπίδραση των μαθητών, με αποτέλεσμα να εντείνεται η ένταξη τους. Αυτό συμβαίνει καθότι οι μαθητές με αυτισμό ήταν περισσότερο συγκεντρωμένοι στην δραστηριότητα όταν περιείχε μουσική και ενσωματωνόταν στη ομάδα προκειμένου να συμμετάσχουν σε μουσικοχορευτικές δραστηριότητες (Stamou et al., 2019).

Με βάση την υποβοηθούμενη μάθηση από συνομηλίκους (PAL-Peer Assisted Learning), οι ερευνητές Johnson & LaGasse (2022) ανακάλυψαν πως οι ομάδες σύγκρισης παιδιά τυπικής ανάπτυξης/παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά ΔΑΦ/τυπικής ανάπτυξης, επικοινωνούσαν μεταξύ τους με ομιλία κατά την διάρκεια της μουσικής δημιουργίας. Από την άλλη πλευρά στην ομάδα σύγκρισης παιδιά με ΔΑΦ/παιδιά με ΔΑΦ, δεν υπήρχε η επικοινωνία, καθότι ούτως ή άλλως παρουσιάζουν έλλειμμα σε αυτό τον τομέα, με σκοπό τα παιδιά να είναι δημιουργικά στην εργασία αλλά υστερούσαν στο κομμάτι της συνεργασίας. Επιπλέον η ομάδα σύγκρισης παιδιά με ΔΑΦ/παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσίασε αύξηση των κοινωνικών συμπεριφορών, της λεκτικής επικοινωνίας και της κοινής προσοχής. Όλα αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ σε συνδυασμό με την υποβοηθούμενη μάθηση από συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα την δημιουργία μουσικής (Johnson & LaGasse, 2022).

Η δημιουργική απασχόληση με τη μουσική και η ενσωμάτωση παιδιών με ΔΑΦ σε ένα πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά όχι απαραίτητα για όλα τα παιδιά (Johnson & LaGasse, 2022). Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να αξιοποιήσουν το μουσικό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό και μέσω της μουσικής να δώσουν έμφαση στις ικανότητες τους, να τα ωθήσουν στην ενεργή συμμετοχή, να εξελίξουν τις μουσικές τους δεξιότητες καθώς και να τα βοηθήσουν στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Darrow & Armstrong, 1999).

Κοινοτική μουσική

Οι Blandford & Duarte (2004), αναφέρονται στον όρο της κοινοτικής μουσικής ως μια οποιαδήποτε ομαδική διαδικασία δημιουργίας μουσικής που χτίστηκε από μέλη μιας κοινότητας. Κατά τον Higgins (2012a), ως κοινοτική μουσική ορίζεται η έκφραση της πολιτιστικής δημοκρατίας καθώς οι κοινοτικοί μουσικοί (εκείνοι που συντελούν στο έργο της) ενδιαφέρονται για την δημιουργία ίσων ευκαιριών στη μουσική για όλους τους ανθρώπους και συνεπώς τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Σύμφωνα με τους McKay και Higham (2012), η προσβασιμότητα, η αποκέντρωση, η ισότητα στις ευκαιρίες και η συμμετοχή όλων στη μουσική είναι οι κοινωνικές και πολιτικές αρχές οι οποίες απαρτίζουν την κοινοτική μουσική καθιστώντας την ιδιαίτερα σημαντική. Οι ηγέτες της κοινοτικής μουσικής υπογραμμίζουν πολλές φορές την ικανότητα που έχει η μουσική να φέρνει κοντά τους ανθρώπους και να αναπτύσσει εξίσου την ατομική και συλλογική ταυτότητα (Veblen, 2007).

Κατά τον Koorman (2007), η κοινοτική μουσική εστιάζει σε διάφορες ομάδες ανθρώπων και στις ανάγκες και προτιμήσεις που έχουν, όπως είναι και τα ΑμεΑ και τα άτομα με ΔΑΦ στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη. Αναλυτικότερα, οι κοινοτικές μουσικές πρακτικές, α) δίνουν βαρύτητα σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες και στις ανάγκες και προτιμήσεις τους, β) προσεγγίζουν ανθρώπους που έχουν μερική επαφή με πολιτιστικές εγκαταστάσεις, όπως μουσικά εκπαιδευτήρια και κέντρα συναυλιών και γ) φέρνουν τους ανθρώπους σε επαφή με μουσικές δραστηριότητες που σταδιακά εξελίσσουν τις μουσικές τους ικανότητες (Koorman, 2007). Σύμφωνα με τους Blandford & Duarte (2004) οι μουσικές κοινότητες απαρτίζονται από πολλά μέλη που το καθένα έχει τις δικές του μουσικές εμπειρίες δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μια μεγάλη ποικιλομορφία. Αυτά τα μέλη θα μπορούσαν να είναι από έναν πολύ καλά διδαγμένο μουσικό έως και έναν μη επαγγελματία που ασχολείται με τη μουσική για ψυχαγωγία. Μεταξύ αυτών θα μπορούσαν να συμμετέχουν στη μουσική κοινότητα και άτομα με κάποιου είδους αναπηρία, διανοητικά είτε σωματικά, αλλά ακόμα και άτομα που υστερούν κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά (Blandford & Duarte, 2004). Μέσω της κοινοτικής μουσικής επομένως, εξυπηρετείται ένα μεγάλο φάσμα συμμετεχόντων απ' όλο τον κόσμο. Τα ποικίλα προγράμματα υποδέχονται άτομα διαφορετικών «ηλικιών, πολιτισμών, επιπέδων ικανοτήτων, κοινωνικοοικονομικών συνθηκών ή/και πολιτών και θρησκευτικών πεποιθήσεων» (Veblen, 2007, σσ. 2).

Η συμμετοχή σε κοινοτικά πλαίσια όπως είναι οι ομαδικές δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας, μπορούν να συμβάλουν στην ευημερία των συμμετεχόντων με την αποκόμιση θετικών συναισθηματικών εμπειριών καθώς και την εξάλειψη των αρνητικών στάσεων και του

στίγματα από άλλα άτομα της κοινότητας (Lense et al., 2020). Στην έρευνα των Lense et al. (2020), οι γονείς επισήμαναν την σημαντικότητα της ύπαρξης υποστήριξης στην τάξη για την διευκόλυνση των παιδιών με ΔΑΦ αλλά και τυπικής ανάπτυξης, να συμμετάσχουν στο κοινοτικό πρόγραμμα όλοι ανεξαιρέτως των δυνατοτήτων τους. Επιπλέον, στο πρόγραμμά τους συμμετείχαν αρκετοί πατεράδες των παιδιών με αποτέλεσμα το κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα να λειτουργεί ως μέσο για την αλληλεπίδραση του πατέρα με το παιδί.

Όπως επισημάνουν οι Blandford & Duarte (2004), παρά τις ηλικιακές διαφορές και τις ποικίλες οργανικές ικανότητες μιας ομάδας κοινοτικής μουσικής όλα τα παιδιά είναι αποδεκτά και εξ' αιτίας αυτής της συμπεριληπτικής φύσης ενισχύεται η σύμπραξη μεταξύ όλων των παιδιών. Τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή και σωματική αναπηρία δέχονται βοήθεια και ερεθίσματα από τα μέλη της ομάδας. Μαθητές από ποικίλες εθνικότητες, πολιτιστικά πλαίσια, δυνατότητες, ανεξαρτήτου ηλικίας, μπορούν να ενώσουν τις προσπάθειες τους για την ευημερία της κοινότητας (Blandford & Duarte, 2004).

Ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες προκειμένου να μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία από την εμπειρία της καθοδήγησης από συνομηλίκους, είναι να σχεδιάζεται με βάση τις δυνατότητες και τους στόχους των παιδιών και να είναι αρκετά δομημένη. Η επιλογή μη επιτεύξιμων στόχων από τον εκπαιδευτικό για την ομάδα, διατρέχει τον κίνδυνο να δημιουργηθούν αρνητικές εμπειρίες (Drape, E. A., 2022). Η κοινοτική μουσική ελίσσεται τόσο μουσικά όσο και κοινωνικά, με αποτέλεσμα να μην χρειάζεται τα άτομα να προσαρμοστούν σε μια προϋπάρχουσα κατάσταση αλλά έχει την δυνατότητα να δημιουργήσει προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις προτιμήσεις της εκάστοτε ομάδας (Koopman, 2007). Συνεπώς η κοινοτική μουσική διαρκώς διαπλάθεται και καθορίζεται από την κοινωνική ομάδα που απευθύνεται (Veblen, 2007).

Στα πλαίσια που απαρτίζονται από άτομα και μουσική, παρουσιάζεται η εμφάνιση της ευημερίας για αρκετά άτομα. Η ευημερία περικλείει την συλλογική ακμή των ατόμων μέσα στην “κοινωνικοπολιτιστική κοινότητα” (Ansdell & DeNora, 2012, σσ. 110).

Κοινοτικοί μουσικοί ως συντονιστές και εμπνευστές

Οι κοινοτικοί μουσικοί είναι παιδαγωγοί οι οποίοι μπορούν να ελίσσονται σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα όπως, καλλιτεχνικά κέντρα, εκπαιδευτήρια, κέντρα κράτησης, κέντρα υγείας, χώρους λατρείας, μουσικά φεστιβάλ και γενικά σε άλλα πολλά κοινοτικά πλαίσια, συντονίζοντας μουσικές δραστηριότητες (Higgins, 2012b). Σύμφωνα με τον Higgins (2012b), οι συντονιστές κοινοτικής μουσικής, δίνουν βαρύτητα στην παρότρυνση για ανοιχτό διάλογο

ανάμεσα σε διαφορετικά άτομα με διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους. Μέσω ποικίλων προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, οι μουσικοί συντονιστές δίνουν προσοχή στην ενεργό συμμετοχή, δείχνουν ευαισθησία στα χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο εργάζονται (π.χ. κοινοτική χορωδία, μουσική ομάδα σε φυλακές) και στην δημιουργία ίσων ευκαιριών, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν την δυνατότητα να θέσουν στόχους και να τους πραγματοποιήσουν. Χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για να περιγράψουν τον κοινοτικό μουσικό όπως αναφέρει ο Veblen (2007, σσ. 2-3):

Ο κοινοτικός μουσικός «εργάτης» είναι ένας κοινός όρος στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ευρώπη. Σε άλλες τοποθεσίες χρησιμοποιούν τους όρους κοινοτικός μουσικός συντονιστής, κοινοτικός μουσικός, κοινοτικός μουσικός εκπαιδευτής, κοινοτικός μουσικός δάσκαλος ή φορέας παράδοσης. Όπως υποδηλώνουν μερικά από αυτά τα ονόματα, ο ρόλος του κοινοτικού μουσικού εργάτη είναι συνήθως προσαρμόσιμος ή «ελαστικός». Εκτός από τα καθήκοντα του ως «εκπαιδευτής», ο κοινοτικός μουσικός εργαζόμενος αναλαμβάνει πολλούς άλλους ρόλους- υποβολέα, μέντορα, συντονιστή, προπονητή, διευθυντή- έναν ή περισσότερους από τους οποίους μπορεί να απαιτούν από τον μουσικό κοινότητας (Veblen, 2007, σσ. 2-3).

Το έργο των μουσικών συντονιστών γίνεται κυρίως σε πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο την απόκτηση εμπειριών ομαδικής μουσικής δημιουργίας σε πλαίσια χωρίς καθορισμένα προγράμματα σπουδών (Higgins, 2012b). Σύμφωνα με τον Mullen (2002), το έργο των κοινοτικών μουσικών πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία, καθότι ο κάθε συμμετέχοντας λαμβάνει μέρος για διαφορετικό λόγο και έχει διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Στην έρευνα των Ashburner et al. (2015), παρουσιάστηκε οικειότητα από έναν συμμετέχοντα προς τον μέντορα να επικοινωνήσει σκέψεις και συναισθήματά του, γνωστοποιώντας πως οι μέντορες αποτελούν πρόσωπα κοινωνικής και συναισθηματικής βοήθειας.

Στην έρευνα των MacGlone et al. (2020), σημειώνεται η θετική επίδραση που μπορεί να προσφέρει στα κοινοτικά μουσικά προγράμματα, η στελέχωση προσωπικού με άτομα που έχουν κάποια αναπηρία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να έχουν οι συμμετέχοντες ένα πρότυπο καθώς και να μην δημιουργείται το κλίμα διάκρισης του «αυτοί και εμείς». Σύμφωνα με συνεντεύξεις ενήλικων ατόμων με αυτισμό από την έρευνα του Thompson και των συνεργατών του (2020), ο συντονιστής της ομάδας θα πρέπει να δημιουργεί ένα κλίμα φιλόξενο και συμπεριληπτικό, ενσωματώνοντας κάθε άτομο στην ομάδα, να ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και να αποδέχεται την διαφορετικότητα. Επίσης, οφείλει να είναι φιλικός,

υποστηρικτικός, να σέβεται τις αξίες και τα πιστεύω των συμμετεχόντων, να έχει πλήρη επίγνωση για τον αυτισμό, να δίνει σαφείς κοινωνικές ενδείξεις καθότι τοιουτοτρόπως δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας και σιγουριάς και τέλος, να διακατέχεται από μια στάση φροντίδας προς όλους τους συμμετέχοντες (Thompson et al., 2020).

Προκειμένου να μπορέσουν οι κοινοτικοί μουσικοί, να ακούσουν την μουσική έκφραση του κάθε ατόμου, δημιουργούν πλαίσια εμπιστοσύνης και σεβασμού μέσω της κατανόησης και της επιθυμίας και αφανίζουν την ιεραρχία της σχέσης ένας προς έναν. Βεβαίως, καθίσταται απαραίτητο να υπάρχουν όρια για την δημιουργία υπεύθυνου πλαισίου. Εξ' αιτίας αυτών των ορίων, οι σχέσεις των κοινοτικών μουσικών και των συμμετεχόντων δεν διακρίνονται από ισότητα εκ φύσεως (Higgins, 2012b).

Κοινοτικά προγράμματα-δράσεις για άτομα με ΔΑΦ

Τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα, μπορούν να προσφέρουν αρκετά οφέλη σε άτομα με διάφορες αναπηρίες, που αφορούν την ψυχική υγεία, την ευημερία αλλά και την ανάπτυξη τους, μέσω ποικίλων τρόπων που προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας και του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου (MacGlone et al., 2020). Όπως επισημαίνουν οι Blandford & Duarte (2004) μέσα από την συμμετοχή σε ένα μουσικό κοινοτικό πρόγραμμα ενδυναμώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, συνάπτονται φιλίες, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και αρκετά συχνά υπάρχει πιο εύκολη μετάβαση σε ένα καινούργιο πλαίσιο. Το πλαίσιο κατά συνέπεια ενός κοινοτικού μουσικού προγράμματος, συμβάλει στο να μετατρέψει την διαδικασία της μετάβασης στο καινούργιο πολιτιστικό πλαίσιο λιγότερο αγχωτική εξ' αιτίας του φιλόξενου κλίματος του συνόλου που υπάρχει ούτως ή άλλως (Blandford & Duarte, 2004).

Οι DeVito και Gill (2013) τονίζουν το πόσο ευεργετικά μπορούν να λειτουργήσουν τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα για όλων των ηλικιών άτομα με οποιαδήποτε αναπηρία βοηθώντας τα να αντιμετωπίσουν κάθε πρόκληση τους μέσω της δημιουργικής αυτοέκφρασης. Προγράμματα που αναφέρουν είναι το Sidney Lanier Community Music Program στη Φλόριντα (DeVito & Gill, 2013), Group Laiengge στη Γουινέα (DeVito & Gill, 2013) και το Gill's Special Education Center στο Πακιστάν (DeVito & Gill, 2013). Ένα άλλο σχετικό πρόγραμμα είναι αυτό της SoM (Sarah McLachlan School of Music) σε συνεργασία με την CAN (Canucks Autism Network) όπου απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 7- 12 ετών στο φάσμα του αυτισμού υποστηρίζοντας πως κανένα παιδί δεν πρέπει να αποκλείεται. Στόχος του προγράμματος είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η διασκέδαση και η εξερεύνηση

μουσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από το τραγούδι, την κίνηση και τα κρουστά (SoM, n.d. ·CAN, n.d.)

Τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα τονίζουν την μάθηση σε όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου και την συμμετοχή όλων. Από πολλά προγράμματα υποστηρίζεται ότι, η κοινωνική και προσωπική ευζωία των συμμετεχόντων είναι ομοίως σπουδαία με την μουσική μάθηση (Veblen & Olsson, 2002, Veblen, 2007). Τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα επί το πλείστον εστιάζουν στην ενεργητική μουσική δημιουργία, όπως είναι η ερμηνεία, ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργία (Veblen & Olsson, 2002) και στη γνώση εφαρμοσμένης μουσικής, ενώ ελάχιστα είναι εκείνα τα προγράμματα που εστιάζουν στη διδασκαλία μουσικών στοιχείων, θεωρίας και ιστορίας της μουσικής (Veblen, 2007). Από την έρευνα των Blandford & Duarte (2004), εξάγεται ως συμπέρασμα ότι η συμμετοχή παιδιών σε κοινοτικά προγράμματα, ενισχύει την συνεργατικότητα, τις μεταξύ τους σχέσεις και την εμπιστοσύνη. Επιπλέον, οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρήθηκε ότι σημείωσαν άνοδο της συγκέντρωσης και της αυτοπεποίθησης τους. Από την συμμετοχή τους, παρατηρήθηκε πρόοδος των μουσικών τους δεξιοτήτων που αφορούν τον τονισμό, την αντιληπτικότητα της ακοής, της σημειογραφίας καθώς και την συμμετοχή τους στο σύνολο. Τέλος συμπληρωματικά, οι βοηθητικές συμβουλές των συνομήλικων που αφορούν την υπόκλιση, την δαχτυλοθεσία και την κατανόηση της ρυθμικής αγωγής, είναι μερικά από τα κέρδη που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά από την συμμετοχή τους (Blandford & Duarte, 2004).

Ο Ashburner και οι συνεργάτες του (2015) αναφέρουν ότι, τα δημιουργικά προγράμματα που βασίζονται στις τέχνες και όχι μόνο όπως είναι το «studio», προσφέρουν πολλά οφέλη στα άτομα με ΔΑΦ. Αποτελούν κίνητρο και ευχαρίστηση για συμμετοχή, παρουσιάζουν υψηλή κοινωνική συμμετοχή και δεσμούς φιλίας μεταξύ των συμμετεχόντων και ενισχύουν θετικά την συναισθηματική κατάσταση των ατόμων. Επιπλέον συμβάλουν στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και παρακινούν και βοηθούν στην επιλογή και πρόσβαση μελλοντικής εκπαιδευτικής πορείας και αργότερα κατάρτισης (Ashburner et al., 2015). Το υψηλό ενδιαφέρον και η αυξημένη κοινωνική συμμετοχή παιδιών με ΔΑΦ για ένα πρόγραμμα που βασίζεται στις τέχνες και γενικώς σε δημιουργικές δραστηριότητες, έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της συναισθηματικής κατάστασης των ατόμων, που περικλείονται η αυξημένη αυτοπεποίθηση και η ελάττωση της μοναξιάς, της ανίας και της κατάθλιψης (Ashburner et al., 2015).

Το «Movement and Music», όπως αναφέρει η Gonzalez (2015) είναι ένα πρόγραμμα για αυτιστικά παιδιά που στοχεύει στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην προσωπική έκφραση μέσω της μουσικής και του χορού. Πιο συγκεκριμένα για τις κοινωνικές δεξιότητες

επιδιώκεται η ενίσχυση της ακρόασης, η πραγματοποίηση χαιρετισμού και αποχαιρετισμού και η οπτική επαφή. Για την καλύτερη κατανόηση και επικοινωνία των παιδιών, χρησιμοποιούνται σύμβολα PECS που χρησιμοποιούνται και στην βασική τους εκπαίδευση ούτως άλλως. Η μουσική συνδυάζεται με την κίνηση μέσα από κρουστά σώματος, παίξιμο ρυθμικών μοτίβων με τύμπανο, τραγούδια που οι στίχοι τους περιγράφουν μια κίνηση καθώς και ακρόαση μουσικής την ώρα του χορού (Gonzalez, 2015). Η συμμετοχή ατόμων με ποικίλες αναπηρίες, σε μουσικές δραστηριότητες στα πλαίσια κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων, αποδεικνύει ότι βοηθά στην επικοινωνία των ατόμων, όπως είναι η λεκτική εκφορά τραγουδώντας-μιλώντας αλλά και μη λεκτική όπως η οπτική επαφή, η κίνηση του σώματος και οι χειρονομίες. Επιπλέον ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες όπως είναι οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμετέχοντες και βελτιώνουν σε προσωπικό επίπεδο την αυτοέκφραση, την αυτοπεποίθηση και τη διάθεση τους (MacGlone et al., 2020). Το μουσικό κοινοτικό πρόγραμμα «Serenade» είχε ως αποτέλεσμα την θετική εμπειρία από την συμμετοχή, την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης και της ενσυναίσθησης, να επιτευχθούν συνδέσεις μεταξύ των οικογενειών, να εκπαιδευτούν οι γονείς και να μάθουν διάφορες δεξιότητες, καθώς και εμφανείς αλλαγές στις συμπεριφορές των παιδιών (Lense et al., 2020).

Η ενασχόληση με μουσικές δραστηριότητες στα πλαίσια μουσικών κοινοτικών προγραμμάτων όπως φαίνεται στην έρευνα των MacGlone et al., (2020), αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία για τους συμμετέχοντες και αυτό αποδεικνύεται αρχικά από την θετική αλλαγή της διάθεσης τους ακόμα και μακροπρόθεσμα και δευτερευόντως, από την επιθυμία τους για συνέχιση του προγράμματος. Από την άλλη πλευρά υπήρχαν και συμμετέχοντες οι οποίοι χαρακτήρισαν την δομή των δραστηριοτήτων επαναλαμβανόμενη, οδηγώντας τους στην επιλογή άλλων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, ενώ για άλλους η προβλεψιμότητα και η οικειότητα προσέδιδαν απόλαυση. Για αυτούς τους λόγους, η εξισορρόπηση των ποικίλων αναγκών και των προτιμήσεων των συμμετεχόντων, συνιστά μια πρόκληση για τους μουσικούς συντονιστές (MacGlone et al., 2020).

Κοινοτική Μουσική, Μουσικοθεραπεία και Κοινοτική Μουσικοθεραπεία

Στα τέλη του 19ου αιώνα παρουσιάζονται δύο πτυχές της μουσικής/θεραπευτικής παράδοσης, η μουσικοθεραπεία η οποία εξελισσόταν επί το πλείστον σε ατομική και η κοινοτική μουσική η οποία ήταν κοινωνική (Ansdell, 2002). Σύμφωνα με την American Music Therapy Association (2005),

Η μουσικοθεραπεία είναι η κλινική και τεκμηριωμένη χρήση μουσικών παρεμβάσεων για την επίτευξη εξατομικευμένων στόχων μέσα σε μια θεραπευτική σχέση από έναν πιστοποιημένο επαγγελματία που έχει ολοκληρώσει ένα εγκεκριμένο πρόγραμμα μουσικοθεραπείας. Οι μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις μπορούν να ανταποκριθούν σε ποικίλους υγειονομικούς και εκπαιδευτικούς στόχους.

Κατά την Ψαλτοπούλου (2003), η μουσικοθεραπεία στηρίζεται στην διαπροσωπική σχέση και χρησιμοποιεί τεχνικές και μεθόδους που χρησιμοποιούνται και στην κλινική ψυχολογία. Στην αρχή η μουσικοθεραπεία λειτουργούσε συμπληρωματικά σε θεραπευτικά πρότυπα για παιδιά με αναπηρία και αυτισμό και μετέπειτα κατά το 1960-1970 ξεκίνησε και με ψυχολογικά μοντέλα (Ansdell, 2002).

Σύμφωνα με την Kari Veblen (2007), βασική αρχή της κοινοτικής μουσικής είναι ότι η μουσική είναι για όλους. Οι Veblen και Olsson (2002) αναφέρουν, ότι η κοινοτική μουσική συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς παγκοσμίως και είναι αναπόσπαστο κομμάτι αυτών. Επιπλέον επισημάνουν ότι η μουσική αντανακλά είτε μια τοπική, είτε μια αναδημιουργημένη, είτε μια ουτοπική κοινότητα. Υπογραμμίζουν, επίσης, ότι υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της κοινοτικής μουσικής παγκοσμίως, αλλά όλοι καταλήγουν στο ότι αναφέρεται σε άτομα που παίζουν μουσική. Οι πρακτικές και τα προγράμματα κοινοτικής μουσικής έχουν σαν να βασική αρχή ότι όλοι έχουν το δικαίωμα και την δυνατότητα να παίζουν και να δημιουργούν μουσική (Veblen και Olsson, 2002). Η κοινοτική μουσική έχει την ικανότητα να προσεγγίζει ανθρώπους που δεν έχουν πολλές πιθανότητες να προάγουν τις μουσικές τους δυνατότητες λόγω κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών παραγόντων (Koorman, 2007).

Κατά τον Koorman (2007, σσ.153-154), η κοινοτική μουσική απαρτίζεται από τρία βασικά χαρακτηριστικά «τη συνεργατική δημιουργία μουσικής, την ανάπτυξη της κοινότητας και τη προσωπική ανάπτυξη». Πρώτον, οι μουσικές κοινοτικές πρακτικές, δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να πάρουν μέρος σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες. Δεύτερον, η κοινοτική μουσική αποβλέπει στην ευζωία των ανθρώπων, συμβάλει στην ανταλλαγή των εμπειριών τους και στην ενίσχυση της αλληλοκατανόησης. Τέλος, οι μουσικές δραστηριότητες που βασίζονται στην κοινότητα, δίνουν την δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή μέσω της δημιουργικότητας και της αυτοέκφρασης, αποβλέπεται η ανάπτυξη των καλλιτεχνικών ικανοτήτων και της ταυτότητας του και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του (Koorman, 2007).

Κατά τον Ansdell (2002), οι μουσικοθεραπευτές έχουν πολλά φαινομενικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους κοινοτικούς μουσικούς, ένα από αυτά είναι ότι δουλεύουν κυρίως με μεμονωμένα άτομα και σε ένα σχετικά προστατευμένο περιβάλλον που διαβεβαιώνει

την συνέχεια της δουλειάς τους. Ένα επιπλέον θετικό είναι ότι είναι εδραιωμένο το επάγγελμα τους και υπάρχουν θεσπισμένοι επαγγελματικοί χώροι. Όπως επίσης επισημάνει ο Ansdell (2002), εδώ και πολλά χρόνια, από τότε που υφίσταται η μουσική, υπάρχει η άποψη ότι η συμμετοχική μουσική έχει την δυνατότητα να είναι θεραπευτική. Για αυτό το λόγο μουσικές οργανώσεις με συμμετοχική πρακτική εισέρχονται στα εδάφη που κατέχει η μουσικοθεραπεία, δουλεύοντας δηλαδή με άτομα συμβάλλοντας στην βελτίωση της παθολογίας τους. Λόγω λοιπόν της ασάφειας των ορίων μεταξύ των περιοχών της μουσικοθεραπείας και της κοινοτικής μουσικής, τελευταία παρατηρείται ότι επικαλύπτονται στην πράξη. Πολλές φορές οι κοινοτικοί μουσικοί πετυχαίνουν θεραπευτικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες τους και άλλοτε τα παραδέχονται ενώ άλλοτε όχι, μερικοί λοιπόν κοινοτικοί μουσικοί μεταβαίνουν επισήμως στη μουσικοθεραπεία (Ansdell, 2002). Μπορεί οι κοινοτικοί μουσικοί να εισέρχονται στα εδάφη της μουσικοθεραπείας αλλά είναι γνωστό ότι οι μουσικοθεραπευτές από την μεριά τους έχουν αποστασιοποιηθεί από τις μουσικές δραστηριότητες στα πλαίσια της κοινότητας και ολοένα και περισσότερο ασχολούνται με μεμονωμένα άτομα χρησιμοποιώντας ειδικά πρότυπα θεραπευτικής πρακτικής (Ansdell, 2002).

Προτείνεται λοιπόν ένα τρίτο πεδίο αυτό της κοινοτικής μουσικοθεραπείας ανάμεσα στη μουσικοθεραπεία και την κοινοτική μουσική χωρίς να αναιρεί την φύση και των δύο, αλλά περισσότερο για να καλύψει ένα ευρύτερο πλαίσιο ανάμεσα στο ατομικό πλαίσιο της μουσικοθεραπείας και το κοινωνικό πλαίσιο της κοινοτικής μουσικής. Ο Ansdell (2002), ορίζει την κοινοτική μουσικοθεραπεία ως εξής:

Η Κοινοτική Μουσικοθεραπεία είναι μια προσέγγιση για τη μουσική συνεργασία με ανθρώπους σε ένα πλαίσιο, αναγνωρίζοντας τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες της υγείας, της ασθένειας, των σχέσεων και της μουσικής τους. Αντανακλά ουσιαστικά την κοινή πραγματικότητα της μουσικής και είναι μια απάντηση τόσο σε υπερβολικά εξατομικευμένα μοντέλα θεραπείας όσο και στην απομόνωση που συχνά βιώνουν οι άνθρωποι μέσα στην κοινωνία.

Η μουσικοθεραπεία συνεπώς σύμφωνα με τους Ansdell και DeNora (2012), χωρίζεται και εξελίσσεται σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Η μία είναι αυτή της «μουσικής ιατρικής» που στηρίζεται σε ένα πρότυπο «βιοϊατρικής θεραπείας» και η δεύτερη είναι αυτή της «κοινοτικής μουσικοθεραπείας» που επικεντρώνεται στην μουσική ανάπτυξη της ευημερίας του ατόμου αλλά και της κοινωνίας. Η κοινοτική μουσικοθεραπεία αναπτύσσει σύνορα που μπορούν να διαπεραστούν μεταξύ εμπειριών, δραστηριοτήτων και ρόλων ενώ από την άλλη πλευρά η μουσικοθεραπεία θέτει σκληρά όρια, τα οποία ελαττώνουν όλο ένα και πιο πολύ τις δυνατότητες της για τους παρόχους και τους ειδικευόμενους (Ansdell & DeNora, 2012).

Υπάρχει μια συνέχεια και ένα όριο μεταξύ «της χρήσης της μουσικής ως αυτοθεραπεία και της πρόσβασης στη μουσική ως οργανωμένης μορφής θεραπείας που παρέχεται μέσα σε επαγγελματικές δομές»(Ansdell & DeNora, 2012, σσ. 119).

Περίληψη κεφαλαίου

Οι μουσικές παρεμβάσεις αποτελούν ένα σπουδαίο εργαλείο για την ενίσχυση της ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ βοηθώντας τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Στο κεφάλαιο αυτό αποσαφηνίστηκαν τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος, τα αίτια, η αντιμετώπιση καθώς και επιδημιολογικά στοιχεία της διαταραχής. Κατόπιν, συζητήθηκαν τα οφέλη της μουσικής μέσα από το τραγούδι, τον ρυθμό, τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες, το ομαδικό μουσικό παιχνίδι και άλλων ειδών μουσικών παρεμβάσεων για παιδιά με ΔΑΦ, κυρίως στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των ατόμων αυτών. Εν κατακλείδι, παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής μουσικής και των κοινοτικών μουσικών, η σύνδεση μουσικοθεραπείας – κοινοτικής μουσικοθεραπείας – κοινοτικής μουσικής και συζητήθηκαν τα κέρδη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά με ΔΑΦ από την συμμετοχή τους σε ένα μουσικό κοινοτικό πρόγραμμα.

Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνήσει την επίδραση που μπορεί να έχει η συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες στον τομέα τη επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών νηπιαγωγείου που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Το θέμα αυτό μελετήθηκε σε πρακτικό επίπεδο μέσα από μια ποιοτική έρευνα ενός προγράμματος κοινοτικής μουσικής σε ειδικό νηπιαγωγείο του Νομού Θεσσαλονίκης. Το παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για συλλογή δεδομένων, πληροφορίες για τους συμμετέχοντες καθώς και κάποιους περιορισμούς της έρευνας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα θα αναζητήσει απαντήσεις στα δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η συμβολή ενός μουσικού προγράμματος στα πλαίσια της κοινοτικής μουσικής στην επικοινωνία παιδιών με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο;
2. Ποια είναι η συμβολή ενός μουσικού προγράμματος στα πλαίσια της κοινοτικής μουσικής στην κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με αυτισμό στο Νηπιαγωγείο;

Μεθοδολογία

Η έρευνα έγινε στα πλαίσια πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας σε ένα δημόσιο Ειδικό Νηπιαγωγείο του νομού Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα διήρκησε 3 μήνες (15/03/2022-14/06/2022) και οι συναντήσεις γινόταν δύο φορές την βδομάδα από ένα δίωρο η κάθε μια. Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη περίπτωσης.

Μελέτη περίπτωσης

Αν το ενδιαφέρον του ερευνητή ανταποκρίνεται σε μια ορισμένη με σαφήνεια, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε για την ερευνητική του στρατηγική χρησιμοποιείται ο όρος «μελέτη περίπτωσης» (Case Study) (Μαγγόπουλος, 2014). Σύμφωνα με την Ψαλτοπούλου (2015), η μελέτη περίπτωσης αφορά μια μέθοδο έρευνας η οποία συναντάται κυρίως στην ποιοτική έρευνα και στηρίζεται στην προσωπική προσέγγιση που προκύπτει από τα βιώματα

του κάθε ερευνητή. Όλες οι μελέτες περίπτωσης τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο αναλόγως με την κατάσταση ενδέχεται να είναι κοινωνικό, χρονικό αλλά και χωρικό (Ψαλτοπούλου, 2015). Ως ερευνητική στρατηγική η μελέτη περίπτωσης, συναντάται σε πολλά ερευνητικά πεδία μερικά εκ των οποίων είναι η οικονομία, η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση (Μαγγόπουλος, 2014).

Τα εργαλεία που συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται στην μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογία έρευνας είναι η συνέντευξη είτε δομημένη είτε ημι-δομημένη, το ερωτηματολόγιο, παρατήρηση στο πεδίο της έρευνας και σημειώσεις του. Ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να επιλέξει ένα από αυτά τα εργαλεία, συνδυασμό αυτών ή και όλα (Ψαλτοπούλου, 2015). Στην προκείμενη έρευνα δύο αγόρια πέντε και έξι ετών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ήταν στο επίκεντρο της μελέτης.

Ερευνητικό Περιβάλλον

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα Δημόσιο Ειδικό Νηπιαγωγείο του Νομού Θεσσαλονίκης. Το σχολείο συστεγαζόταν με ένα Ειδικό Δημοτικό και υπήρχε μια αίθουσα που ανήκε στο Νηπιαγωγείο. Μαθήματα λογοθεραπείας, εργοθεραπείας ή άλλων θεραπειών γινόταν σε μικρές αίθουσες και ήταν παρόν μόνο ο ειδικός θεράπων με το παιδί. Στην αίθουσα του νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκε το παρόν πρόγραμμα. Η αίθουσα ήταν αρκετά ευρύχωρη και όμορφα διακοσμημένη, προσδίδοντας με αυτό τον τρόπο ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον. Επιπλέον η αίθουσα ήταν εξοπλισμένη με αρκετά κρουστά οργανάκια και υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τα οποία χρησίμευσαν ιδιαίτερα στην υλοποίηση του μουσικού προγράμματος. Όλες οι συναντήσεις έγιναν σε αυτή την αίθουσα όπως και οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό καθότι έπρεπε να έχουν τον έλεγχο και στην προσοχή στα παιδιά.

Ερευνητικά Εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα είναι η παρατήρηση με σημειώσεις να γράφονται στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, και συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό του ειδικού σχολείου οι οποίοι ήταν όλοι παρόντες στις συναντήσεις του μουσικού προγράμματος.

Παρατήρηση

Η παρατήρηση σύμφωνα με την Κεδράκα (2008β), αποτελεί τη βασικότερη τεχνική για την άντληση των πληροφοριών στην κοινωνική έρευνα και θεωρείται σημαντική λόγω της εμπειρικής της φύσης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ο κύριος στόχος κατά τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), είναι να περιγράψει το ερευνητικό περιβάλλον, τα άτομα και τα περιστατικά που συμβαίνουν στα πλαίσια αυτού. Πρόκειται για μια διαδικασία λοιπόν που δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει στοιχεία και δεδομένα μέσα από την προσωπική του παρατήρηση των ατόμων, συνόλων, θεσμών, αντιδράσεων, συνθηκών, περιβάλλοντος ή οργανισμών (πχ σχολείο) (Κεδράκα, 2008β).

Σχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην έρευνα και πρέπει ο ερευνητής να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος παρά την ασταθή, μεταβαλλόμενη και απρόσμενη κατάσταση που υφίσταται στο πεδίο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η τεχνική της παρατήρησης επιλέγεται από τους ερευνητές όταν έχουν σκοπό να ερευνήσουν πιο ουσιώδη κοινωνικά φαινόμενα και να δώσουν έμφαση σε ποιοτικά δεδομένα. Ο παρατηρητής αποπειράται να καταλάβει και να επεξηγήσει όσα παρατηρεί από την μεριά των ατόμων, ή συνόλων και όχι από την δικιά του, να είναι δηλαδή όσο πιο αντικειμενικός μπορεί (Κεδράκα, 2008β).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια η οποία όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), πρόκειται για την πλήρη ή την μερική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό περιβάλλον και την συστηματική παρατήρηση διάφορων διαστάσεων αυτού του χώρου όπως και το πως διαδραματίζονται μέσα σε αυτό (π.χ. αντιδράσεις, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κλπ.). Η παρατήρηση γινόταν συστηματικά μόνο από την ερευνήτρια στο τέλος κάθε συνάντησης προκειμένου να αναφερθούν όσο το δυνατό περισσότερες λεπτομέρειες των αντιδράσεων των συμμετεχόντων και γενικά της κατάστασης.

Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη πρόκειται για ένα θεμελιώδες εργαλείο της ποιοτικής έρευνας και αναφέρεται στην άμεση επικοινωνία του ερευνητή και του συνεντευξιζόμενου, με βασικό εργαλείο της την συνομιλία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) και βασικό στόχο την άντληση πληροφοριών από τον συνεντευξιζόμενο, τον έλεγχο και την εξήγηση των ερευνητικών ερωτημάτων που υπάρχουν σε μια έρευνα (Κεδράκα, 2008α).

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιούνται σε πραγματικό χρόνο με το άτομο δίνουν τη δυνατότητα για αλλαγή της διερευνητικής πορείας, ενισχύοντας αξιόλογες αποκρίσεις που δεν γίνονται μέσω των ερωτηματολογίων (Robson, 2010). Κατά την Κεδράκα (2008α), μέσω της

συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα να αποσαφηνιστούν ορισμένες απαντήσεις, να ειπωθούν περαιτέρω ερωτήσεις διερευνώντας σε βάθος όσα δεν ήταν ξεκάθαρα και λόγω της φύσης της, να είναι άμεση, εγκρίνεται περισσότερο από τους συνεντευξιαζόμενους. Πέρα από τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης υπάρχουν και μειονεκτήματα τα οποία καλείται ο ερευνητής να καταπολεμήσει. Ένα βασικό αρνητικό είναι ότι μπορεί ο ερευνητής να βιαστεί στις ερωτήσεις του και αυτό να έχει ως αποτέλεσμα στην εξαγωγή ανακριβών και εσφαλμένων πληροφοριών (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν σύντομες συνεντεύξεις οι οποίες διήρκησαν περίπου πέντε με επτά λεπτά η κάθε μια. Κάθε συνέντευξη αρχικά καταγράφηκε με φορητή συσκευή ηχογράφησης, έγινε απομαγνητοφώνηση για ανάλυση των δεδομένων και έπειτα διαγράφηκε όπως είχε συμφωνηθεί με τους συνεντευξιαζόμενους. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν από τρία άτομα, δύο εκπαιδευτικούς νηπιαγωγούς και ένα άτομο που ανήκε στο βοηθητικό προσωπικό, τα οποία ήταν όλοι παρόντες από την αρχή ως το τέλος του προγράμματος και είχαν την δυνατότητα να παρακολουθούν στενά την πιθανή εξέλιξη των παιδιών. Συγκεκριμένα η Σ1 πρόκειται για μια από τις δύο νηπιαγωγούς, η Σ2 νηπιαγωγός και προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και η Σ3 βοηθητικό προσωπικό αποκλειστικά του νηπιαγωγείου.

Ανάλυση δεδομένων – Θεματική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος για την εύρεση, ανάλυση και την απόδοση υποδειγμάτων (θεμάτων) των στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα βάζει σε μια σειρά τα δεδομένα και τα αναλύει με λεπτομέρειες. Η θεματική ανάλυση παρουσιάζει ένα μέρος επιλογών που δεν είναι κατανοητές, αλλά παρόλα αυτά πρέπει να ερευνηθούν και να αναλυθούν (Braun & Clarke, 2006).

Κατά τις Braun & Clarke (2006), ένα θέμα περιγράφει κάτι σπουδαίο που αφορά τα στοιχεία σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και εκπροσωπεί κάποιο επίπεδο σχηματισμένης απάντησης ή έννοιας από το σύνολο των στοιχείων. Ένα θέμα υφίσταται να κατέχει μεγάλο μέρος των συνολικών δεδομένων αλλά μπορεί και να κατέχει ένα με λιγότερα ή και με καθόλου στοιχεία. Για αυτό το λόγο ο ερευνητής οφείλει να έχει κρίση προκειμένου να μπορεί να καθορίσει ένα θέμα. Οι Braun & Clarke (2006, σσ. 9-10), προτείνουν 6 στάδια της θεματικής ανάλυσης,

- *Στάδιο ένα: Εξοικείωση με τα δεδομένα*
- *Στάδιο δύο: Δημιουργία αρχικών κωδικών*

- *Στάδιο τρία: Αναζήτηση θεμάτων*
- *Στάδιο τέσσερα: Ανασκόπηση θεμάτων*
- *Στάδιο πέντε: Ορισμός και ονομασία θεμάτων*
- *Στάδιο έξι: Παραγωγή της έκθεσης (Braun & Clarke, 2006, σελ 16-23)*

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν πέντε παιδιά το καθένα με διαφορετικές ειδικές ανάγκες. Για αυτή την έρευνα, επιλέχθηκαν δύο από τους πέντε συμμετέχοντες οι οποίοι ήταν και οι δύο αγόρια διαγνωσμένα με αυτισμό. Ο πρώτος μαθητής ήταν πέντε ετών (M1) και ο δεύτερος ήταν έξι ετών (M2). Και οι δύο φοιτούσαν σε δημόσιο ειδικό νηπιαγωγείο. Τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας είχαν άλλες ειδικές ανάγκες. Δεν αποτέλεσαν κριτήριο επιλογής οι μέχρι τότε μουσικές εμπειρίες των παιδιών αλλά συνεκτιμήθηκε το γεγονός ότι έδειχναν κάποιο ενδιαφέρον προς τη μουσική, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών αν και ο καθένας τους αρχικά σε διαφορετικό βαθμό.

Εκ πρώτης επαφής προφίλ συμμετεχόντων

Μαθητής 1 (M1) - Πρόκειται για ένα υπερκινητικό, απότομο στις κινήσεις και επιθετικό στη συμπεριφορά παιδί. Άρπαζε τα παιχνίδια από το τραπέζι και δεν άφηνε κανέναν να τα πάρει, τα πετούσε στο πάτωμα αλλά και στους άλλους παρευρισκόμενους με πιθανότητα κάποιος να τραυματιστεί. Επίσης η συμπεριφορά του πολλές φορές γινόταν βίαιη χτυπώντας τους διπλανούς του είτε αυτοί ήταν συμμαθητές του είτε κάποιος ενήλικας. Εκδήλωνε γκρίνια μόνο όταν κάποιος έπαιρνε κάτι από τα χέρια του και όταν γενικά δεν υπήρχε ανταπόκριση σε αυτό που ήθελε. Στον αντίποδα, την περισσότερη ώρα ήταν χαμογελαστός και απόλυτα ήσυχος και παρακολουθούσε μόνο όταν κάτι του κέντριζε το ενδιαφέρον. Επιπλέον ήταν αρκετά ενθουσιώδης και το εκδήλωνε με χαμόγελο, γέλιο, δυνατές κραυγές ενθουσιασμού και κινήσεις όπως χτύπημα χεριών μεταξύ τους, μικρή και γρήγορη κίνηση χεριών πάνω κάτω στο ύψος του στήθους του και χτύπημα χεριών στο τραπέζι. Παρατηρήθηκε επίσης, έντονη διάσπαση προσοχής καθ' όλη την διάρκεια της πρώτης συνάντησης κυρίως κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, χρειαζόταν αρκετή παρότρυνση για να μείνει συγκεντρωμένος σε μια δραστηριότητα.

Το λεξιλόγιο του M1 ήταν υπερβολικά περιορισμένο. Χωρίς παρότρυνση έλεγε κυρίως μόνο «όχι». Αρκετά συχνά διατύπωνε από μόνος του κάποιες συλλαβές που δεν είχαν κάποιο

νόημα. Με παρότρυνση έλεγε κάποιες λέξεις αλλά και αυτές όχι με καθαρή προφορά. Ο Μ1 δεν επιδίωκε βλεμματική επαφή παρά μόνο αν ήθελε να ζητήσει κάτι, όπου σε αυτή την περίπτωση συνοδευόταν από ένα άγγιγμα είτε να τραβήξει την προσοχή και κυρίως κάποιου ενήλικα παρά κάποιου συνομηλίκου. Επιπρόσθετα υπήρξε ελάχιστη βλεμματική επαφή με κάποιον ενήλικα όταν έκανε κάτι που ήταν στα ενδιαφέροντα του.

Μαθητής 2 (Μ2) - Πρόκειται για ένα ήσυχο, ντροπαλό και εσωστρεφές παιδί. Κάποιες φορές αν και σπάνια, πείραζε τον διπλανό του είτε ήταν ενήλικας είτε συνομήλικος αλλά για πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Ανέκφραστος σχεδόν καθ' όλη την διάρκεια της συνάντησης. Παρατηρούσε αρκετά κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων αλλά χωρίς καμία έκφραση είτε κινητική είτε με κάποια κραυγή. Δεν έπαιρνε πρωτοβουλία για κίνηση είτε αυτή ήταν για να πάρει κάποιο παιχνίδι να παίξει ή να εκτελέσει κάποια δραστηριότητα. Επίσης ήταν διστακτικός στο να κάνει ακόμα και με παρότρυνση κάποια πράγματα.

Η λεκτική επικοινωνία του Μ2 ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Χωρίς παρότρυνση δεν ειπώθηκε καμία λέξη αλλά ακόμα και με παρότρυνση χρειάστηκε αρκετή ώρα για να ειπωθεί έστω μια συλλαβή από τη λέξη. Επί το πλείστον όταν υπήρχε παρότρυνση για κάποια λέξη ο Μ2 κουνούσε απλά τα χείλη. Ο Μ2 δεν επιδίωκε βλεμματική επαφή και όταν τύχαινε είχε διάρκεια ελάχιστα δευτερόλεπτα. Παρατηρήθηκε ότι ακόμα και με κάποιο αντικείμενο που του τραβούσε την προσοχή επικεντρωνόταν σε εκείνο χωρίς καμία στροφή στο πρόσωπο του ενήλικα.

Δομή και δραστηριότητες προγράμματος

Η κάθε συνάντηση είχε μια δομή η οποία επί το πλείστον τηρήθηκε καθ' όλη την διάρκεια του μουσικού προγράμματος. Κάποιες δραστηριότητες όπως της εισαγωγής και του κλεισίματος, ενεργοποίησης σώματος και αλληλεπίδρασης με τον διπλανό τους ήταν ενσωματωμένες αυτούσιες σε κάθε ρουτίνα. Επιπλέον, γινόταν πολλές επαναλήψεις των λοιπών δραστηριοτήτων από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αλλά και να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας στους μαθητές.

Η δομή του κάθε μαθήματος ήταν εξής:

- Τραγούδι Καλημέρας
- Γυμναστικούλα (μουσικοκινητικό τραγούδι ζεστάματος του σώματος)
- Ποιος είναι δίπλα μου παιδιά; (τραγούδι γνωριμίας και αλληλεπίδρασης με τον διπλανό)

- Τραγούδια με βοηθητικό οπτικό υλικό και κινήσεις που περιέγραφαν τους στίχους
- Τραγούδια με ενσωμάτωση την εκμάθηση εντολών
- Μουσικές δραστηριότητες που περιλάμβαναν αισθητηριακό υλικό
- Παιχνιδοτράγουδα με την συνοδεία οργάνων
- Κινητικά τραγούδια (όρθιοι στο χώρο, δεν χρησιμοποιούνταν σε κάθε συνάντηση)
- Δραστηριότητα χαλάρωσης
- Τραγούδι Αποχαιρετισμού

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν σε μεγάλο βαθμό αυτοσχέδιες ως προς τους στίχους, οι οποίες σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια σύμφωνα με το επίπεδο αλλά και τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης κάποιες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν το έργο των εκπαιδευτικών της γενικής τους εκπαίδευσης κάποιοι στόχοι όπως την παρότρυνση για λόγο, την ανάπτυξη λεπτής και αδρής κινητικότητας, την εκμάθηση εντολών καθώς και την ενίσχυση της συμμετοχής τους. Αρχικά είχα σχεδιάσει να υπάρχουν δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν κίνηση στο χώρο, αλλά τελικά επειδή παρατηρήθηκε αποσυντονισμός από την μεριά των παιδιών προτίμησα να χρησιμοποιούμε κινητικές δραστηριότητες αλλά καθισμένοι γύρω από ένα τραπέζιακι.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Παρακάτω παρουσιάζω ενδεικτικά κάποιες από τις δραστηριότητες που είχαν μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά καθόλη την διάρκεια του προγράμματος.

Κλασικά παιδικά τραγούδια τα οποία συνοδεύονταν από κινήσεις ή εικονοποιημένο υλικό όπως πχ ζωάκια.

- Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι
- Κουκουβάγια
- Φεγγαράκι μου λαμπρό
- Βγαίνει η βαρκούλα
- Αχ! Κουνελάκι
- Περνά περνά η μέλισσα
- Μια ωραία πεταλούδα
- Στου Μανώλη την ταβέρνα
- Χαρωπά τα δυό μου χέρια τα χτυπώ
- Χοπ χοπ χοπ τρέχα αλογατάκι
- Περπατώ, περπατώ μες το δάσος

Άλλο ρεπερτόριο τραγουδιών με κινήσεις, εικόνες και αντικείμενα:

- Παγωτατζής (<https://www.youtube.com/watch?v=98RTg4JR1zg>) εικόνες με γεύσεις παγωτών/φρούτα
- 7 ποτάμια (https://www.youtube.com/watch?v=4I_vf918O0s) κορδέλες με χρώματα του ουράνιου τόξου
- Ελεφαντάκι (<https://www.youtube.com/watch?v=V8bUPNE1mhg>) κινήσεις με τα χέρια
- Αλεπού (<https://www.youtube.com/watch?v=vUjlynPFH3Y>) κινήσεις με τα χέρια
- Τα πιο πολλά ζωάκια (https://www.youtube.com/watch?v=HRoIOA_a0jk) καρτέλες με ζωάκια που έχουν 4 πόδια
- 1,2,3,4 μετρώ (<https://www.youtube.com/watch?v=UxznlepzvPw>) κινήσεις με ψαράκια από αφρώδη χαρτί
- Περπατώντας μες την ζούγκλα/φάρμα κλπ: τραγούδι τροποποιημένο βασισμένο στην μελωδία από (<https://www.youtube.com/watch?v=0H9AbIvFJk8&list=LL&index=174&t=8s>), συνδυασμένο με οπτικοποιημένο υλικό/κάρτες ζώων. Για αλλαγή μπορούμε να βάλουμε ζώα της φάρμας, του δάσους κλπ. Παράλληλα συνοδεύεται με τύμπανο παίζοντας τον παλμό και στο τέλος της φράσης αναπαράγονται ήχοι ζώων ανάλογα με το ζώο κάθε φορά (Δες Παράρτημα 1)
- Κούνα, κούνα τ' οργανάκι: τραγούδι τροποποιημένο βασισμένο στη μελωδία από (<https://www.youtube.com/watch?v=0H9AbIvFJk8&list=LL&index=174&t=8s>), στο δεύτερο θέμα της μελωδίας προσθέτουμε διάφορες διαφορετικές κινήσεις όπως μπροστά-πίσω, δεξιά-αριστερά ή γενικά άλλους όρους όπως δυνατά-σιγανά, αργά-γρήγορα (Δες Παράρτημα 1).
- Σκιέρ: τραγούδι που διδάχτηκα από τις νηπιαγωγούς με διάφορους ήχους και κινήσεις και ήταν ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά. Κάθε φορά προσθέτουμε και κάποια άλλη λέξη στη θέση του σκιέρ, όπως μωρό, τρένο, χιονοστιβάδα, αρκούδα κλπ συνοδευόμενο από τις κινήσεις και τον ήχο του το καθένα (Δες Παράρτημα 1).
- Μες τη ζούγκλα που δεν πάει κανείς: τραγούδι που διδάχτηκα από τις νηπιαγωγούς με διάφορους ήχους ζώων και κινήσεις τους που ήταν ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά. Κάθε φορά λέμε ένα άλλο ζωάκι και στο τέλος τον ήχο του (Δες Παράρτημα 1).

Διάφορες άλλες **αυτοσχέδιες δραστηριότητες** βασισμένες σε γνωστές μελωδίες κλασικών παιδικών τραγουδιών.

- «Ποιος είναι δίπλα μου παιδιά»: Τραγούδι με κινήσεις βασισμένο στην μελωδία του τραγουδιού «γιούπι γιάγια», σε ροή κύκλου.
Στίχοι: Ποιος είναι δίπλα μου παιδιά; Τον χαιρετάω και του λέω γειά χαρά! Και του δίνω τώρα το χεράκι γειά σου (όνομα παιδιού) γειά χαρά!
- «Που ‘ναι που ‘ναι το (αντικείμενο πχ μπαλάκι, οργανάκι κλπ.)»: τραγούδι βασισμένο στη μελωδία του τραγουδιού «που ‘ναι που ‘ναι το δαχτυλίδι».
Στίχοι: Που ‘ναι που ‘ναι το (μπαλάκι), ψάξε ψάξε δεν θα το βρεις δεν θα το βρεις δεν θα το βρεις το (μπαλάκι) που ζητείς (x2)
- «Χορός Μαντηλιών» - Ιστορία: Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μαντήλι πολύ μοναχικό, περιπλανιόταν μόνο του στους δρόμους στο χωριό. Όταν έβρεχε ήταν βρεγμένο πεσμένο στη γη κι όταν είχε ήλιο και φυσούσε, πετούσε μια από και μια από κει. Μια μέρα ένα παιδάκι βρήκε το μαντήλι και γίναν φίλοι κολλητοί και κάναν πάνω κάτω πάνω κάτω και κύκλους κι αγκαλιές το πετούσε ψηλά στον ουρανό και κρυβόταν πίσω από αυτό. Όταν κουραζόταν το μάζευε σφιχτά και το έβαζε στην τσέπη του ως την επόμενη φορά. Έτσι το μαντήλι είχε ένα φίλο κολλητό και δεν ξανά νιώσε ποτέ του μοναχό

Χορός-Τραγούδι: Βασισμένο στην μελωδία του τραγουδιού “the wheels on the bus go round” (https://www.youtube.com/watch?v=ki_R_4FcFK0)

Στίχοι:

-Έτσι κουνάω το μαντήλι, κουνάω τώρα το μαντήλι, έτσι κουνάω το μαντήλι όλη μέρα!

-Πάνω κάτω τώρα το μαντήλι, πάνω κάτω το μαντήλι, πάνω κάτω τώρα το μαντήλι όλη μέρα!

-Αργά κουνάω τώρα το μαντήλι, αργά αργά αργά αργά, αργά κουνάω τώρα το μαντήλι όλη μέρα!

-Γρήγορα κουνάω το μαντήλι, γρήγορα γρήγορα, γρήγορα κουνάω το μαντήλι όλη μέρα!

-Ψηλά πετάω τώρα το μαντήλι, ψηλά πετάω το μαντήλι, ψηλά πετάω τώρα το μαντήλι όλη μέρα!

-Κρύβομαι πίσω απ’ το μαντήλι, κρύβομαι κρύβομαι, κρύβομαι πίσω απ’ το μαντήλι όλη μέρα!

*Με τον ίδιο τρόπο προσθέτουμε ότι κίνηση θέλουμε!

- «Δίνω/παίρνω το μπαλάκι»: τραγούδι με ροή στον κύκλο βασισμένο στην μελωδία του τραγουδιού «Γκέο Βαγγέο».
Στίχοι: Δίνω το μπαλάκι στον διπλανό μου, δίνω το μπαλάκι και σταματώ! Ποιος το έχει ο/η (όνομα παιδιού)!
*Το ίδιο με το παίρνω.
- «Copy-Paste»: Δραστηριότητα με όργανα (συνήθως τύμπανο ή ξυλάκια), όπου κάναμε μικρά και απλά ρυθμικά μοτίβα σε μίμηση.

Δραστηριότητες **με χορό και κίνηση** στο χώρο:

- Α ραμ σαμ σαμ (https://www.youtube.com/watch?v=HwoXD_RVETg)
- Χοπ χοπ χοπ (<https://www.youtube.com/watch?v=rwSaQMXQ9Ho>)
- Χειροκροτώ (<https://www.youtube.com/watch?v=sPstrBR0LAs>)
- Ζάλη Ζάλη (από το βιβλίο «Τραγουδοχωροί της γης» του Θεοδωρίδη Ν.)
- Χόκι Πόκι (https://www.youtube.com/watch?v=P7kyL1H_IUE)
- Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια (<https://www.youtube.com/watch?v=SVuLP8uZVZc>)

Οι περισσότερες δραστηριότητες τραγουδιού γινόταν με τη συνοδεία του γιουκαλίλι εκτός κάποιων τραγουδιών όπως: «παγωτατζής», «7 ποτάμια», «αλεπού» και «ελεφαντάκι» που γινόταν με το βιολί.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Αν και από την μελέτη εξάγονται διάφορα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, η μελέτη παρουσιάζει αναμφισβήτητα περιορισμούς.

1. Το μέγεθος του δείγματος ήταν πολύ μικρό (δύο παιδιά με αυτισμό) για να μπορεί να αντιπροσωπεύσει την πλειοψηφία των ατόμων με αυτισμό στον Ελλαδικό χώρο. Μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα ενίσχυε την προσπάθεια για περισσότερα αποτελέσματα.
2. Η χρονική διάρκεια της έρευνας (3 μήνες) ήταν περιορισμένη για να μπορέσει να υπάρξει κάποια μετρήσιμη αλλαγή στην συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων. Η επέκταση της έρευνας τουλάχιστον άλλους τρεις μήνες θα βοηθούσε στην παρουσίαση μιας πληρέστερης εικόνας της αλλαγής συμπεριφορών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των συμμετεχόντων.
3. Οι συνέντευξης ήταν σύντομης διάρκειας. Πιο εκτεταμένες συνεντεύξεις με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και τους γονείς των παιδιών θα μας έδιναν

περισσότερες πληροφορίες για τις ανάγκες που έχουν εκπαιδευτικοί και γονείς στην Ελλάδα για να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία παιδιών με αυτισμό σε τυπικά (σχολείο) και μη-τυπικά (σπίτι) περιβάλλοντα.

4. Η παρουσία και άλλου ερευνητή ή και μεθόδου συλλογής δεδομένων θα βοηθούσε σε καλύτερη τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Περίληψη κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια για τη συλλογή δεδομένων, καθώς και πληροφορίες για τους συμμετέχοντες. Επιπλέον παρουσιάστηκαν κάποιες από τις δραστηριότητες που είχαν μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά αλλά και η καθημερινή δομή του μουσικού προγράμματος. Τέλος παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί της έρευνας που αφορούν το δείγμα, την διάρκεια της έρευνας αλλά και την συλλογή δεδομένων.

Κεφάλαιο 4 - Ανάλυση Δεδομένων

Εισαγωγή

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν τα εξής κύρια θέματα τα οποία θα παρουσιαστούν σε αυτό το κεφάλαιο: 1) Ο ρόλος της μουσικής στο νηπιαγωγείο πριν την έναρξη του προγράμματος, 2) Τα οφέλη από τη μουσική συμμετοχή στην επικοινωνία των παιδιών, 3) Τα οφέλη από τη μουσική συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, 4) Την καταστολή αρνητικών συμπεριφορών και συναισθημάτων μέσα από τη μουσική συμμετοχή, 5) Τα οφέλη του μουσικού προγράμματος προς τους εκπαιδευτικούς και 6) Η διασκέδαση και ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων από τη μουσική συμμετοχή. Σε κάθε θέμα υπάρχουν διάφορα υποθέματα τα οποία αναλύονται το καθένα ξεχωριστά παρακάτω.

Θέμα 1: Ο ρόλος της μουσικής στο νηπιαγωγείο πριν την έναρξη του προγράμματος

Η μουσική στο ειδικό νηπιαγωγείο πριν από την έναρξη του προγράμματος χρησιμοποιούνταν για να δημιουργήσει μια ρουτίνα, να ενισχύσει την επικοινωνία, και να δώσει μια αίσθηση ηρεμίας στα παιδιά.

Η μουσική για να δημιουργήσει ρουτίνα

Πριν την υλοποίηση του κοινοτικού μουσικού προγράμματος, τα παιδιά είχαν μια τυπική επαφή με τη μουσική μέσω του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν μουσικές δραστηριότητες στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Η Σ3 αναφέρει:

[Για χρήση μουσικής] *Πάντα κάθε μέρα. Ξεκινάμε με αυτό και μερικές φορές κλείνουμε και με αυτό το πρωί είναι το πρωινό μας κούρδισμα ας πούμε [...] Είναι ο καλύτερος τρόπος να προσεγγίσεις τα παιδιά δηλαδή είναι και η ηλικία μικρή... οι επιλογές που έχουμε με τα παιδιά είναι πολύ συγκεκριμένες αλλά σίγουρα μία ρουτίνα παρεούλας με κάποια τραγουδάκια να χαλαρώσουμε να ξεκινήσουμε να διασκεδάσουμε και στη συνέχεια να κάνουμε κάτι πιο εξατομικευμένο είναι ο καλύτερος τρόπος. (Σ3)*

Η μουσική για ενίσχυση της επικοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί επί το πλείστον χρησιμοποιούσαν τραγουδάκια σε συνδυασμό πολλές φορές με κινήσεις που περιγράφουν μια λέξη ή μια φράση αποδίδοντας με αυτό τον τρόπο καλύτερα

την σημασία των τραγουδιών αλλά και κάνοντας πιο διασκεδαστική την δραστηριότητα. Επιπλέον συνδύαζαν οπτικό υλικό για την ενίσχυση του γνωστικού τους τομέα. Όπως επισήμαναν οι Σ1 και Σ2:

«τα τραγούδια μας είναι μουσικοκινητικά ... έχουμε και εικόνες και εμείς σε παρόμοιο πλαίσιο κινούμαστε» [με το μουσικό πρόγραμμα] [...] Μαθαίνουμε το λεξιλόγιο μέσα από τα τραγούδια, το ρυθμό ... αλλά κυρίως αυτό κυρίως αυτό.»(Σ1)

«...και τραγούδια λέμε πάρα πολύ [...] και πάρα πολλά για την καθημέρα έτσι έχουμε μία μουσική για να σπάει την καθημερινότητα» (Σ2)

Μουσική για αίσθηση ηρεμίας

Συμπληρωματικά αξίζουν να σημειωθούν τα λόγια της Σ2 όπου ανέφερε ότι χρησιμοποιούν την ακρόαση της μουσικής για μείωση της έντασης συγκριμένα για τον Μ2 χαρακτηριστικά αναφέρει:

πάρα πολύ! [για συχνότητα χρήσης της μουσικής] Θυμάσαι και ότι έχουμε και το cd που ηρεμεί τον Μ2 [...] δηλαδή υπάρχουν ειδικές μουσικές για κάθε παιδί που το ηρεμούν [...] υπάρχει και ειδική μουσική για να ηρεμούν... για την κάθε συνθήκη έχουμε μουσική... που δεν είναι και για όλα τα παιδιά. (Σ2)

Θέμα 2: Οφέλη από τη μουσική συμμετοχή στην επικοινωνία των παιδιών

Τα οφέλη που αναδείχτηκαν για τα δύο παιδιά με ΔΑΦ από συστηματική συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες σχετίζονταν με βελτίωση στη λεκτική τους επικοινωνία, στο λεξιλόγιό τους, στην ανταπόκριση σε στίχους των τραγουδιών, στη βλεμματική τους επαφή, και στη μη λεκτική ανταπόκριση τους σε εντολές και ερωτήσεις.

Λεκτική επικοινωνία

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 3 οι δύο συμμετέχοντες είχαν αρκετά περιορισμένο λεξιλόγιο όταν πρώτο ξεκίνησε το μουσικό πρόγραμμα. Για τον Μ1 χρειαζόταν αρκετές παροτρύνσεις προκειμένου να μιμηθεί μια λέξη και οι μόνες λέξεις που ίσως έλεγε χωρίς παρότρυνση ήταν το «όχι» και το «θέλω» (Ημ. 15-16/03/2022) όπου σε αυτή την περίπτωση αναφερόταν σε κάποιο αντικείμενο που του παίρναμε από τα χέρια. Σταδιακά, άρχισε να αναπτύσσεται το λεξιλόγιο του Μ1 προσθέτοντας στο λεξιλόγιο του νέες λέξεις τις οποίες άλλοτε έλεγε χωρίς

παρότρυνση και άλλοτε με παρότρυνση καθώς και ανταποκρινόταν σε ερωτήσεις είτε με σωστή απάντηση είτε εσφαλμένα, χωρίς δηλαδή να συνάδει η απάντηση με την ερώτηση.

Όσον αφορά τον Μ2 είχε πολύ λιγότερες δυνατότητες για λόγο και χρειαζόταν πολύ περισσότερη παρότρυνση για μίμηση λέξεων και πάλι ο Μ2 με δυσκολία έλεγε κάποιες συλλαβές της λέξης ή συνήθως κουνούσε απλά τα χείλη του. Ο Μ2 δεν είχε τόση πρόοδο όσο ο Μ1 αλλά παρατήρησα ότι στο τέλος έλεγε, μόνο με παρότρυνση βέβαια, με μεγαλύτερη ευκολία λέξεις σε σχέση με πριν αλλά σπανίως με ξεκάθαρη προφορά και κάποιες φορές ήταν κομμένη κάποια συλλαβή. Επί το πλείστον οι λέξεις που έλεγε με παρότρυνση αφορούσαν την καθημερινή ρουτίνα που είχαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του μαθήματος πριν την έναρξη της μουσικής δράσης, που αφορούσαν την ημερομηνία και σχετικές λέξεις με την εποχή. Όσον αφορά στην διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων ο Μ2 είχε πολύ λίγη λεκτική απόκριση και μόνο με παρότρυνση κυρίως είχε κραυγές. Πιο συγκεκριμένα, ο Μ2 με πολλή παρότρυνση είπε έπειτα από μίμηση κάποιες γεύσεις/φρούτα από τις καρτέλες του τραγουδιού «Παγωτατζής» και την λέξη «βιολί» (Ημ. 29/03/22), «μπάλα» (Ημ. 30/03/2022), επίσης τότε παρατήρησα ότι ο Μ2 δεν μπορούσε να πει καλά τα σύμφωνα στην πρωινή ρουτίνα τους για παράδειγμα το «Μάρτιος» το είπε «Μιάιος». Κατά τ' άλλα ο Μ2 έβγαζε απλά κραυγές όταν ενθουσιαζόταν με μια δραστηριότητα (όπως τα «7 ποτάμια») ή αντικείμενο (φουσαρμόνικα, καζού, σβούρα κλπ.).

Την πρόοδο στο λεξιλόγιο ανέφεραν και κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις τους. Συγκεκριμένα η Σ1 αναφέρει

«και στον προφορικό τους λόγο θεωρώ ότι αναπτύχθηκε ένα λεξιλόγιο που δεν υπήρχε πριν σε σχέση με τη μουσική και μέσα από το εικονοποιημένο υλικό και μέσα από τα μουσικά όργανα [...] ναι τα παιδιά έμαθαν λέξεις» (Σ1).

Επίσης η Σ2 παρατήρησε πρόοδο του λεξιλογίου ως μια κατηγορία του γνωστικού τομέα ανάπτυξης των παιδιών που αναπτύχθηκε σε αυτό το διάστημα, όπως φαίνεται παρακάτω:

«... και γνωστική είναι η βοήθειά τους, δηλαδή μέσα από τα μουσικά όργανα και τα τραγούδια γνωρίζουν και νέα πράγματα, τη σοκολάτα τα διάφορα...

Ε: λεξιλόγιο εννοείτε;

Σ2: και λεξιλόγιο βέβαια! Και αντικείμενα...»(Σ2)

Χρήση αντικειμένων για βελτίωση λεξιλογίου

Παρακάτω θα αναφερθώ στις δραστηριότητες που κυρίως ο Μ1 είχε πρόοδο στο λεξιλόγιο του και με ποιους τρόπους το εκδήλωνε. Παρατήρησα ότι οι περισσότερες λέξεις είτε με παρότρυνση είτε όχι ειπώθηκαν από τον Μ1 όταν το τραγούδι ή γενικά κάποιου άλλου είδους

μουσική δραστηριότητα συνοδευόταν από κάποιο αντικείμενο είτε αυτό ήταν οπτικό υλικό (κάρτες με ζωάκια/ φαγητά/ αντικείμενα κλπ.) είτε κάποιο αντικείμενο (παιχνίδια ζωάκια, μουσικό όργανο, μπάλα, κορδέλες, μαντήλια, μπαλόκι κλπ.). Κάποιες δραστηριότητες αναφορικά που είχαμε τις περισσότερες ανταποκρίσεις ήταν:

- Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι,
- Περιπατώντας μες την ζούγκλα/φάρμα,
- Παγωτατζής,
- 1, 2, 3, 4, μετρώ,
- Δίνω το μπαλάκι
- Ο χορός των μαντηλιών και
- 7 ποτάμια

όπου κυρίως σε αυτές, στις πρώτες συναντήσεις, έλεγε μόνο έπειτα από αρκετή παρότρυνση πολλές από τις λέξεις ζώων, γεύσεων παγωτών/ φρούτων, ονόματα οργάνων και χρωμάτων που συναντούσαμε στις δραστηριότητες. Το μόνο που έλεγε χωρίς παρότρυνση αρχικά (αλλά και καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος) ήταν η λέξη «θέλω» που αναφερόταν κάθε φορά στο αντικείμενο που του παίρναμε από μπροστά όταν τελείωνε η δραστηριότητα. Έτσι αρχίσαμε να ρωτάμε «τι θέλεις;» προκειμένου να ανακαλύψουμε αν έχει εμπεδώσει κάποιες από τις λέξεις που αναφερόταν προηγουμένως στην δραστηριότητα. Αρχικά στην ερώτηση απαντούσε πάλι με το «θέλω» για αρκετό διάστημα μέχρι που ξεκίνησε να απαντά από μόνος του σε ερωτήσεις όπως «τι θέλεις;» ή «τι είναι;» ή «που είναι;», λέξεις που ανταποκρινόταν όντως στο αντικείμενο όπως «μπάλα», «λουλούδια» (Ημ. 23/03/2022), «ψάρι», «να τη»(για μια μαράκα) (Ημ. 29/03/2022) καθώς έλεγε και μόνος του την ερώτηση «που είναι;» (Ημ. 23/03/2022). Όπως αναφέρω στο ημερολόγιο μου:

Πλέον απαντάει στο «τι είναι (αυτό);» και όταν ξέρει τι είναι το λέει μόνος του (μπάλα, ψάρι) όταν δεν ήξερε λέγαμε την πρώτη συλλαβή ή και ολόκληρη την λέξη και την έλεγε. Δεν διαχωρίζει ακόμα την ερώτηση «τι χρώμα είναι;» και απαντούσε στο «τι είναι;» οπότε στα χρώματα λέγαμε την πρώτη συλλαβή και απαντούσε. (Ημ. 30/03/2022).

Στην ερώτηση «τι χρώμα είναι;» ως και το τέλος του προγράμματος δεν ανταποκρίθηκε σωστά. Συχνά έλεγε μεν λέξεις ως απάντηση αλλά δεν ανταποκρίνονταν στην ερώτηση. Με τον καιρό πρόσθετε όλο ένα και περισσότερες λέξεις (ζωάκια, φαγητά κλπ.) στο λεξιλόγιο του, που επαναλάμβανε έπειτα από παρότρυνση, αλλά επιπλέον είχε ενισχύσει το λεξιλόγιο του και έλεγε λέξεις από μόνος του όπως «φράουλα», «κεράσι», «μπε» (για πρόβατο απαντώντας στην ερώτηση «τι είναι;») (Ημ. 05/04/2022).

Επίσης κάθε φορά που άνοιγα την θήκη από ένα όργανο μετρούσαμε όλοι μαζί μέχρι το τρία για να εμφανιστεί το όργανο και Μ1 είτε από μόνος του το «τρία» στην ροή που έπρεπε (Ημ. 31/05/2022).

Ανταπόκριση στους στίχους τραγουδιών

Μια απόκριση που αξίζει να αναφερθεί είναι όταν λέγαμε το τραγούδι της κουκουβάγιας και ο Μ1 απάντησε κατευθείαν στην ερώτηση μου «πως κάνει η κουκουβάγια;» με «(β)ουκου» θέλοντας να πει «κουκουβα» ή «κουκουβάγια» (Ημ. 13/04/2022). Σημαντική απόκριση είχαμε και στο τραγούδι «Χορός των μαντηλιών» όπου όταν τραγουδούσα τους στίχους «πάνω- κάτω τώρα το μαντήλι, πάνω-κάτω, πάνω-κάτω» είπε από μόνος του «κάτου» (κάτω) (Ημ. 03/05/2022) όπως επίσης και με το τραγούδι «όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι» όπου μόλις είδε την κάρτα με το γουρουνάκι είπε «πέπα» (από τη γνωστή παιδική σειρά κινουμένων σχεδίων) έπειτα από κάποιες φορές που επαναλάμβανα την ερώτηση «τι είναι;»(καθότι ήξερα ότι το ήξερε) είπε από μόνος του χωρίς βοήθεια «γουρουνάκι» (Ημ. 03/05/2022).

Επιπλέον έμαθε την λέξη μαντήλι διότι όπως αναφέρω στο ημερολόγιο μου: «Μόνος του έλεγε «θέλω» (για τα μαντήλια) και στην ερώτηση (τι θέλεις;) την πρώτη φορά απάντησε «μαντήλι» έπειτα από παρότρυνση ενώ στη συνέχεια το έλεγε μόνος του όταν τον ξαναρωτούσαμε» (Ημ. 17/05/2022). Παρατήρησα επίσης ότι ο Μ1 άρχισε να έχει πιο γρήγορη ανταπόκριση σε ότι γνώριζε και το έλεγε, χωρίς πολλές παροτρύνσεις όπως επίσης, άρχισε να συνδυάζει δύο λέξεις με συνάφεια όπως «θέλω ψάρι» αντί για σκέτο «θέλω» που έλεγε μέχρι τώρα (Ημ. 18/05/2022).

Μια άλλη λεκτική απόκριση που είναι σημαντική να αναφερθεί είναι ότι είπε από μόνος του σε μια δραστηριότητα που είχα με το βιολί τις λέξεις «κι άλλο» και «παίτσουμε» (παίζουμε) που δεν ήταν ξεκάθαρο αν τις χρησιμοποίησε όντως για την συγκεκριμένη δραστηριότητα που όντως ταίριαζε ή αν απλά έτυχε αν και όταν έπαιζα βιολί ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος και ιδιαίτερα ενθουσιασμένος και για αυτό το λόγο θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνδεόταν (Ημ. 24/05/2022). Την ίδια μέρα μεγάλη επιτυχία σημειώθηκε και με το τραγούδι «Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι» όπου έδειχνα με τη σειρά που έπρεπε την κάρτα με το κάθε ζωάκι και ο Μ1 ανταποκρίθηκε μόνος του ονομαστικά ή και με κραυγή που κάνει το καθένα, για όλα τα ζωάκια ανεξαιρέτως και μάλιστα χωρίς να αργεί. Τα ζωάκια που ειπώθηκαν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν τα εξής: «γατούλα», «σκυλάκι», «άγος» (αγελάδα), «μπε» (πρόβατο), «γουρούνι» και «κοτούλα» με αρκετά καθαρή προφορά (Ημ. 24/05/2022). Σε μια δραστηριότητα με το τραγούδι «Τα πιο πολλά ζωάκια» που μετρούσαμε τα ποδαράκια από τα ζωάκια είπα «ένα, δύο, τρία» δείχνοντας και εκείνος συμπλήρωσε «τέσσερα» (Ημ. 24/05/2022).

Τέλος, ο Μ1 άρχισε να προσθέτει και άλλες λέξεις παράλληλα από μόνος του που όμως δεν ταίριαζαν απαραίτητα με τις δραστηριότητες εκείνης της στιγμής όπως «άστο», «μη» (Ημ. 23/03/22), «άκουσες;», «έλα», «δεν είναι» (Ημ. 30/03/2022), «λάθος» (μιμήθηκε την δασκάλα του έπειτα από εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς προς ένα άλλο παιδί) (Ημ. 05/04/2022), «μαμά συγγώμη» (Ημ. 24/05/2022), «ψωμί ντομάτα» (Ημ. 31/05/2022). Μέχρι τη λήξη του προγράμματος αυτό ήταν κυρίως το λεξιλόγιο που παρατήρησα συνολικά και απλώς ο Μ1 έκανε πρόοδο όσον αφορά το πόσο γρήγορα απαντούσε και όλο ένα και περισσότερο χωρίς την δικιά μας παρότρυνση.

Βλεμματική επαφή

Η βλεμματική επαφή κυμαινόταν σε διάφορα πλαίσια, διέφερε ανάλογα με τον συμμετέχοντα και πολύ μεγάλος παράγοντας όπως θα αναλύσω παρακάτω, ήταν οι δραστηριότητες που τραβούσαν το ενδιαφέρον το παιδιών και με αυτό τον τρόπο προωθούσαν την βλεμματική επαφή περισσότερο. Διαπίστωσα ότι και οι δύο συμμετέχοντες, αν και ο Μ2 παρατηρούσε περισσότερο συνολικά από τον Μ1, παρατηρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα αντικείμενα όπως τα όργανα, τα ζωάκια, τις κάρτες, κορδέλες, μαντήλια κλπ. παρά το πρόσωπο και πόσο μάλλον τα μάτια μου όταν εκτελούσα την δραστηριότητα. Όταν δεν χρησιμοποιούσα κάποιο αντικείμενο και απλώς τραγουδούσα σε συνδυασμό με κινήσεις ή χωρίς, φάνηκε να εστιάζουν στο πρόσωπο μου (κάποιες φορές μέσα στα μάτια και άλλες στο στόμα αν και φορούσαμε μάσκες, απλώς προς τα εκείνο το σημείο που κουνιόταν) αλλά και πάλι όχι για πολύ ώρα. Σε αυτή την περίπτωση θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε επαγγελματικό εξοπλισμό προκειμένου να μπορέσει να μετρηθεί καλύτερα η βλεμματική επαφή αλλά αυτό δεν ήταν εφικτό ούτε πρωταρχικός στόχος της παρούσας εργασίας. Για αυτό το λόγο θα προσπαθήσω να εξηγήσω όσο καλύτερα μπορώ πώς έκαναν βλεμματική επαφή μαζί μου οι συμμετέχοντες.

Οι συμμετέχοντες και κυρίως ο Μ1 επιδίωκε από μόνος του βλεμματική επαφή όταν ήθελε να τραβήξει την προσοχή κάποιου ενήλικα ή όταν ήθελε να ζητήσει κάτι όπως αναφέρω και στο ημερολόγιο μου

- «Υπήρχε βλεμματική επαφή αλλά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις κυρίως όταν με άγγιζε και ήθελε την προσοχή μου» (Ημ. 15/03/2022),
- «εκείνος με κοιτούσε μόνο όταν έλεγε το «θέλω»»(Ημ. 16/03/2022),
- «βλεμματική επαφή είχαμε όταν τραβούσαμε την προσοχή του ή όταν μας ζητούσε κάτι» (Ημ. 23/03/2022).

Γενικώς αυτό συνεχιζόταν καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος άλλες φορές σε μεγαλύτερο και άλλες φορές σε μικρότερο βαθμό. Όσο περνούσε ο καιρός ο M1 έδειχνε κάποια μικρή βελτίωση και αύξανε και σε συχνότητα εμφάνισης αλλά και σε διάρκεια αναμονής την βλεμματική του επαφή μέσω δραστηριοτήτων που τον ενθουσίαζαν και φάνηκε να θέλει να μοιραστεί τον ενθουσιασμό του κοιτώντας με και μερικές φορές ακουμπώντας με. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην δραστηριότητα «Ποιος είναι δίπλα μου παιδιά;» δύο φορές σε όλο το πρόγραμμα έστρεψε το βλέμμα του στον διπλανό του παιδάκι (όπως κανονικά πρέπει στην συγκεκριμένη δραστηριότητα) και το κοίταξε για λίγη ώρα πολύ πιθανό βέβαια όχι μόνο στα μάτια (Ημ. 30/03/2022, Ημ. 05/04/2022).

Όπως αναφέρθηκα και παραπάνω υπήρχαν δραστηριότητες οι οποίες τραβούσαν περισσότερο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων οι οποίοι στρεφόταν προς τα εμένα και με παρακολουθούσαν με προσοχή εστιάζοντας κυρίως στο πρόσωπο μου. Οι δραστηριότητες αυτές ήταν κυρίως τραγούδια τα οποία είχαν πιο ιδιαίτερο και αφηγηματικό χαρακτήρα ή συνοδευόταν από κάποιο όργανο ή κινήσεις. Όπως περιγράψω και στο ημερολόγιο μου

- *«υπήρχε βλεμματική επαφή [...] όταν του τραβούσα την προσοχή με κάποιο τραγούδι που του άρεσε και (παράλληλα) τον κοιτούσα επίμονα»* (Ημ. 15/03/2022),
- *«Βλεμματική επαφή [...] όταν του τραβούσα την προσοχή με κάποιο τραγούδι ή όργανο»* (Ημ. 16/03/2022).

Αναφορικά κάποιες δραστηριότητες ήταν οι εξής: «Παίζω τ' οργανάκι» «Φεγγαράκι μου λαμπρό», «Ελεφαντάκι», «Αλεπού», «Σκιέρ», «Μες τη ζούγκλα που δεν πάει κανείς» κλπ.

Τέλος παρατήρησα ότι ο M2, είχε έστω και λίγη βλεμματική επαφή όταν κάποιες φορές μέναμε μόνοι μας μετά την λήξη του προγράμματος. Στις ομαδικές δραστηριότητες παρατηρούσε γενικά τους άλλους και περισσότερο τα αντικείμενα, αλλά σπανίως αυτόν που του έλεγε να κάνει κάτι και γενικώς μπορεί την διάρκεια μας δραστηριότητας να κοιτούσε καθώς περνούσε τυχαία το βλέμμα του μπροστά μου αλλά για πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Η πορεία του M2 όσον αφορά την βλεμματική επαφή δεν άλλαξε ιδιαίτερα μέχρι το τέλος του προγράμματος.

Μη λεκτική απόκριση σε εντολές και ερωτήσεις

Εκτός από τις λεκτικές αποκρίσεις παρουσιάστηκαν και κάποιες μη λεκτικές, κυρίως κινητικές αποκρίσεις που ανταποκρινόταν σε διάφορες εντολές, που εκπαιδεύονταν τα παιδιά εκείνη την περίοδο και ενσωμάτωσα στο πρόγραμμα αλλά και σε απλές ερωτήσεις. Οι εντολές ήταν κυρίως το «παίρνω» και το «δίνω» και δευτερευόντως το «παίζω», το «βάζω» και το «διαλέγω»,

και ερώτηση όπως «που είναι;». Στο παρακάτω απόσπασμα από την συνέντευξη της, η Σ2 αναφέρεται στην δραστηριότητα «Δίνω-παίρνω το μπαλάκι» και την επαφή με τα μουσικά όργανα που συνέβαλαν στην εξοικείωση των παιδιών με διάφορες εντολές, όπως επισημάνει:

«τα παιδιά έμαθαν [...] να ανταλλάσσουν πράγματα με την μπάλα και με το μουσικό όργανο [...] εεε ναι ήταν πάρα πολύ ευχάριστο αλλά ήταν και πάρα πολύ εποικοδομητικό για τα παιδιά» (Σ2).

Πολλές αποκρίσεις είχαμε σε δύο δραστηριότητες στην «Που είναι που είναι το μπαλάκι/ μουσικό όργανο/ αντικείμενο» και στην «Δίνω – παίρνω το μπαλάκι». Στην πρώτη δραστηριότητα ο Μ1 ανταποκρίθηκε και έδειξε που είναι το μπαλάκι με το χέρι του (Ημ. 22/03/2022). Επίσης και ο Μ2 είχε απόκριση σε αυτή την δραστηριότητα όπως περιγράφω στο ημερολόγιο μου

«όταν παίζαμε «που είναι η μαράκα» και την έβαλα στην μέση του τραπεζιού πάνω από το τύμπανο, την πήρε και την κράτησε και μας κοίταζε. Έδειξε να καταλαβαίνει γιατί σπάνια παίρνει κάτι έτσι χωρίς να του το δώσουν» (Ημ. 29/03/2022).

Επιπλέον στην δραστηριότητα με την μαράκα και Μ1 και ο Μ2 όπως αναφέρω σημείωσαν εξέλιξη

«πρόοδο με αρκετή παρότρυνση είχαμε στην εντολή «παίρνω» (την μαράκα) στην δραστηριότητα «που είναι η μαράκα». Δεν έδειξαν αλλά ανταποκρίθηκαν μετά από ώρα στο «πάρε»» (Ημ. 03/05/2022).

Στην δεύτερη δραστηριότητα ο Μ2 ανταποκρίθηκε αλλά με παρότρυνση στην εντολή «δίνω» και έδωσε το μπαλάκι στον διπλανό του (Ημ. 22/03/2022). Ο Μ1 είχε εξίσου βελτίωση στις εντολές «δίνω- παίρνω» μεταξύ άλλων όπως φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα από το ημερολόγιο μου:

«έχει μάθει σε μεγάλο βαθμό να ανταποκρίνεται στις εντολές «παίρνω-δίνω-διαλέγω-παίζω» όπου παλαιότερα τα έπαιρνε όλα μπροστά του και γκρίνιαζε όταν του τα παίρναμε, τώρα σπάνια θα το κάνει, παίρνει-διαλέγει ένα. Λίγο πιο πίσω είναι με την εντολή «δίνω» που δεν αποχωρίζεται εύκολα θέλει λίγο επιμονή» (Ημ. 24/05/2022).

«Βελτίωση παρατηρήθηκε επίσης με τις εντολές «δίνω-παίρνω», όπου με σχετικά αρκετή παρότρυνση ανταποκρίθηκε, επίσης (ανταποκρίθηκε) στην εντολή «βάλε» εξίσου με παρότρυνση» (Ημ. 25/05/2022).

Καιρό με τον καιρό μειώθηκαν αρκετά οι παροτρύνσεις μας για τις εξής εντολές αλλά δεν εξαλείφθηκαν τουλάχιστον μέχρι το τέλος του προγράμματος.

Μια ίσως τυχαία αλλά σημαντική απόκριση του Μ1 που αξίζει να σημειωθεί είναι όταν είχε ένα κόλλημα με το τύμπανο (όπως παθαίνει συχνά με πολλά αντικείμενα) από την

προηγούμενη δραστηριότητα και προσπάθησα να τον «ξεκολλήσω» με ένα άλλο αντικείμενο (ψαράκι) που θα ήταν και η επόμενη δραστηριότητά μας. Καθότι στην παρουσία και μόνο του ψαριού με το τραγούδι του δεν μου έδινε σημασία προχώρησα με τις εξής κινήσεις:

Με προσπάθεια και με φανερό τρόπο έκρυψα το ψαράκι κάτω απ' το τύμπανο και του έλεγα για πολλή ώρα «που είναι το ψαράκι;» συνδυάζοντας παράλληλα και το τραγούδι του αλλά δεν ξεκολλούσε. Έδειχνε να καταλαβαίνει διότι όταν κουνούσε το τύμπανο και έπεφτε το ψαράκι κάτω το έπαιρνε και μου το έδινε. Εγώ το ξαναέβαζα κάτω απ' το τύμπανο και μετά από πολλή ώρα με ερωτήσεις σήκωσε το τύμπανο μόνος του και μου έδωσε το ψαράκι στο χέρι! (Ημ. 16/03/2022).

Ο Μ1 στην ίδια δραστηριότητα με το ψαράκι «έδειξε με το δάχτυλο του έπειτα από αρκετή παρότρυνση (με την ερώτηση) «που είναι το ματάκι; (απ' το ψαράκι)» (Ημ. 30/03/2022).

Τέλος, μια άλλη απόκριση που παρατήρησα και στους δύο συμμετέχοντες αφορούσε τα όργανα κυρίως το βιολί και το γιουκαλίλι. Όταν τους άφηνα να παίξουν με τα όργανα και εκείνοι από τον ενθουσιασμό τους και από την λαχτάρα τους να παίξουν έκαναν απότομες κινήσεις, τους έπαιρνα το χέρι, διότι δεν περίμενα να ανταποκριθούν μόνο με την λεκτική μου εντολή «παίζω πιο απαλά» και με την ανάλογη κατεύθυνση του χεριού μου στο δικό τους και σε συνδυασμό με την λεκτική μου περιγραφή έδειχναν να ανταποκρίνονται παίζοντας πιο απαλά (Ημ. 16/03/2022, Ημ. 07/06/2022).

Θέμα 3:Οφέλη από τη μουσική συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών

Τα οφέλη από τη μουσική συμμετοχή στα δύο παιδιά με ΔΑΦ που παρατηρήθηκαν μέσω του κοινοτικού μουσικού προγράμματος ήταν η παρατηρητικότητα και η προσοχή, η συγκέντρωση, η συμμετοχή και η συνεργασία, και η δεκτικότητα και αποδοχή βοήθειας μέσω σωματικής εγγύτητας. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκε έλλειψη συνεργασίας και διάθεσης συμμετοχής.

Παρατηρητικότητα και προσοχή

Στο αρχικό πλαίσιο παρατήρησης των παιδιών παρατήρησα ότι τα παιδιά ήταν αρκετά αφηρημένα και αποσπόταν η προσοχή τους πολύ εύκολα. Φάνηκε να χάνουν πολύ γρήγορα το ενδιαφέρον τους και για αυτό το λόγο προσάρμοξα τις δραστηριότητες ώστε να ενισχύεται η παρατηρητικότητα και η προσοχή τους. Εμπλούτισα το πρόγραμμα με διάφορα αντικείμενα

που θα ήταν ελκυστικά στα παιδιά και όντως τα αντικείμενα (μουσικά όργανα, μαντήλια, κορδέλες, ζωάκια κλπ.) αποδείχτηκαν πολύ «δυνατά» εργαλεία για την ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της προσοχής τους. Οι συμμετέχοντες, όπως θα αναλύσω και παρακάτω, έδειξαν αρκετές φορές ότι ήταν αφοσιωμένοι στην εκάστοτε δραστηριότητα ήδη από την αρχή του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης στις συνεντεύξεις τους παρατήρησαν ότι τα παιδιά ήταν πιο συγκεντρωμένα, με φανερό ενδιαφέρον για κάποιες από τις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα η Σ1 αναφέρει

«ενεργοποιήθηκαν περισσότερο με τη μουσική και ... έδειξαν ενδιαφέρον ήταν πολύ ελκυστικά και τα όργανα και τα τραγούδια και το εικονοποιημένο υλικό» (Σ1).

Η Σ3 έκανε λόγο για την συγκέντρωση των παιδιών κατά την διάρκεια του μουσικού προγράμματος χαρακτηριστικά αναφέρει

«[...] επίσης η συγκέντρωση τους εκείνη την ώρα ήταν ...όλα ας πούμε ...πως το λένε ...συγκεντρωμένα» (Σ3).

Παρακάτω θα αναλύσω για τον καθένα συμμετέχοντα ξεχωριστά τα δεδομένα που συνέλεξα.

M1 και συγκέντρωση

Ξεκινώντας με τον M1 όπως ανέφερα και προηγουμένως στο προφίλ των συμμετεχόντων, ο M1 είναι ένα αρκετά αφηρημένο και υπερκινητικό παιδί που δύσκολα καθόταν στη θέση του να συγκεντρωθεί. Ήδη από την πρώτη μέρα του προγράμματος έδειξε να συγκεντρώνεται κατά την διάρκεια των τραγουδιών παράλληλα με την συνοδεία του γιουκαλίλι παρατηρώντας τόσο το όργανο όσο και εμένα που τραγουδούσα, το ίδιο συνεχίστηκε σε όλες τις συναντήσεις που παίζαμε τραγούδια με το γιουκαλίλι. Χαρακτηριστικά όπως περιγράφω στο ημερολόγιο μου

- *«όταν άφηνα το όργανο και τραγουδούσαμε μόνο, αφαιρούνταν πολλές φορές και όταν το ξαναεμφάνιζα πρόσεχε ξανά» (Ημ. 15/03/2022),*
- *«όταν εμφάνισα το όργανο (γιουκαλίλι) πάλι ηρέμησε, του άρεσε, έδειχνε να προσέχει» (Ημ. 13/04/2022).*

Το ίδιο συνέβαινε και με το βιολί σε όλη την διάρκεια του προγράμματος και ίσως μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι με το γιουκαλίλι όπως επισημάνω και στο ημερολόγιο

«κατά-ενθουσιάστηκε και συγκεντρώθηκε κατευθείαν με το βιολί [...] με το βιολί ήταν καρφωμένος στο να το κοιτάει, ήθελε να παίζει και καθόταν ήσυχος όλη την ώρα» (Ημ. 29/03/2022).

Γενικά ήταν αρκετά συγκεντρωμένος μόνο όταν κάτι του κέντριζε το ενδιαφέρον όπως εικόνες, όργανο, τραγούδι κλπ. (Ημ. 05/04/2022), όπως περιγράφω και στο ημερολόγιο

- «έγινε λίγο πιο προσεκτικός- παρατηρητικός όταν εμφάνιζα τα όργανα» (Ημ. 04/05/2022),
- «μόλις εμφάνισα το καζού το παρατηρούσε αρκετά και φάνηκε να συγκεντρώνεται» (Ημ. 25/05/2022).

Σταδιακά άρχισε να γίνεται λιγότερο αφηρημένος και περισσότερο παρατηρητικός όταν ήθελε (Ημ. 10/05/2022, Ημ. 25/05/2022),

«με το βιολί κλασικά ήταν προσεκτικός και συνεργάσιμος και στην φάση που εμφανίστηκαν και οι κορδέλες έγινε ακόμα παραπάνω» (Ημ. 10/05/2022).

Υπήρχαν ωστόσο και υλικά που δεν του ήταν τόσο ελκυστικά

«με τους μαρκαδόρους στο ουράνιο τόξο ζωγράφιζε αλλά αποσπόνταν η προσοχή του συχνά» (Ημ. 11/05/2022).

M2 και συγκέντρωση

Όσον αφορά τον M2 εξ' αρχής ήταν αρκετά ήσυχος και χαμηλών τόνων βοηθώντας με αυτό τον τρόπο την προσπάθεια για ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της προσοχής του. Γενικά μπορεί να ήταν κάποιες στιγμές αφηρημένος αλλά γενικά παρατηρούσε αρκετά. Αρχικά όπως περιγράφω στο ημερολόγιο μου *«παρατηρούσε τις κινήσεις μας αλλά ήταν ανέκφραστος. Με το όργανο φάνηκε ότι πρόσεχε πιο πολύ»* (Ημ. 15/03/2022). Όπως φαίνεται από το παραπάνω παράδειγμα αλλά και από αυτά που θα αναλυθούν παρακάτω, και ο M2 έδειχνε παραπάνω προσοχή όταν εμφάνιζα κάποιο όργανο ή κάποιο αντικείμενο που του τραβούσε την προσοχή. Ήδη από την πρώτη μέρα που εμφάνισα το γιουκαλίλι άρχισε να παρατηρεί πιο έντονα αλλά παρατήρησα ότι κοιτούσε περισσότερο το όργανο παρά εμένα που τραγουδούσα (Ημ. 15/03/2022) το ίδιο συνεχίστηκε για όλες τις συναντήσεις που παίζαμε με το γιουκαλίλι με τη διαφορά ότι άλλες φορές ήταν πιο έντονο και άλλες όχι τόσο, αναλόγως από το ενδιαφέρον του για το κάθε τραγούδι. Το ίδιο ίσως και πιο ενισχυμένη προσοχή έδειχνε με το βιολί (Ημ. 29/03/2022), από την μέρα που το εμφάνισα όπως και κάθε φορά μετέπειτα ήταν πολύ συγκεντρωμένος και παρατηρούσε αρκετά, συγκεκριμένα αναφέρω στο ημερολόγιο μου *«ήταν πολύ παρατηρητικός και προσηλωμένος, παρατηρώντας την κάθε μου κίνηση»* (Ημ. 17/05/2022).

Επίσης είχε πολύ ενισχυμένη την παρατηρητικότητα και την προσοχή του με την φουσαρμόνικα και το καζού (Ημ. 25/05/2022). Έδινε προσοχή και ήταν παρατηρητικός με αντικείμενα όπως τη μπάλα, τα ψαράκια (Ημ. 30/03/2022), τη σβούρα και τα μαντήλια (Ημ.

03/05/2022) αλλά κυρίως τις κορδέλες (Ημ. 10/05/2022) που ενθουσιάστηκε πάρα πολύ και ήταν απόλυτα συγκεντρωμένος. Χαρακτηριστικά αναφέρω στο ημερολόγιο μου

«έκσταση με τις κορδέλες [...] παρατηρούσε πολύ τις κινήσεις που έκανε η κορδέλα όταν τις κουνούσαμε και ενθουσιαζόταν με το δικό του τρόπο» (Ημ. 10/05/2022).

Συμμετοχή και συνεργασία

Η συμμετοχή και η συνεργασία είναι δυο τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που παρατηρήθηκαν αρκετά στα δεδομένα που συνέλεξα. Υπήρχαν διάφοροι τρόποι που και οι δύο συμμετέχοντες κατά την διάρκεια του μουσικού προγράμματος, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, συνεργαζόταν και συμμετείχαν αλλά και δεν συνεργάζονταν. Οι συμμετέχοντες συμμετείχαν κυρίως στις δραστηριότητες που τους ήταν πιο αρεστές, αλλά υπήρχαν στιγμές που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν ακόμα και σε δραστηριότητες που είχαν εκδηλώσει το ενδιαφέρον τους ή που συμμετείχαν παθητικά, δηλαδή παρατηρούσαν όλη την διαδικασία αλλά δεν ήθελαν να εμπλακούν στην δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα να παίξουν με κάποιο όργανο.

Οι δραστηριότητες που τραβούσαν περισσότερο το ενδιαφέρον και είχαν ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη συμμετοχή ήταν εκείνες που είχαν κάποιο αντικείμενο ενσωματωμένο όπως μαντήλια, κορδέλες, οργανάκια, κάρτες, παιχνίδια ή είχαν έντονες κινήσεις, παρακάτω θα αναφέρω κάποιες από αυτές. Καθότι τα παιδιά στο μεγαλύτερο βαθμό δεν είχαν λόγο προκειμένου να τραγουδήσουν μαζί μας, τα αντικείμενα αποτέλεσαν ένα εργαλείο που τους βοηθούσε στην συμμετοχή όπως παρομοίως αναφέρει και η Σ3

«μπόρεσαν να χαρούν μέσα σε όλη αυτή την κατάσταση να συμμετέχουν χωρίς απλά να ακούν εμάς να τραγουδάμε να έχουν και αυτά δραστηριότητα» (Σ3).

Για την χρήση των αντικειμένων και την επίδραση τους στο πρόγραμμα κάνει λόγο και η Σ1, χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Έδειξαν ενδιαφέρον ήταν πολύ ελκυστικά και τα όργανα και τα τραγούδια και το εικονοποιημένο υλικό και εεε... Τα όργανα που είχε η μουσικός οπότε τους είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον και έδειξαν μεγαλύτερη συμμετοχή σε αυτό που κάναμε και φυσικά προσπάθησαν να αλληλεπιδράσουν και με τους υπόλοιπους.» (Σ1).

Περιγράφοντας την συμμετοχή και την συνεργασία του κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά ξεκινώ με τον Μ1. Ο Μ1 στο σύνολο συμμετείχε αρκετά στο πρόγραμμα αλλά ήθελε να το κάνει με το δικό του τρόπο με αποτέλεσμα να μην συνεργάζεται ιδιαίτερα όπως για παράδειγμα με το παίξιμο των οργάνων. Στην αρχή δεν δεχόταν την βοήθεια μου για να του δείξω τον τρόπο, ήθελε να παίξει αλλά μόνος του (Ημ. 15/03/2022, Ημ. 29/03/2022, Ημ.13/04/2022) ή δεν

αποχωριζόταν αντικείμενα σε δραστηριότητες που είχαν ροή στον κύκλο όπως “δίνω το μπαλάκι” (Ημ.10/05/2022). Με το χρόνο γινόταν όλο ένα και πιο συνεργάσιμος και συμμετείχε πιο ενεργά στις δραστηριότητες, κρατούσε τα χέρια μόνο ενηλίκων για να κάνει βαρκούλα χωρίς να αντιστέκεται, «κεφάλι-ώμοι» (Ημ. 29/03/2022, Ημ. 03/05/2022), στις κινητικές δραστηριότητες που ήμασταν όρθιοι συμμετείχε αρκετά και «ακολουθούσε με την βοήθεια της δασκάλας, έκανε κάποια πράγματα μόνος τους όπως να σηκώσει το πόδι όταν έπρεπε (αλλά μπορεί να ήταν και τυχαίο)» (Ημ. 30/03/2022), στην δραστηριότητα «ποιος είναι δίπλα μου παιδιά» ήταν κάποιες φορές συνεργάσιμος στο να δίνει με παρότρυνση το χέρι στο διπλανό του χωρίς να αντιστέκεται (Ημ. 05/04/2022, Ημ. 10/05/2022)

Επιπλέον έγινε πιο συνεργάσιμος με τα όργανα είτε με το να τον βοηθάμε με την κίνηση (Ημ. 04/05/2022, Ημ. 24/05/2022) είτε να περιμένει την σειρά του συγκεκριμένα για την δραστηριότητα «χτύπα το τύμπανο» χωρίς να το τραβάει (Ημ. 05/04/2022). Αξίζει να αναφερθεί το αισθητηριακό ενδιαφέρον που είχε ο Μ1 με διάφορες κυρίως υφές αντικειμένων όπως τα μαντήλια, τις κορδέλες, και τα ψαράκια που ήταν φτιαγμένα από αφρώδη χαρτιά, με τα οποία αρχικά συμμετείχε και μάλιστα αρκετά, μέχρι να τα πάρει στα χέρια του όπου τα επεξεργαζόταν για ώρα και σταματούσε να συμμετέχει στην δραστηριότητα. Δεν «ξεκολλούσε» στην αρχή χωρίς να κλάψει ή να γκρινιάξει όταν του τα παίρναμε από τα χέρια, δυσκολευόταν αρκετά δηλαδή στο να αποχωρίζεται και να μοιράζεται αντικείμενα συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην μη συμμετοχή και συνεργασία του στις δραστηριότητες. Ενδεικτικά όπως περιγράφω στο ημερολόγιο μου την πρώτη φορά που εμφάνισα τα ψαράκια η αντίδραση του ήταν η εξής:

Στη συνέχεια που εμφάνισα τα ψαράκια ενθουσιάστηκε πάρα πολύ με την κατασκευή και την υφή του. Είχε πάρει δύο ψαράκια, δεν τα άφηγε από τα χέρια του και τα επεξεργαζόταν για ώρα. Όταν πήγαινες να του τα πάρεις από τα χέρια αγρίευε, έκανε μια γκριμάτσα και έλεγε «όχι». Δεν συμμετείχε στο τραγούδι ασχολιόταν μόνο με τα ψαράκια. Μετά από αρκετή ώρα και με παρότρυνση των δασκάλων και λίγο ξεγέλασμα του πήραμε τα ψαράκια. (Ημ. 16/03/2022).

Το ίδιο συνέβαινε και με τις κορδέλες και τα μαντήλια όπως περιγράφω παρακάτω για παράδειγμα:

Κόλλησε με την υφή του μαντηλιού. Από την στιγμή που τα άγγιζε τα επεξεργαζόταν στα χέρια του και τα κοιτούσε πολύ σχολαστικά και επίμονα. Σιγά-σιγά άρχισε να ξεκολλάει και του πήρα το μαντήλι, ήταν πιο δεκτικός και κάναμε κάποιες κινήσεις του τραγουδιού με την βοήθεια μου (Ημ. 03/05/2022)

Μέχρι και το τέλος του προγράμματος συνέχιζε να είναι πάρα πολύ ενθουσιασμένος, συγκεντρωμένος και γενικά να θέλει να συμμετέχει σε δραστηριότητες με τέτοια αντικείμενα. Συνέχισε να έχει το «αισθητηριακό κόλλημα» με το που τα έπιανε δηλαδή στα χέρια να απομονώνεται με το αντικείμενο χωρίς να δίνει σημασία σε κανέναν. Αλλά όσο περνούσε ο καιρός καταστελλόταν όλο ένα και περισσότερο (αλλά δεν εξαλείφθηκε), δεν γκρίνιαζε όταν του παίρναμε από τα χέρια

«με τις κορδέλες αν και πάλι κολλούσε, ενώ γκρίνιαζε άλλες φορές όταν του τις παίρναμε τώρα πάμε μαζί και τις αφήνουμε (σε ένα παγκάκι δίπλα) και δεν γκρινιάζει καθόλου»
(Ημ. 25/05/2022)

και ήταν πιο συνεργάσιμος στο να τον βοηθήσουμε με κινήσεις των αντικειμένων αλλά και να συμμετέχει πιο ενεργά,

- *«στην κίνηση βάζω το μαντήλι για καπέλο παραδόξως το κράτησε αρκετή ώρα χωρίς να το πειράζει (όση ώρα έλεγε το τραγούδι)»* (Ημ. 25/05/2022) και γενικώς
- *«πιο συνεργάσιμος όταν κάτι τον ενδιαφέρει «ξεκολλάει» πιο εύκολα με τα αντικείμενα που κολλούσε (μπάλα, μαντήλι, κορδέλες)»* (Ημ. 25/05/2022).

Η δυσκολία στον αποχωρισμό αντικειμένων παρατηρήθηκε και με διάφορα οργανάκια όπως το τύμπανο, χαρακτηριστικά αναφέρω:

- *«Όταν εμφάνισα το τύμπανο ενθουσιάστηκε και ειδικά όταν του έδωσα να παίζει πήρε την μπαγκέτα αμέσως και έπαιζε, δυσκολευόταν να το αφήσει όταν ήταν η σειρά των άλλων αλλά με λίγο επιμονή το άφηνε.»* (Ημ. 16/03/2022).
- [Την ίδια μέρα όταν μείναμε μόνοι μας στο τέλος της δράσης] *Έπειτα εμφάνισα το τύμπανο και λέγαμε κάποια τραγούδια με παλμό και στη συνέχεια κόλλησε με το τύμπανο και δεν το άφησε καθόλου, όποτε πήγαινα να το πάρω, κρατώντας το και παίζοντας γυρνούσε ολόκληρος στο πλάι με γυρισμένη την πλάτη προς τα εμένα για να μην του το πάρω* (Ημ. 16/03/2022).

όπως και με το μπαλάκι/μπαλόκι που αρχικά δεν το αποχωριζόταν τόσο εύκολα (Ημ. 23/03/2022, Ημ. 10/05/2022) άρχισε να γίνεται πιο συνεργάσιμος όπου στην δραστηριότητα «δίνω το μπαλάκι» ήταν πιο χαλαρός στο να το δώσει χωρίς να γκρινιάζει τόσο (Ημ. 30/03/2022).

Έλλειψη συνεργασίας και διάθεσης συμμετοχής

Υπήρχαν δραστηριότητες που ο M1 δεν ήθελε καθόλου να συμμετάσχει και δεν συνεργαζόταν όπως η ζωγραφική (Ημ. 13/04/2022) με τα όργανα που είτε ήθελε απλά να παρατηρεί και όχι

να παίζει (Ημ. 31/05/2022) είτε εκδήλωνε βίαιη συμπεριφορά χτυπώντας άλλα άτομα με τα όργανα όπου σε αυτή την περίπτωση του πήραμε το όργανο από τα χέρια διότι υπήρχε περίπτωση να τραυματιστεί κάποιος (Ημ. 17/05/2022) καθώς και στις κινητικές δραστηριότητες που ήμασταν όρθιοι που είτε αφαιρούνταν είτε «γκρίνιαζε και δεν συνεργαζόταν» (Ημ. 18/05/2022).

Ο Μ2 στην αρχή φαινόταν πως ήθελε να συμμετάσχει διότι παρατηρούσε και πρόσεχε αρκετές φορές σε διάφορες δραστηριότητες αλλά ήταν αρκετά διστακτικός με κάποιες κινήσεις όπως το να παίξει κάποιο όργανο (συνήθως έπαιζε πιο απαλά όχι με τόση αυτοπεποίθηση) (Ημ. 16/03/2022) ήθελε γενικά τον χρόνο του όπως και πολλοί άνθρωποι που έρχονται σε επαφή με νέες καταστάσεις. Ήταν αρκετά πιο συνεργάσιμος από τον Μ1 εξ' αρχής, δεχόταν την βοήθεια μας με τα όργανα καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος (Ημ. 23/03/2022, Ημ. 03/05/2022, Ημ. 17/05/2022) και σιγά σιγά απομνημόνευε κινήσεις που κάναμε για να παίζονται τα όργανα και τις μιμούνταν όπως με το μεταλλόφωνο (Ημ. 18/05/2022) και την ξύστρα (Ημ. 24/05/2022, Ημ. 31/05/2022) που είναι πιο σύνθετες σε σχέση με τα άλλα όργανα. Επίσης, περίμενε την σειρά του για να παίξει ένα όργανο ή να πάρει ένα αντικείμενο ειδικά στις δραστηριότητες «χτύπα το τύμπανο» και «δίνω το μπαλάκι» που τα παιδιά μοιράζονται το ίδιο αντικείμενο (Ημ. 29/03/2022) μόνο μια φορά σε όλη την διάρκεια του προγράμματος δυσκολευόταν να αποχωριστεί την μπάλα αλλά και να την πάρει (Ημ. 30/03/2022) αλλά σχεδόν πάντα συνεργαζόταν στις εντολές έστω και με παρότρυνση. Γενικώς όσο περνούσε ο καιρός και αισθανόταν πιο οικεία, έδειχνε πως ήθελε να συμμετάσχει ενεργά παίρνοντας πρωτοβουλία να παίξει με τα όργανα (Ημ. 10/05/2022).

Στις κινητικές δραστηριότητες που ήμασταν όρθιοι στο χώρο συμμετείχε αρκετά σε σχέση με τους άλλους συμμετέχοντες κάνοντας διάφορες κινήσεις με παρότρυνση κυρίως, όπως να σηκώσει το πόδι και να το κρατήσει στον αέρα κλπ (Ημ. 30/05/2022, Ημ. 18/05/2022). Επίσης στις δραστηριότητες που συνδύαζαν τα καλλιτεχνικά όπως τη ζωγραφική με μαρκαδόρο ήταν πολύ συνεργάσιμος δεν αντιστεκόταν όταν του πιάναμε το χέρι για να ζωγραφίσουμε (Ημ. 11/05/2022).

Τέλος έδειξε μεγάλη συμμετοχή σε δραστηριότητες που είχαν κάποιο αντικείμενο όπως τα μαντήλια και οι κορδέλες. Ήταν πολύ προσηλωμένος και επίσης συμμετείχε ενεργά «έπαιρνε το μαντήλι και έκανε αρκετές κινήσεις με παρότρυνση και μη» (Ημ. 03/05/2022) και με τις κορδέλες ακόμα περισσότερο συγκεκριμένα όπως περιγράψω στο ημερολόγιο μου «έκσταση στο κομμάτι με τις κορδέλες, αναπτυγμένη λεπτή κινητικότητα έπιανε την κορδέλα από την άκρη και την κουνούσε. Παρατηρούσε πολύ τις κινήσεις που έκαναν οι κορδέλες όταν τις κουνούσαμε και ενθουσιαζόταν με τον δικό του τρόπο» (Ημ. 10/05/2022). Αργότερα ήταν ακόμα πιο

συνεργάσιμος και συμμετείχε πιο πολύ και με τα μαντήλια αλλά περισσότερο με τις κορδέλες και μιμούνταν από μόνος του κινήσεις που κάναμε όπως πάνω-κάτω, κύκλο κλπ. (Ημ. 25/05/2022, Ημ.08/06/2022). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρω ένα πολύ ξεχωριστό παράδειγμα εκούσιας μίμησης που έκανε ο Μ2 συμμετέχοντας ενεργά στην δραστηριότητα «copy paste» με το τύμπανο:

Με παρότρυνση έκανε το πρώτο ρυθμικό μοτίβο και τον μιμηθήκαμε οι υπόλοιποι. Προς έκπληξη όλων στην πορεία έκανε μόνος του μικρά ρυθμικά μοτίβα και τον μιμηθήκαμε όλοι οι υπόλοιποι για τέσσερις συνεχόμενες φορές! Εκείνος φάνηκε να μας παρατηρεί και να ακούει διότι περίμενε να τελειώσουμε και μετά άρχιζε ξανά. Τα μοτίβα του ήταν αρκετά καθαρά και με σχετικά σταθερό παλμό. (Ημ. 25/05/2022).

Σωματική εγγύτητα – Δεκτικότητα/αποδοχή βοήθειας

Εκ πρώτης άποψης οι συμμετέχοντες δυσκολευόταν αρκετά με την σωματική εγγύτητα περιλαμβανομένων και των αγγιγμάτων κυρίως από εμάς τους ενήλικες όπου με αυτόν τον τρόπο γινόταν ακόμα δυσκολότερο να βοηθήσουμε τα παιδιά με κινήσεις για την περιγραφή στα τραγούδια, για να παίξουν ένα μουσικό όργανο αλλά και γενικώς να αλληλεπιδράσουν (σωματικά) με ένα άτομο είτε ενήλικο είναι συνομήλικο. Όπως φαίνεται από την συλλογή των δεδομένων μου, τα παιδιά φαίνεται έστω και σε μικρό βαθμό να βοηθηθήκαν σε αυτό τον τομέα. Η Σ1 στην συνέντευξη της μιλάει για αυτή την επίδραση του προγράμματος στην πρόοδο των παιδιών σε αυτό τον τομέα της αλληλεπίδρασης τους λέγοντας:

[όσον αφορά την επίδραση] ναι σε ένα βαθμό ναι γιατί δεν είναι όλα τα παιδιά τόσο ώριμα, αλλά σε ένα βαθμό είχε σε ορισμένα παιδιά... στην εγγύτητα περισσότερο...Στα ονόματα των συμμαθητών τους, στην προσέγγιση, στην ελευθερία να ακουμπήσουν και να αγγίζουν και να πλησιάσουν ένα παιδί. [...] είναι σημαντικό. (Σ1)

Μέσω της ενισχυμένης σωματικής εγγύτητας με τα παιδιά φαίνεται ότι ενισχύθηκε και η αποδοχή και δεκτικότητα των παιδιών προς τους άλλους συμμετέχοντες συνομηλικούς και μη κατά την διάρκεια του προγράμματος. Οι Σ2 και Σ3 αναφέρουν:

- *[όσον αφορά την επίδραση]ναι. νομίζω ότι είχε ...τόρα επειδή είναι βαριές αναπηρίες δεν είναι πολύ ξεκάθαρη η κοινωνική τους αλληλεπίδραση ούτως ή άλλως δεν έχουν μεγάλο ενδιαφέρον ο ένας για τον άλλον. Αλλά φάνηκε ότι την ώρα της μουσικής αποδεχόντουσαν ο ένας τον άλλον [...] στην αποδοχή του καινούργιου ατόμου πού ήσουν εσύ [...](Σ2)*
- *[...] Η μουσική είναι ένας ολόκληρος κόσμος που ακόμα και τα πιο κλειστά παιδί το πιο χαμηλό παιδί νοητικά ακόμα και το πιο ιδιότροπο παιδί μπορεί να το αγγίζει με κάποιο τρόπο*

εεε... *Να το ξεκλειδώσει, να το χαλαρώσει, να το εκπαιδεύσει οπότε εκείνη τη στιγμή σίγουρα ήταν ένας τρόπος να έρθουν πάντα σε καλή...μεταξύ τους σε επαφή με καλύτερο τρόπο δηλαδή να είναι πιο δεκτικά, πιο ανοιχτά πιο επικοινωνιακά.* (Σ3)

Η σωματική εγγύτητα των συμμετεχόντων αρχικά γινόταν κυρίως μόνο όταν οι ίδιοι το επιδίωκαν. Όπως περιγράφω και στο ημερολόγιο μου μερικά παραδείγματα μη αποδοχής και δυσκολίας σωματικής εγγύτητας για τον Μ1 είναι τα εξής:

- *«γενικά δεν ήθελε να τον αγγίζουν μόνο αν τους άγγιζε εκείνος και ήθελε την προσοχή μας»*(Ημ. 15/03/2022),
- *«δεν ήταν δεκτικός στο να τον βοηθήσουμε με τις κινήσεις»* (Ημ. 23/03/2022),
- *«ήθελε να τα κάνει όλα μόνος του»* (Ημ. 29/03/2022),
- *«με τα χέρια είναι διστακτικός δεν τα δίνει παραμόνο όταν θέλει εκείνος»* (Ημ. 05/04/2022).

Ο Μ2 αν και πιο συνεσταλμένος, ντροπαλός και εσωστρεφής από τον Μ1 είχε λιγότερες δυσκολίες σωματικής εγγύτητας περιγράφω για παράδειγμα *«όταν του έδωσα να παίζει (γιουκαλίλι) ήθελε μεν αλλά ήταν και διστακτικός, ήταν «μαγκωμένος» όταν πήρα το χέρι του για να παίζει»* (Ημ.15/03/2022).

Παράλληλα όμως με αυτές τις δυσκολίες παρατήρησα ότι σιγά σιγά χρόνο με τον χρόνο και οι δύο συμμετέχοντες φάνηκαν να είναι πιο δεκτικοί γενικώς αλλά και ειδικώς όσον αφορά τα αγγίγματα. Πιο συγκεκριμένα για τον Μ1, με άφηγε αρκετές φορές να του πιάσω το χέρι για να του δείξω πως παίζεται ένα όργανο και κυρίως το βιολί που ήταν πιο δύσκολο λόγω του δοξαριού (Ημ.16/03/2022, Ημ. 03/05/2022, Ημ.04/05/2022, Ημ. 10/05/2022, Ημ. 25/05/2022), δεχόταν να πιάσει τα χέρια μου για μια μουσικοκινητική δραστηριότητα όπως το «βγαίνει η βαρκούλα», όπου κράτησε τα χέρια μου χωρίς αντίσταση και κάναμε βαρκούλα για σχεδόν όλο το τραγούδι (Ημ. 29/03/2022, Ημ. 03/05/2022). Όπως αναφέρω και στο ημερολόγιο μου

Όταν εμφάνισα τα ματάκια (για μια κατασκευή μαράκας) τα κρατούσε και τα επεξεργαζόταν για ώρα αλλά εξεπλάγην που με άφησε να του δείχνω τα ματάκια που κρατούσε όταν έλεγα τα χρώματα ενώ άλλες φορές τραβιέται για να μην του πάρω άλλα αντικείμενα (Ημ.13/04/2022).

Επίσης υπήρχαν φορές που ο Μ1 ερχόταν και καθόταν στα πόδια μου και μου έκανε και αγκαλιά για λίγο βέβαια κυρίως όμως μετά τη λήξη του προγράμματος λίγο πριν φύγω (Ημ. 29/03/2022) αλλά και κατά την διάρκεια

«ήταν πολύ κοντά μου με πήρε αγκαλιές, έπεφτε πάνω στα πόδια μου όταν ήθελε να τον προστατέψω από την φασαρία κλείνοντας τα αφτιά του και κρατούσε που και που για λίγο το χέρι μου» (Ημ. 31/05/2022).

Τέλος, όσον αφορά τον M2 και εκείνος με άφηνε πολλές φορές να του πιάσω το χέρι για να του δείξω πως παίζονται τα όργανα (Ημ. 10/05/2022, Ημ.17/05/2022, Ημ. 07/06/2022). Όπως περιγράφω και στο ημερολόγιο μου *«με άφησε να του δείξω πως παίζεται η ζύστρα κρατώντας το χέρι του χωρίς να αντιστέκεται και έπειτα μπόρεσε και μιμήθηκε μόνος του την κίνηση» (Ημ. 31/05/2022).* Ένα γεγονός που με εξέπληξε, καθότι ο M2 είναι υπερβολικά ντροπαλός και εσωστρεφής, είναι ότι ήδη από την δεύτερη συνάντηση (αλλά και άλλες φορές) όταν μείναμε λίγο μόνοι μας μετά την συνάντηση και παίζαμε με το γιουκαλίλι ήρθε και μου έκανε αγκαλιές και μάλιστα αρκετά συχνά (Ημ. 16/03/2022, Ημ. 29/03/2022).

Θέμα 4: Καταστολή αρνητικών συμπεριφορών και συναισθημάτων μέσα από τη μουσική συμμετοχή

Μέσα από τη μουσική συμμετοχή παρατηρήθηκε στα δυο παιδιά με ΔΑΦ μείωση της επιθετικότητας, της έντασης και της γκρίνιας, και ενίσχυση της υπομονής και αναμονής.

Επιθετικότητα

Στα δεδομένα που συνέλεξα παρουσιάζεται κάποιες φορές η επιθετικότητα των συμμετεχόντων είτε προς κάποιον ενήλικα είτε προς κάποιον συνομήλικο. Για την ακρίβεια η επιθετικότητα παρουσιάστηκε κυρίως στον M1 και ελάχιστα στον M2. Αυτή η επιθετικότητα εμφανιζόταν σχεδόν καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος αλλά σταδιακά, υπήρχαν αρκετές φορές που παρουσιαζόταν μειωμένη επιθετική συμπεριφορά όπως θα αναλύσω παρακάτω στα παραδείγματα.

Όπως αναφέρω και στην αρχική περιγραφή των συμμετεχόντων, ο M1 παρουσίασε ήδη από την πρώτη μέρα σημάδια επιθετικής συμπεριφοράς *«πετούσε πράγματα απ' το τραπέζι κάτω (με πιθανότητες να τραυματιστεί κάποιος)[...] επιθετική συμπεριφορά προς όλους, απότομες κινήσεις εσκεμμένα χτυπούσε άλλους» (Ημ. 15/03/2022),* όταν έβρισκε την ευκαιρία ξαφνικά μπορεί να χτυπούσε κάποιον (Ημ. 16/03/2022), *«όλη την ώρα κοιτούσε να πειράξει κάποιον» (Ημ. 04/05/2022), «έκανε απότομες κινήσεις με το όργανο που μπορούσε να χτυπήσει και αυτός και κάποιον άλλο, οπότε του το πήραμε από τα χέρια» (Ημ. 17/05/2022).* Παρατηρήθηκε επίσης

δύο φορές έντονη επιθετική συμπεριφορά και σε εμένα όπως αναφέρω στο ημερολόγιο μου, «έβγαζε επιθετική συμπεριφορά προς τα εμένα όμως αυτή τη φορά, όπως: χτύπημα στο στήθος, αλλά παράλληλα χαμογελούσε οπότε μπορεί να το έκανε για να τραβήξει την προσοχή» (Ημ. 29/03/2022) και «παρατηρήθηκε βίαιη συμπεριφορά προς εμένα και την Σ1. Σε μένα όταν του γύρισα την πλάτη και μιλούσα με μια άλλη μαθήτριά με το βιολί, δεν ξέρω αν το έκανε για να τραβήξει την προσοχή μου» (Ημ. 31/05/2022).

Υπήρχαν όμως και φορές που σημείωνα στις παρατηρήσεις μου ότι ο Μ1 παρουσίαζε λιγότερη επιθετική συμπεριφορά από άλλες μέρες (Ημ. 23/03/2022, Ημ. 03/05/2022, Ημ. 07/06/2022) ή μέρες δεν ανέφερα καθόλου που σημαίνει ότι δεν εκδήλωνε καθόλου. Ένα άλλο περιστατικό που αξίζει να σημειωθεί είναι όπως περιγράφω στο ημερολόγιο μου «σηκώθηκε πολλές φορές και πήγαινε και καθόταν δίπλα σε μια άλλη μαθήτριά, δεν την χτυπούσε (παράξενο) και πήγαινε κοντά σαν να την «μυρίζει»; Την κοιτούσε αρκετά.» (Ημ. 05/04/2022).

Τέλος, ο Μ2 δεν παρουσίασε σχεδόν καθόλου επιθετική συμπεριφορά και μάλιστα όταν παρουσίασε ήταν πολύ ήπιας μορφής όπως απλώς να πειράξει τον διπλανό του με ένα τσίμπημα (Ημ. 15/03/2022, Ημ. 04/05/2022).

Μείωση έντασης και γκρίνιας

Κατά την διάρκεια του προγράμματος παρατήρησα επίσης ότι οι συμμετέχοντες και κυρίως ο Μ1, παρουσίαζαν γκρίνια, γενικώς μια ένταση, η οποία υπήρχε πιο έντονα στην αρχή του προγράμματος αλλά παράλληλα τα παιδιά ηρεμούσαν και ησυχάζαν με διάφορες δραστηριότητες όπως θα αναφερθούν αναλυτικά πιο κάτω. Την ηρεμία και γενικά την μείωση της έντασης την παρατήρησαν και οι Σ2 και Σ3. Χαρακτηριστικά αναφέρουν στην συνέντευξη τους:

- Σ2: «νομίζω εεε... Η επίδραση ήταν πολύ σημαντική στην ηρεμία τους, [...], στην διαχείριση του άγχους τους [...]
- Σ3: «[...] Η μουσική είναι ένας ολόκληρος κόσμος που ακόμα και τα πιο κλειστό παιδί το πιο χαμηλό παιδί νοητικά ακόμα και το πιο ιδιότροπο παιδί μπορεί να το αγγίζει με κάποιο τρόπο εεε... [...] να το χαλαρώσει [...]

Όπως φαίνεται και από την ενότητα ενίσχυση παρατηρητικότητας και προσοχής που αναλύσαμε παραπάνω και οι δύο συμμετέχοντες όταν κάτι τους τραβούσε την προσοχή και συνεπώς φαινόταν να τους αρέσει, επικεντρωνόταν στην δραστηριότητα και ήταν ήσυχοι. Για τον Μ1 όπως παρατηρήθηκε, ακόμα και να γκρίνιαζε πριν για κάποιο λόγο, σε δραστηριότητες

που περιείχαν αντικείμενα όπως οργανάκια, μαντήλια, κορδέλες ζωάκια κλπ που επικεντρωνόταν η προσοχή του γινόταν απόλυτα ήρεμος και ήσυχος (Ενδεικτικά: Ημ. 15/03/2022, Ημ. 29/03/2022, Ημ. 24.03.2022). Μια άλλη δραστηριότητα που τον ηρέμησε και αξίζει να αναφερθεί, ήταν στην δραστηριότητα χαλάρωσης που έβαλα το βάλς του Σοστακόβιτς χαρακτηριστικά αναφέρω «πριν το βάλς είχε λίγο γκρίνια και μετά κάπως του άρεσε και ηρέμησε, το παρατήρησαν και οι δασκάλες.» (Ημ. 05/04/2022). Επιπλέον επισημαίνονται δύο φορές που ήταν πιο ήσυχος από άλλες φορές ασχέτως από τις δραστηριότητες (Ημ. 30/03/2022, Ημ. 08/06/2022). Συγκεκριμένα ο M1 παρατηρήθηκε να γκρινιάζει και κάποιες φορές από αυτές να ηρεμεί όταν έπαιρνε αυτό που ήθελε, για διάφορα θέματα όπως:

- επειδή του παίρναμε κάποιο αντικείμενο από τα χέρια (Ημ. 15/03/2022, Ημ. 18/05/2022) «μετά από κάποια στιγμή που του πήρα το μπαλάκι άρχισε τη γκρίνια και σηκώθηκε, φώναζε, τσίριζε καθότι δεν του δίνουμε σημασία» (Ημ. 23/03/2022), «παλαιότερα τα έπαιρνε όλα μπροστά του και γκρινιάζε όταν του τα παίρναμε τώρα σπάνια θα το κάνει» (Ημ. 24/05/2022).
- επειδή απλώς ήταν κακοδιάθετος όπως συμβαίνει σε όλους (Ημ. 16/03/2022,), «από την προηγούμενη μέρα είπαν ότι είχε γκρίνια, κάτι τον ενοχλεί, δεν κοιμάται καλά κλπ όπου συνεχίστηκε κάπως η γκρίνια αλλά στη συνέχεια ελαττώθηκε» (Ημ.05/04/2022).
- επειδή σταματούσα να παίζω μουσική που μου έκανε πραγματικά εντύπωση «γκρινιάζε σε κάποια φάση μόνο όταν σταμάτησα να παίζω βιολί που μου έκανε εντύπωση και όταν ξεκινήσαμε ήταν και πάλι ήσυχος» (Ημ. 24/05/2022), «τελευταία ο M1 δείχνει ότι του αρέσει αρκετά η μουσική [...] όταν σταματάμε κάτι που του αρέσει γκρινιάζει λίγο» (Ημ. 25/05/2022).
- ή απλά επειδή δεν γινόταν το δικό του (Ημ. 31/05/2022).

Τέλος, αναφορικά με τον M2, όπως περιέγραψα και στο αρχικό προφίλ των συμμετεχόντων, ο χαρακτήρας του ήταν ήρεμος, ήσυχος και σπανίως γκρινιάζε. Όπως επισήμανα και για τον M1, ισχύει και για τον M2 πως ότι του τραβούσε την προσοχή, όπως αντικείμενα τον έκαναν ακόμα πιο ήσυχο (Ενδεικτικά: Ημ. 30/03/2022, Ημ. 03/05/2022, Ημ. 18/05/2022). Ο M2 ήταν σε όλο το πρόγραμμα πολύ ήσυχος παρά μόνο κάποιες φορές που γκρινιάζε για τους δικούς του λόγους «είχε γκρίνια από το πρωί [...], ξέσπασε σε κάποια στιγμή σε κλάματα αλλά μετά ηρέμησε» (Ημ. 29/03/2022), και «είχε και εκείνος λίγη ένταση (πολύ πιθανό να δημιουργήθηκε από την όλη κατάσταση)[με γκρίνια του M1]» (Ημ. 04/05/2022).

Ενίσχυση υπομονής και αναμονής

Κατά την διάρκεια του προγράμματος παρατήρησα ότι ενισχύθηκε η υπομονή και αναμονή των παιδιών είτε για να κάθονται στο τραπέζακι χωρίς να σηκώνονται είτε για κάποια δραστηριότητα να περιμένουν τη σειρά τους όπως θα αναλύσω παρακάτω. Η Σ2 παρατήρησε και ανέφερε στην συνέντευξη της, την ενίσχυση των παιδιών σε αυτό τον τομέα. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Τα παιδιά έμαθαν να κάθονται περισσότερο χρόνο και να επικοινωνούν μεταξύ τους με χαρά»* (Σ2).

Σχετικά με τον Μ1 στις πρώτες συναντήσεις του μουσικού προγράμματος, σηκωνόταν συνέχεια από το καρεκλάκι του και άλλοτε άκουγε στις εντολές να κάτσει πάλι κάτω, ενώ άλλοτε γκρίνιαζε στην παρότρυνση των δασκάλων να κάτσει (Ημ. 15/03/2022). Σταδιακά άρχισαν να ελαττώνονται οι αρνητικές συμπεριφορές όπως γκρίνια από την δυσκολία αποχωρισμού αντικειμένων και να είναι πιο υπομονετικός σε δραστηριότητες όπως την «χτύπα το τύμπανο» που έπρεπε να περιμένει τη σειρά του για να χτυπήσει το τύμπανο ενώ σε προηγούμενες συναντήσεις το τραβούσε για να το πάρει (Ημ. 05/04/2022, Ημ. 24/05/2022). Το ίδιο συνέβη και με τα μαντήλια όπου χαρακτηριστικά αναφέρω: *«Με τα μαντήλια έκσταση και πάλι αλλά αυτή τη φορά πιο συγκρατημένος. Στην κίνηση βάζω το μαντήλι για καπέλο παραδόξως το κράτησε αρκετή ώρα χωρίς να το πειράζει όπως έπρεπε.»* (Ημ. 25/05/2022). Πλέον, όπως επισημάνω, ο Μ1 *«παρατηρήθηκε ότι έχει μεγαλύτερη υπομονή στο να κάθεται στην παρέα μας στο τραπέζι απ' ότι πριν»* (Ημ. 25/05/2022).

Ο Μ2 γενικά λόγω του ότι ήταν πιο ήρεμος σαν χαρακτήρας δεν σηκωνόταν από την θέση του και παρατήρησα ότι είχε περισσότερο υπομονή από τον Μ1 εξ' αρχής στο να περιμένει τη σειρά του για να παίξει ένα όργανο ή να πάρει κάποιο αντικείμενο (Ημ. 30/03/2022) γενικά δεν αντιμετώπιζε τέτοιου είδους θέματα.

Αναφορικά και οι δύο συμμετέχοντες σταδιακά απέκτησαν μεγαλύτερη υπομονή στο να περιμένουν να τους εξηγήσω πως να παίζουν ένα όργανο και μετά να το μιμηθούν είτε με βοήθεια είτε όχι (Ενδεικτικά: Ημ. 30/03/2022, Ημ. 11/05/2022, Ημ. 07/06/2022). Εν κατακλείδι αξίζει να σημειωθεί και η απίστευτη υπομονή που είχαν την τελευταία μέρα του προγράμματος που έγινε και η καλοκαιρινή εκδήλωση του σχολείου όπου οι συμμετέχοντες κάθισαν στο καρεκλάκι τους όλη την διάρκεια χωρίς να σηκωθούν ούτε μια φορά ακούγοντας τα τραγούδια που λέγαμε (Ημ. 14/06/2022).

Θέμα 5: Οφέλη του μουσικού προγράμματος προς τους εκπαιδευτικούς

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στο ειδικό νηπιαγωγείο, αυτή η μελέτη ανέδειξε κάποια σημαντικά προβλήματα: την έλλειψη υλικού και την έλλειψη εκπαίδευσης.

Έλλειψη μουσικού υλικού

Οι εκπαιδευτικοί του ειδικού νηπιαγωγείου εξήγησαν ότι τους βοήθησα στο να μάθουν νέο υλικό το οποίο δεν τους ήταν γνωστό και στο να τους δώσω ιδέες για δραστηριότητες που μπορούν να προσαρμόσουν στην διδασκαλία τους ακόμα και αν δεν έχουν μουσικές γνώσεις.

Η Σ1 αναφέρει:

Εξαιρετικά ενδιαφέρον μου έδωσε πολλές ιδέες που θα μπορούσα να τις τροποποιήσω εεε... Και να τις υλοποιήσω στο πρόγραμμα εεε πολλοί τρόποι για να εντάξουμε τη μουσική και το ρυθμό μέσα στο καθημερινό μας πρόγραμμα χωρίς να είμαστε απαραίτητα μουσικοί [...] Εεε μου άρεσε πάρα πολύ! (Σ1)

Όπως επίσης και η Σ3 η οποία παρόλο που δήλωσε πως είχε πολύ άνεση στο ρόλο του μουσικού, κατάφερε να εμπλουτίσει το υλικό της μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος, «Ξέρω και πολλά τραγούδια δραστηριότητες γιατί εμένα μου αρέσει να τα ψάξω και που σε ρωτάω και μερικές φορές δηλαδή κλπ» (Σ3), «έτσι πήγαινε το πρόγραμμα και ότι ήξερε ο καθένας και συμπτωματικά έτυχε και εμένα να μου αρέσει και να ξέρω πολλά και να... Και μετά προστίθενται κι άλλα και ήρθες και εσύ κλπ κλπ» (Σ3).

Ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στη μουσική

Ωστόσο, και οι τρεις εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάποια ειδική εκπαίδευση πάνω στην μουσική και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούσαν την μουσική στο βαθμό που ένιωθε άνετα ο καθένας. Σχολιάζουν τα εξής επί του θέματος:

Εντάξει δεν νιώθω και εντελώς άνετα γιατί δεν έχω μουσικές σπουδές αλλά δεν νιώθω και άβολα... [...] δεν μπορώ να κάνω μουσική που κάνει ένας μουσικός... [...] αλλά εγώ θα κάνω πολύ απλά πράγματα τραγουδάκια και τα λοιπά που θα μπορώ να τα υποστηρίξω. Δηλαδή δεν μπορώ να κάνω όλα αυτά που έκανες εσύ. (Σ2)

Ε δεν νιώθω πολύ άνετα γιατί είναι πολύ περιορισμένες οι γνώσεις ότι γνώσεις είχα εκτός σπουδών και μέσα στο πρόγραμμα σπουδών υπάρχει μουσική αλλά σε μικρό βαθμό, επομένως δεν νιώθω τόσο σίγουρη ούτε έχω τόσο μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που

μπορώ να σκεφτώ, χρειάζομαι ιδέες για να προσαρμόσω δηλαδή έχω ένα πολύ μικρό κομμάτι στην εκπαίδευση μου πάνω στη μουσική (Σ1)

Η Σ3 ασχέτως με το ότι δεν έχει σπουδές πάνω στη μουσική νιώθει πιο οικεία στο ρόλο του μουσικού, όπως αναφέρει:

Σ3: Εγώ νομίζω ότι θα έπρεπε να ασχοληθώ με κάτι τέτοιο ίσως στο παρελθόν [...] και γενικά μ' αρέσει... Ξέρω και πολλά τραγούδια δραστηριότητες γιατί εμένα μου αρέσει να τα ψάξω και που σε ρωτάω και μερικές φορές δηλαδή κλπ, θα μου πεις... Γιατί εμένα μου αρέσει κατάλαβες; ...και στην κίνηση πάνω μουσικοκινητικά [...] Αλλά και πριν έρθεις εσύ ας πούμε επειδή εγώ τυγχάνει να ξέρω τραγούδια μουσικοκινητικά δεν έχει να κάνει δηλαδή...

E: τους μαθαίνεις και εσύ...

Σ3: έτσι πήγαινε το πρόγραμμα και ότι ήξερε ο καθένας και συμπτωματικά έτυχε και εμένα να μου αρέσει και να ξέρω πολλά Και μετά προστίθενται κι άλλα και ήρθες και εσύ κλπ κλπ.” (Σ3)

Θέμα 6: Η διασκέδαση και ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων από τη μουσική συμμετοχή

Το τελευταίο θέμα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι αυτό της διασκέδασης. Όλοι οι συμμετέχοντες του μουσικού προγράμματος μέσα από τα γέλια, τα χαμόγελα και τον ενθουσιασμό που έδειχναν φάνηκε να διασκεδάσαν και να πέρασαν αρκετά ευχάριστα στις συναντήσεις. Η Σ3 και η Σ2 αναφέρουν την επίδραση από το πρόγραμμα σε αυτόν τον τομέα:

- *Σ3: Όλα ας πούμε... [τα παιδιά ήταν] χαρούμενα υπάρχει και μία διάδραση πολύ καλή μεταξύ μας δηλαδή όλη η ομάδα τον χαιρόταν. Και τα παιδιά όλο αυτό το εισπράττουν και νομίζω ότι περνούσε μία ώρα πάρα πολύ ευχάριστα και δημιουργικά. (Σ3)*
- *Σ2: «[Η παρουσίαση] ήταν πάρα πολύ ευχάριστη για τα παιδιά.»(Σ2)*

Ο κάθε συμμετέχοντας έδειχνε με το δικό του τρόπο τον ενθουσιασμό του. Ο Μ1 εξέφραζε τον ενθουσιασμό του με διάφορες κινήσεις, επιφωνήματα και εκφράσεις όπως για παράδειγμα: χτύπημα χεριών μεταξύ τους κάποιες φορές σε συνδυασμό με κραυγές και χαμόγελο (Ημ. 15/03/2022, Ημ. 29/03/2022), «φυσούσε προς τα μέσα σοβαρός, γούρλωνε τα μάτια, και χτυπούσε παλαμάκια» (ενθουσιασμός για το βιολί) (Ημ. 29/03/2022), «με το βιολί ενθουσιάστηκε [...] χτυπούσε παλαμάκια πολλές φορές και γρήγορα (δεν ξέρω αν ήταν το τικ που

έχει ή ήθελε να παίζει σαν εμάς)» (Ημ. 05/04/2022). Οι δραστηριότητες που ο Μ1 έδειχνε τον ενθουσιασμό του ήταν κυρίως αυτές που είχαν όργανα, μαντήλια και κορδέλες, και τον εξέφραζε κάθε φορά που τα εμφάνιζα ανεξαιρέτως, δεν υπήρξε καμία φορά που να μην ενθουσιαστεί με κάποιο από αυτά τα αντικείμενα. Ο Μ1 γενικώς ήταν χαμογελαστό παιδί και ήδη από την πρώτη μέρα έδειξε πως του άρεσε η μουσική, πως περνούσε καλά, «γελαστός όλη την ώρα, γκρίνιαζε μόνο όταν του πήγαινες κόντρα» (Ημ. 15/03/2022) το οποίο ίσχυε για όλη την διάρκεια του προγράμματος, όπου όπως αναφέρθηκε και στο θέμα 4 η γκρίνια ελαχιστοποιήθηκε με τον καιρό αλλά δεν εξαλείφθηκε.

Ο Μ2 επειδή δεν ήταν τόσο εξωστρεφής όσο ο Μ1, δεν εξέφραζε την χαρά του εξ' αρχής αν και φαινόταν ότι περνούσε καλά διότι παρατηρούσε συμμετείχε με τον δικό του τρόπο και γενικώς δεν γκρίνιαζε θέλοντας να δείξει ότι κάτι δεν του αρέσει «παρατηρούσε τις κινήσεις μας αλλά δεν έδειχνε ενθουσιασμό» (Ημ. 15/03/2022). Σιγά σιγά που άρχισε ίσως να νιώθει πιο άνετα, χαλάρωσε και ήταν πιο αυθόρμητος «χαμογελούσε πολύ λίγο» (Ημ. 16/03/2022), εξέφραζε την χαρά του με γέλια και χαμόγελα «Στο όρθιο [στις κινητικές δραστηριότητες που ήμασταν όρθιοι στο χώρο] διασκεδάζε, γελούσε...» (Ημ. 23/03/2022), «Στο όρθιο του άρεσε πολύ γελούσε σχεδόν όλη την ώρα» (Ημ. 30/03/2022). Όπως και ο Μ1 έτσι και ο Μ2 ενθουσιαζόταν περισσότερο με τις δραστηριότητες που περιείχαν κάποιο αντικείμενο όπως όργανα, μαντήλια και ειδικά εκστασιάστηκε με τις κορδέλες, αυτό συνέβαινε κάθε φορά που χρησιμοποιούσαμε κάποιο από τα αντικείμενα στις δραστηριότητες. Ενθουσιαζόταν με τα μαντήλια όπως συγκεκριμένα περιγράφο στο ημερολόγιο μου: «Κατά ενθουσιάστηκε με τα μαντήλια και υπήρχε μεγάλη διάδραση [...] έπαιρνε μια συγκεκριμένη έκφραση όταν ενθουσιαζόταν: γούρλωνε τα μάτια, έκανε «ο» το στόμα του ή χαμογελούσε, κοκάλωνε και κάποιες φορές κουνούσε γρήγορα τα χέρια» (Ημ. 03/05/2022). Επιπλέον πολύ έντονα έδειχνε τον ενθουσιασμό του με τις κορδέλες όπως αναφέρω, «έκσταση στο κομμάτι με τις κορδέλες! [...] παρατηρούσε πολύ τις κινήσεις που έκανε η κορδέλα όταν τις την κουνούσαμε και ενθουσιαζόταν με τον δικό του τρόπο» (Ημ. 10/05/2022,) και με τη σβούρα όπου χοροπηδούσε καθιστός στο καρεκλάκι του, έβγαζε διάφορες κραυγές, χαμογελούσε και γούρλωνε τα μάτια του (Ημ. 03/05/2022).

Περίληψη κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξε η ερευνήτρια. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι πριν την έναρξη του

προγράμματος, η μουσική στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο, χρησιμοποιούνταν για να δημιουργήσει ένα κλίμα ρουτίνας, να ενισχύσει την επικοινωνία καθώς και να προσδώσει ένα αίσθημα ηρεμίας στα παιδιά. Κατά τη λήξη του προγράμματος, όμως, οι διδάσκουσες δήλωσαν ότι παρατήρησαν πόσο σημαντικό εργαλείο είναι η μουσική για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών. Συγκεκριμένα σημειώθηκε βελτίωση στη λεκτική τους επικοινωνία, που αφορά στο λεξιλόγιο, στη βλεμματική τους επαφή και στη μη λεκτική απόκριση σε εντολές και ερωτήσεις. Σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση, παρουσιάστηκε ενισχυμένη παρατηρητικότητα και προσοχή, συγκέντρωση, συνεργασία και συμμετοχή, δεκτικότητα και αποδοχή βοήθειας μέσω της σωματικής εγγύτητας. Επίσης, αυτό το σύντομο πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής υπογράμμισε τη συμβολή που μπορεί να έχει η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες στην καταστολή αρνητικών συμπεριφορών, όπως της επιθετικότητας, της γκρίνιας και της έντασης καθώς και την ενίσχυση της υπομονής και αναμονής παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Τέλος, η έρευνα ανέδειξε τα οφέλη αυτού του μουσικού προγράμματος τόσο για τους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα, την απόκτηση νέου υλικού και ιδεών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και μετά τη λήξη του προγράμματος, όσο και για τους συμμετέχοντες, που εκδήλωσαν ενθουσιασμό και χαρά στις ποικίλες δραστηριότητες του προγράμματος δείχνοντας ότι αυτό αποτέλεσε μια ευχάριστη διαδικασία.

Κεφάλαιο 5- Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό να ερευνήσει την επίδραση που έχει ένα μικρής διάρκειας μουσικό κοινοτικό πρόγραμμα στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με αυτισμό σε ειδικό νηπιαγωγείο. Χρησιμοποιώντας τη μελέτη περίπτωσης και μέσα από ημερολόγιο παρατήρησης και σύντομες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς της τάξης στη οποία πραγματοποιήθηκε την έρευνά μου, προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Στην παρούσα έρευνα ως επικοινωνία ορίστηκε οποιαδήποτε λεκτική ή και μη λεκτική μορφή επικοινωνίας όπως η βλεμματική επαφή, μουγκρητά, γλώσσα σώματος κ.α. και ως κοινωνική αλληλεπίδραση η οποιαδήποτε ενέργεια μπορεί να συμβεί μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων όπως είναι η σωματική εγγύτητα, η συνεργασία, και η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Από την ανάλυση των δεδομένων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την επίδραση της συστηματικής μουσικής συμμετοχής στην επικοινωνία προκύπτουν ότι συστηματική συμμετοχή σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες βελτίωσαν τη λεκτική επικοινωνία των παιδιών, το λεξιλόγιό τους, την ανταπόκρισή τους σε στίχους των τραγουδιών, τη βλεμματική επαφή τους, και τη μη λεκτική ανταπόκριση σε εντολές και ερωτήσεις. Από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, φαίνεται πως και τα δύο παιδιά σημείωσαν κάποια πρόοδο σχεδόν σε όλα από αυτά τα υποθέματα που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του MacGlone και των συνεργατών (2020), οι οποίοι υποστηρίζουν πως μέσα από την συμμετοχή σε κοινοτικά προγράμματα ενισχύεται η επικοινωνία όπως η λεκτική εκφορά αλλά και μη λεκτική επικοινωνία όπως η βλεμματική επαφή ατόμων με διάφορες αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα για την λεκτική επικοινωνία, ο M2 δεν παρουσίασε τόση πρόοδο όσο ο M1 αλλά παρατηρήθηκε ότι αν και με παρότρυνση και μόνο έλεγε λέξεις με μεγαλύτερη ευκολία. Ο M1 παρουσίασε μεγάλη βελτίωση καθότι στην αρχή έλεγε χωρίς παρότρυνση ελάχιστες λέξεις και μέχρι την λήξη του προγράμματος είχε εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του σε μεγάλο βαθμό. Αναλυτικότερα οι περισσότερες λεκτικές αποκρίσεις παρουσιάστηκαν μέσω των στίχων των τραγουδιών που όπως επισημάνουν ο Boster και οι συνεργάτες (2020), μέσω των στίχων επιτυγχάνεται η προσθήκη εννοιών στο λεξιλόγιο. Πολλές λεκτικές αποκρίσεις έγιναν κυρίως όταν δημιουργούσα κάποια παύση για απόκριση ή όταν υπήρχε ούτως ή άλλως παύση που έπρεπε να συμπληρώσουν τα παιδιά κάτι (Scholtens, 2019). Επιπλέον φαίνεται να παρουσίασε μεγαλύτερη πρόοδο μέσω κλασικών παιδικών τραγουδιών που πιθανό να του ήταν γνώριμα συγκριτικά με άλλα τραγούδια, τα οποία συνηθίζουν να έχουν μικρές και χωρίς περιπλοκότητα

μελωδίες όπου όπως αναφέρουν και ο Simpson και οι συνεργάτες (2013), αποτελούν σημαντικό στοιχείο για την διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό και σύμφωνα με την Kalas (2012), ειδικά για τα παιδιά χαμηλής λειτουργικότητας με ΔΑΦ, ενισχύουν την ανταπόκριση και την πρόκληση απαντήσεων.

Όσον αφορά την βλεμματική επαφή υπήρξε πολύ μικρή βελτίωση μόνο όταν κάποια δραστηριότητα τραβούσε το ενδιαφέρον και συγκεκριμένα μόνο για τον M1, ο M2 σπανίως με κοιτούσε στα μάτια και μάλιστα για πολύ λίγο χωρίς αυτό να αλλάξει έως το τέλος του προγράμματος. Οι δραστηριότητες που κυρίως ο M1 έδειξε πρόοδο στην βλεμματική επαφή ήταν δραστηριότητες και κυρίως τραγούδια με κινήσεις αλλά και με την συνοδεία του βιολιού, που του τραβούσαν το ενδιαφέρον καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος αλλά και πριν το πρόγραμμα από ρεπερτόριο που ήταν γνώριμο στα παιδιά από τις νηπιαγωγούς, όπου όπως επισημαίνει και ο Scholtens (2019), το γνώριμο τραγούδι μπορεί να αποτελέσει τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου, όπου μπορεί να εκδηλωθεί μεταξύ άλλων με την χρήση οπτικής επαφής. Στην συνέχεια, όσον αφορά την μη λεκτική απόκριση σε εντολές-ερωτήσεις, εμφάνισαν μεγάλη πρόοδο και οι δύο συμμετέχοντες αν και η διαδικασία γινόταν με δική μας παρότρυνση η οποία σταδιακά μειωνόταν αλλά δεν σταμάτησε να υπάρχει. Μέσω τραγουδιών που σχεδιάστηκαν για την εκμάθηση εντολών όπως «δίνω», «παίρνω» κλπ. τα παιδιά εκτελούσαν τις εντολές με μεγαλύτερη ευκολία επιβεβαιώνοντας εν μέρει τα ευρήματα της έρευνας του Paul και των συνεργατών (2015), για μεγαλύτερη ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ στις τραγουδιστές εντολές απ' ότι στις προφορικές ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνικοεπικοινωνία τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την επίδραση στην κοινωνική αλληλεπίδραση προκύπτουν ότι από συστηματική μουσική συμμετοχή παρατηρήθηκε βελτίωση στην παρατηρητικότητα και την προσοχή των δυο παιδιών, στη συγκέντρωση, στη συμμετοχή και τη συνεργασία, και στη δεκτικότητα και αποδοχή βοήθειας μέσω σωματικής εγγύτητας. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκε έλλειψη συνεργασίας και διάθεσης συμμετοχής. Αρχικά παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μεγάλη πρόοδος στην ενίσχυση της προσοχής και της παρατηρητικότητας και από τους δύο συμμετέχοντες από την συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες (Blandford & Duarte, 2004· Boster et al., 2020). Τα παιδιά ήταν πολύ συγκεντρωμένα σε οτιδήποτε τους τραβούσε το ενδιαφέρον και κυρίως ήταν η παρουσία κάποιου αντικειμένου όπως όργανο, μαντήλια, κορδέλες κλπ. καθιστώντας τα αντικείμενα ένα πολύ καλό μέσο για την ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της προσοχής (Scholtens, 2019). Στη συνέχεια, όσον αφορά την συμμετοχή και συνεργασία των παιδιών παρουσίασαν και οι δύο πρόοδο ο καθένας με τον δικό

του τρόπου. Στην συμμετοχή εμφανίστηκε η μεγαλύτερη πρόοδος, ενώ η συνεργασία βελτιώθηκε αλλά μόνο ανάμεσα στους δασκάλους και τα παιδιά, όχι μεταξύ των παιδιών, που αποδεικνύεται και από την έρευνα των Johnson & LaGasse (2022), όπου η ομάδα σύγκρισης που ήταν μόνο παιδιά με ΔΑΦ, λόγω των ελλειμμάτων που έχουν σε αυτό τον τομέα υστερούσαν στην μεταξύ τους συνεργασία. Μεγάλη συμμετοχικότητα και συνεργασία παρουσιάστηκε από τον M2 στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες στο χώρο, που συμφωνούν αυτά τα ευρήματα με τα ευρήματα της έρευνας των Leach & Duffy (2009), όπου υποστηρίζουν πως οι κινήσεις του σώματος σε δραστηριότητες, έχουν την δυνατότητα να ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών με ΔΑΦ. Τέλος για αυτή την θεματική, η σωματική εγγύτητα/δεκτικότητα-αποδοχή βοήθειας των συμμετεχόντων ενισχύθηκε σε ένα μικρό βαθμό και για τους δύο συμμετέχοντες εξίσου. Τα παιδιά έγιναν πιο δεκτικά στο να τα βοηθάμε με την βοήθεια του χεριού μας υποδεικνύοντας τους τον τρόπο να παίζουν τα όργανα με μεγαλύτερη ευκολία αλλά και να έρχονται σε σωματική αλληλεπίδραση έστω και σε μικρό βαθμό με κάποιον συνομήλικό τους. Ο Scholtens (2019), τονίζει την σημασία που έχει να ωθούνται τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με κάποιο συνομήλικό τους είτε απευθύνοντας το λόγο σε αυτούς είτε προωθώντας την σωματική αλληλεπίδραση όπως να κρατάνε το χέρι τους.

Με εξαίρεση τα δύο θέματα που αναλύθηκαν παραπάνω αυτό της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προέκυψαν και άλλα θέματα από την ανάλυση των δεδομένων. Ένα από αυτά είναι η καταστολή αρνητικών συμπεριφορών όπως της επιθετικότητας, της έντασης και της γκρίνιας, και ενίσχυση της υπομονής και αναμονής. Αρχικά η επιθετικότητα εκδηλώθηκε κυρίως στον M1 και μειώθηκε σταδιακά αρκετά από τη συμμετοχή του στο μουσικό πρόγραμμα (Lakes et al., 2019). Όσον αφορά τη γκρίνια σχετίζεται πάλι περισσότερο με τον M1 διότι ο M2 ήταν σαν χαρακτήρας πολύ πιο ήρεμος. Η συμμετοχή του M1 στο μουσικό πρόγραμμα βοήθησε αρκετά στην ηρεμία του όντας συνήθως σε μια συνεχή ένταση το οποίο παρατηρήθηκε και από δύο νηπιαγωγούς. Όπως επιβεβαιώνεται και από την Grandin (1988), λόγω της εγκεφαλικής διέγερσης που παρουσιάζεται σε αρκετά αυτιστικά άτομα, οι σωματικές και μουσικές δραστηριότητες βοηθάνε στην ηρεμία τους. Τέλος αυτού του θέματος είναι η ενίσχυση της υπομονής και αναμονής. Και οι δύο συμμετέχοντες αλλά περισσότερο ο M1 που ήταν πιο ανήσυχος, βελτίωσαν την υπομονή και την αναμονή τους είτε για να κάθονται περισσότερη ώρα στο τραπέζακι είτε να περιμένουν τη σειρά τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επομένως η συμμετοχή των παιδιών στο μουσικό πρόγραμμα ενίσχυσε το χρονικό διάστημα αναμονής στις δραστηριότητες καθώς και αύξησε την υπομονή τους (Lisboa et al., 2021). Επίσης, η έλλειψη μουσικού υλικού και μουσικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ειδικά νηπιαγωγεία υπογραμμίστηκε από τις εκπαιδευτικούς του

νηπιαγωγείου που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Το πιο βασικό στοιχείο που ενίσχυσε τους περισσότερους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω όπως είναι η εκφορά λέξεων, η ανταπόκριση σε εντολές-ερωτήσεις, η ενίσχυση της προσοχής και της παρατηρητικότητας, η συμμετοχή και συνεργασία, η ηρεμία, καθώς και η ενίσχυση υπομονής και αναμονής ήταν η χρήση αντικειμένων στις δραστηριότητες αντικείμενα όπως όργανα, μαντήλια, κορδέλες, κάρτες με εικόνες, μπάλα κ.α. Η χρήση αντικειμένων μπορεί να αποτελέσει το μέσο συμμετοχής παιδιών με ΔΑΦ σε κοινή προσοχή με κάποιο συμμαθητή τους (Scholtens, 2019) όπως επίσης και να σχηματίσουν και να αυξάνει τις απαντήσεις κοινής προσοχής τους (Taylor και Hoch, 2008).

Τέλος, η ανάλυση υπογράμμισε πως συστηματική μουσική συμμετοχή σε κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα ανέδειξε το αίσθημα διασκέδασης και του ενθουσιασμού των συμμετεχόντων από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όλοι οι συμμετέχοντες, όπως αποδεικνύεται και από τα λόγια των νηπιαγωγών αλλά και από τα γέλια, τα χαμόγελα και τον ενθουσιασμό των συμμετεχόντων διασκέδασαν την όλη διαδικασία του μουσικού προγράμματος. Η διαδικασία της συμμετοχής ατόμων με ΔΑΦ σε μουσικές δραστηριότητες προγραμμάτων βασισμένων σε τέχνες (Ashburner et al., 2015) ή κοινοτικών προγραμμάτων, καθίσταται ευχάριστη και απόδειξη αποτελεί η θετική αλλαγή της διάθεσης τους (MacGlone et al., 2020).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που συζητήθηκαν παραπάνω, φαίνεται πως και στα δύο παιδιά αν και σε διαφορετικό βαθμό στο καθένα, παρατηρήθηκε βελτίωση των δύο δεξιοτήτων του εξετάστηκαν αυτών της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ως απότοκο αυτού, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ένα κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα έχει την δυνατότητα να ενισχύσει τους τομείς της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών νηπιακής ηλικίας που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Συστάσεις για μελλοντική έρευνα

Προκειμένου να διεξαχθούν πιο ασφαλή αποτελέσματα θα ήταν καλό μελλοντικά να επαναληφθεί το ίδιο κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα αλλά με περισσότερους συμμετέχοντες και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ακόμα, θα ήταν πολύ σημαντικό να μελετηθεί η επίδραση ενός κοινοτικού μουσικού προγράμματος μέσα από την συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί η επίδραση του συγκεκριμένου προγράμματος και σε άλλες ηλικιακές ομάδες παιδιών/ενηλίκων με αυτισμό

προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός επίδρασης που έχει ένα κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων που σχετίζεται με την ευπλαστότητα του εγκεφάλου. Συμπληρωματικά, θα μπορούσε να εξεταστεί η μακροχρόνια επίδραση από τη συμμετοχή παιδιών στο φάσμα του αυτισμού σε ένα μουσικό κοινοτικό πρόγραμμα. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μια αφορμή για περαιτέρω μελέτη της επίδρασης ενός κοινοτικού μουσικού προγράμματος και σε άλλους τομείς ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ. Τέλος, μέσα από την συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση της Ελληνικής κοινότητας για δημιουργία αντίστοιχων κοινοτικών μουσικών προγραμμάτων στον Ελλαδικό χώρο.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιημένο τραγούδι. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 3, 95-103.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Προσέγγιση ΑΒΑ – Η συμπεριφοριοαναλυτική προσέγγιση στον αυτισμό. Στο Σ. Νόττα & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Πρακτικά της διημερίδας 13-14 Ιανουαρίου 2006, *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α΄ Τόμος σελ. 38-61) Αθήνα: Βήτα.
- Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. (2019). ΦΕΚ για άτομα με αναπηρίες. <https://autismgreece.gr/nea-ekdiloseis/nomothesia>
- Θωμαΐδου-Ηλιοδρομίτη, Λ. (χ.χ.). Από Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος εμφανίζουν περισσότερα από 1 στα 100 Ελληνόπουλα ηλικίας 10-11 ετών [δελτίο Τύπου]. Ανακτήθηκε από: https://www.uoa.gr/fileadmin/user_upload/PDF-files/anakoimwseis/genikes_anakoimwseis/2020/2409_deltio_tyroy_ereyna_aytismou.pdf
- Καμπάκος, Χ. (2006). Παιδοψυχιατρική προσέγγιση και φαρμακοθεραπεία. Στο Σ. Νόττα & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Πρακτικά της διημερίδας 13-14 Ιανουαρίου 2006, *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α΄ Τόμος), Αθήνα: Βήτα.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων www.adulteduc.gr/
- Κουσουρή, Μ. (2006). Αναπτυξιολογική - Παιδιατρική Προσέγγιση. Στο Σ. Νόττα & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Πρακτικά της διημερίδας 13-14 Ιανουαρίου 2006, *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α΄ Τόμος), Αθήνα: Βήτα.
- Κουτελέκος, Ι. & Χαλιάσος, Ν. (2014). Προσδοκίες. *Το βήμα του Ασκληπιού*, 13(2), 134-143. <https://www.vima-asklipiou.gr/articles/490/>
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 157(64), 73-93.
- Μαυροπούλου, Σ. (2006). Βασικές αρχές και μέθοδοι της δομημένης διδασκαλίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Νόττα & Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), Πρακτικά της διημερίδας 13-14 Ιανουαρίου 2006, *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση* (Α΄ Τόμος σελ. 81-87) Αθήνα: Βήτα.

- Νότας, Σ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ένας οδηγός για την οικογένεια*. ΕΚΔΟΣΕΙΣ "έλλα".
- Παπαευσταθίου, Ε. & Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2014). Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ.789-799). Αθήνα: ΕΚΤ. <https://doi.org/10.12681/edusc.500>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1). <https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Τομπούλογλου, Ι. (2018). Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Στο Σ. Γρόσδος & Α. Τσιβάς (Επιμ.), *Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας* (σσ. 731-734). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktika-anoiktou.pdf>
- Ψαλτοπούλου, Θ. (2003). Μουσικοθεραπεία [Κεφάλαιο]. Στο Θ. Δρίτσας (Επίμ.) *Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής* (σσ. 43-47). Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (ΕΙΕ).
- Ψαλτοπούλου, Θ. (2015). Μελέτη Περίπτωσης ως Μέθοδος Έρευνας σε Προσεγγίσεις Μουσικοθεραπείας [Κεφάλαιο]. Στο Ψαλτοπούλου, Θ. 2015. *Μουσικοθεραπεία: ο τρίτος δρόμος* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/1533>

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Allen, R., Davis, R. & Hill, E. (2013). The effects of autism and alexithymia on physiological and verbal responsiveness to music. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 432–444. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1587-8>
- Allen, R., Hill, E. & Heaton, P. (2009). ‘Hath charms to soothe...’ An exploratory study of how high-functioning adults with ASD experience music. *Autism*, 13(1), 21–41. <https://doi.org/10.1177/1362361307098511>

- American Music Therapy Association (2005). *What is Music Therapy? AMTA Official Definition of Music Therapy*. Ανακτήθηκε στις 20/12/2022 από: <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Publisher.
- Ansdell, G. (2002). Community Music Therapy & The Winds of Change. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v2i2.83>
- Ansdell, G. & DeNora, T. (2012). Musical Flourishing: Community Music Therapy, Controversy, and the Cultivation of Wellbeing. In R., MacDonald, G., Kreautz & L., Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp. 97-112). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586974.001.0001>
- Ashburner, J., Bobir, N., & van Dooren, K. (2015). *Studio G multimedia program for young adults on the autism spectrum: Examining the impact on social participation, well-being, and post-school transition*. Full report. Cooperative Research Centre for Living with Autism, Brisbane.
- Asperger, H. (1991). Autistic Psychopathy' in Childhood. In U. Frith (Eds.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press.
- Bakan, M. B. & Aigen, K. (2022). A conversation about Music and Autism: Speaking for Ourselves. Interview. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 14(1), 150-167.
- Berman, Z. R. (2018). Increasing the Social Interaction of Two Children with Autism Spectrum Disorder and Their Peers. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 62-74. <https://doi.org/10.20489/intjecse.506844>
- Bettison, S. (1996). The Long-Term Effects of Auditory Training on Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 361-374. <https://doi.org/10.1007/BF02172480>
- Blackstock, E. G. (1978). Cerebral asymmetry and the development of early infantile autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 339-353.
- Blandford, S. & Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: a study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7-25 <https://doi.org/10.1080/0140672042000224934>
- Bleuler, E. (1969) *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias (8th ed.)*. International Universities Press.

- Boorum, O., Munoz, V., Xin, R., Watson, M. & Lense, M. D. (2020). Parental responsiveness during musical and non-musical engagement in preschoolers with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101641>
- Boster, J. B., Spitzley, A. M., Castle, T. W., Jewell, A. R., Corso, C. L. & McCarthy, J. W. (2020). Music Improves Social and Participation Outcomes for Individuals with Communication Disorders: A Systematic Review. *Journal of Music Therapy*, 58(1), 12–42. <https://doi.org/10.1093/jmt/thaa015>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buday, E. M. (1995). The Effects of Signed and Spoken Words Taught with Music on Sign and Speech Imitation by Children with Autism. *Journal of Music Therapy*, 32(3), 189–202. <https://doi.org/10.1093/jmt/32.3.189>
- Burleson, S. J., Center, D. B. & Reeves, H. (1989). The effect of background music on task performance in psychotic children. *Journal of Music Therapy*, 26(4), 198-205. DOI: 10.1093/jmt/26.4.198
- Canucks Autism Network. (n.d.). Programs. Ανακτήθηκε στις 10/09/2022 από: <https://www.canucksautism.ca/programs/music/?ages=children>
- Chung, W. (2014). *Autism — what we know (and what we don't know yet)*. Ted Talk.
- Cook, A., Ogden, J. & Winstone, N. (2019). The impact of a school-based musical contact intervention on prosocial attitudes, emotions and behaviours: A pilot trial with autistic and neurotypical children. *Autism*, 23(4), 933–942. <https://doi.org/10.1177/1362361318787793>
- Darrow, A. A. & Armstrong, T. (1999). Research on music and autism implications for music educators. *Update: Applications of Research in Music Education*, 18(1), 15-20. <https://doi.org/10.1177/875512339901800103>
- DeVito, D., & Gill, A. (2013). Reaching out to participants who are challenged. In K. K. Veblen, D. J. Elliott, S. J. Messenger, & M. Silverman (Eds), *Community Music Today* (pp. 217- 230). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education
- Draper, A. R. (2022). Music Education for Students With Autism Spectrum Disorder in a Full-Inclusion Context. *Journal of Research in Music Education*, 70(2), 132–155. <https://doi.org/10.1177/00224294211042833>

- Draper, E. A. (2022). Working Together: Peer Interactions to Support Students with Disabilities in the Music Classroom. *Journal of General Music Education*, 0(0), 1-4. <https://doi.org/10.1177/27527646221134042>
- Emanuele, E., Boso, M., Cassola, F., Broglia, D., Bonoldi, I., Mancini, L. & Politi, P. (2010). Increased dopamine DRD4 receptor mRNA expression in lymphocytes of musicians and autistic individuals: Bridging the music-autism connection. *Neuro Endocrinology Letters*, 31(1), 122–125.
- Eren, B. (2014). Use of Music in Special Education and Application Examples from Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 2593-2597. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.617Get>
- Evans, B. (2013). How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain. *History of the Human Sciences* 26(3), 3–31. <https://doi.org/10.1177/0952695113484320>
- Feinstein, A. (2010). *A History of Autism: Conversations with the Pioneers*. John Wiley & Sons.
- Fombonne E. (1999). The epidemiology of autism: a review. *Psychological medicine*, 29(4), 769–786. <https://doi.org/10.1017/s0033291799008508>
- Gonzalez, S. S. (2015). A Movement and Music Program for Children with Autism. *Dance Education in Practice*, (1), 16-22. <https://doi.org/10.1080/23734833.2015.990339>
- Grandin T. (1984). My Experiences as an Autistic Child and Review of Selected Literature. *Journal Orthomolecular Psychiatry*, 13, 144-174.
- Grandin, T. (1988). Teaching Tips from a Recovered Autistic. *Focus on Autistic Behavior*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.1177/108835768800300101>
- Gu, X. (2020). The Benefits of Music for Children with Autism. *Learning & Education*, 9(3), 107-109. DOI:10.18282/l-e.v9i3.1591
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετ.). Αθήνα: Τόπος.
- Higgins, L. (2012a). *Community Music: In Theory and In Practice*. New York Oxford University Press.
- Higgins, L.(2012b). One-to-One Encounters: Facilitators, Participants, and Friendship. *Theory Into Practice*, 51(3), 159-166. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2012.690297>

- Järvinen, A., Ng, R., Crivelli, D., Neumann, D., Arnold, A. J., Woo-VonHoogenstyn, N., Lai, P., Trauner, D. & Bellugi, U. (2015). Social functioning and autonomic nervous system sensitivity across vocal and musical emotion in Williams syndrome and autism spectrum disorder. *Developmental psychobiology*, 58(1), 17-26. <https://doi.org/10.1002/dev.21335>
- Jellison, J. (2015). *Including Everyone – Creating Music Classrooms where all children learn*. Oxford University Press
- Kalas, A. (2012). Joint Attention Responses of Children with Autism Spectrum Disorder to Simple versus Complex Music. *Journal of Music Therapy*, 49(4), 430–452. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.4.430>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1264–1271. DOI: 10.1007/s10803-006-0272-1
- Kirby, M. L. & Burland, K. (2022). Exploring the functions of music in the lives of young people on the autism spectrum. *Psychology of Music*, 50(2), 562-578. <https://doi.org/10.1177/03057356211008968>
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International journal of music education*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Lakes, K. D., Neville, R., Vazou, S., Schuck, S. E. B., Stavropoulos, K., Krishnan, K., Gonzalez, I., Guzman, K., Tavakoulia, A., Stehli, A. & Palermo, A. (2019). Beyond Broadway: Analysis of Qualitative Characteristics of and Individual Responses to Creatively Able, a Music and Movement Intervention for Children with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8), 1377, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081377>
- Leach, D. & Duffy, M. L. (2009). Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/1053451209338395>
- Lense, M. D., Beck, S., Liu, C., Pfeiffer, R., Diaz, N., Lynch, M., Goodman, N., Summers, A. & Fisher, M. H. (2020). Parents, Peers, and Musical Play: Integrated Parent-Child Music Class Program Supports Community Participation and Well-Being for Families of Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 11(555717), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.555717>

- Lim, H. A. (2010). Effect of “Developmental Speech and Language Training Through Music” on Speech Production in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Music Therapy* 47(1), 2-26. <https://doi.org/10.1093/jmt/47.1.2>.
- Lisboa, T., Shaughnessy, C., Voyajolu, A. & Ockelford, A. (2021). Promoting the musical engagement of autistic children in the early years through a program of parental support: an ecological research study. *Music & Science*, 4, 1-24. <https://doi.org/10.1177/20592043211017362>
- MacGlone, U. M., Vamvakaris, J., Wilson, G. B. & MacDonald, R. A. R. (2020). Understanding the Wellbeing Effects of a Community Music Program for People with Disabilities: A Mixed Methods, Person-Centered Study. *Frontiers in Psychology*, 11(588734), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588734>
- McKay, G. & Higham, B. (2012). Community Music: History and Current Practice, its Constructions of "Community", Digital Turns and Future Soundings. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26043.03369>
- Miendlarzewska, E. A. & Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7(279), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
- Mullen, P. (2002). We Don't Teach We Explore: Aspects Of Community Music Delivery. ISME Community Music Activity Commission, Rotterdam 2002. <http://www.worldmusiccentre.com/uploads/cma/mullenteachexplore.PDF>
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., Mandell, D.S., Miller, L. A., Pinto-Martin, J., Reaven, J., Reynolds, A. M., Rice, C. E., Schendel, D., & Windham, G. C. (2007). The Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annual Review of Public Health*, 28, 235-258. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007>
- Ockelford, A. (2010) Understanding autism- *Libretto magazine*, 3, 11. Ανακτήθηκε από: <https://gb.abrsm.org/media/11084/libretto0310.pdf>
- Ockelford, A. (2012). Songs Without Words: Exploring How Music Can Serve as a Proxy Language in Social Interaction with Autistic Children. In R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, Health, and Wellbeing* (pp.289-323). Oxford University Press.
- Ockelford, A. (2013). *Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds*. Jessica Kingsley Publishers.

- Paul, A., Sharda, M., Menon, S., Arora, I., Kansal, N., Arora, K. & Singh, N. C. (2015). The effect of sung speech on socio-communicative responsiveness in children with autism spectrum disorders. *Frontiers in human neuroscience*, 9(555), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00555>
- Prendeville, J. A., Prelock, P. A., & Unwin, G. (2006). Peer play interventions to support the social competence of children with autism spectrum disorders. *Seminars in Speech and Language*, 27(1), 32-46. DOI: 10.1055/s-2006-932437
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2η έκδοση συμπλ.)* (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Gutenberg.
- Sarah McLachlan School of Music. (n.d.). *Programs*. Ανακτήθηκε στις 10/09/2022 από: <https://www.sarahschoolofmusic.com/programs>
- Särkämö, T., Tervaniemi, M. & Huotilainen M. (2013). Music perception and cognition: development, neural basis, and rehabilitative use of music. *WIREs Cognitive Science*, 4(4), 441–451. <https://doi.org/10.1002/wcs.1237>
- Schellenberg, E. G., Corrigall, K. A., Dys, S. P. & Malti, T. (2015). Group Music Training and Children's Prosocial Skills. *PLoS ONE*, 10(10), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>
- Schwartzberg, E. T. & Silverman, M. J. (2016). Effects of a music-based short story on short- and long-term reading comprehension of individuals with Autism Spectrum Disorder: A cluster randomized. *The Arts in Psychotherapy*, 48, 54–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2016.01.001>
- Scholtens, M. C. (2019). Using Music to Encourage Joint Attention for Students with Autism Spectrum Disorder: Attention as a Reciprocal Relationship. *Music Educators Journal*, 105(4), 45-51. <https://doi.org/10.1177/0027432119846954>
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A., & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism. *Translational Psychiatry*, 8(231), 1-13. DOI 10.1038/s41398-018-0287-3
- Sreewichian, P. (2019). Exploring the Influence of Music Intervention on Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorder. *Mahidol Music Journal*, 2(1), 33–50. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/mmj/article/view/189259>
- Srinivasan, S. M., Park, I. K., Neellyd, L. B. & Bhat, A. N. (2015). A comparison of the effects of rhythm and robotic interventions on repetitive behaviors and affective states

- of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 51–63. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.004>
- Srinivasan, S. M., Eigsti, I. M., Gifford, T. & Bhat, A. N. (2016). The effects of embodied rhythm and robotic interventions on the spontaneous and responsive verbal communication skills of children with Autism Spectrum Disorder (ASD): A further outcome of a pilot randomized controlled trial. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 73–87. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.04.001>
- Stephens, C. E. (2008). Spontaneous imitation by children with autism during a repetitive musical play routine. *Autism*, 12(6), 645–671. <https://doi.org/10.1177/1362361308097117>
- Simpson, K., & Keen, D. (2010). Teaching young children with autism graphic symbols embedded within an interactive song. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(2), 165–177. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9173-5>
- Simpson, K., Keen, D. & Lamb, J. (2013). The use of music to engage children with autism in a receptive labelling task. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1489–1496. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.013>
- Stamou, A., Roussy, A. B., Ockelford, A. & Terzi, L. (2019). The Effectiveness of a Music and Dance Program on the Task Engagement and Inclusion of Young Pupils on the Autism Spectrum. *Music & Science*, 2, 1–12. <https://doi.org/10.1177/2059204319881852>
- Stamou, A., Bonneville Roussy, A., Ockelford, A., & Terzi, L. (2022). ‘Music and dance enhance social interaction and task engagement in autistic young pupils and their peers in mainstream schools’, *Music & Dance*, DOI: 10.1111/1467-9604.12420
- Tarr, B., Launay, J. & Dunbar, R. I. M. (2014). Music and social bonding: ‘self-other’ merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 5(1096), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096>
- Taylor, B. A. & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of applied behavior analysis*, 41(3), 377–391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-377>
- Thaut, M.H. (1987). Visual Versus Auditory (Musical) Stimulus Preferences in Autistic Children: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 425-432.
- Thaut, M. H. (1988). Measuring Musical Responsiveness in Autistic Children: A Comparative Analysis of Improvised Musical Tone Sequences of Autistic, Normal, and Mentally

- Retarded Individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 561-571. <https://doi.org/10.1007/BF02211874>
- Thompson, G.A.& Abel, L.A. (2018). Fostering Spontaneous Visual Attention in Children on the Autism Spectrum: A Proof-of-Concept Study Comparing Singing and Speech. *Autism Research*, 11(5), 732–737. <https://doi.org/10.1002/aur.1930>
- Thompson, G. A., Raine, M., Hayward, S. M., & Kilpatrick, H. (2020). Gathering community perspectives to inform the design of autism-friendly music-making workshops for wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 10(5), 117-143. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i5.1497>
- Ticker, C. S. (2017). Music and the Mind: Music's Healing Powers. *Musical Offerings*, 8(1), 1-12. DOI: 10.15385/jmo.2017.8.1.1
- Twardosz, S., Nordquist, V. M., Simon, R., & Botkin, D. (1983). The effect of group affection activities on the interaction of socially isolate children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3(4), 311-338.
- Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21. DOI:10.1386/ijcm.1.1.5_1
- Veblen, K. K., & Olsson, B. (2002). Community music: Toward an international overview. In R. J. Colwell & C. P. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 730–753). Oxford University Press.
- Whelan, M. (2018). Promoting Social Inclusion, Equity and Well-Being for Young People with Autism Spectrum Condition: A Community Music Facilitator (and Parent) Perspective. In N. Sunderland, N. Lewandowski, D. Bendrups, & B.L. Bartleet (Eds.), *Music, Health and Wellbeing, Exploring Music for Health Equity and Social Justice* (σσ. 65-80). Palgrave Macmillan.
- Wolfberg, P.J. (2015). *Play and Imagination in Children with Autism, 2nd Edition*. Teachers College Press.

Περπατώντας μες την ζούγκλα

Περ πα τώ ντας μες τη ζού γκλα παί ζω το ρυ θμό περ πα
τώ ντας μες τη ζού γκλα τι ζώ ο συ να ντά;

The musical notation is in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of two staves of music. The first staff contains the first line of lyrics, and the second staff contains the second line. The melody is simple and rhythmic, following the syllables of the lyrics.

Κούνα, κούνα τ' όργανάκι

Κού να, κού να τ' ό ργα νά κι χο ρε ψε και συ λι γά κι κού να, κού να
τ' ό ργα νά κι και στα μα τα το! τ' ό ργα νά κι πά νω τ' ό ργα νά κι
κά τω τ' ό ργα νά κι πά νω τ' ό ργα νά κι κά τω

The musical notation is in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of three staves of music. The first staff contains the first line of lyrics, the second staff contains the second line, and the third staff contains the third line. The melody is simple and rhythmic, following the syllables of the lyrics.

Σκιερ

Ο ταν πας να κά νεις σκι πά νω στα ψη λά βου νά ξα φνου
να σουε νας σκι έρ σου χα λά ει τη δουλειά (κίνηση+ήχο του σκιερ) γιο λα λα κυ ρί α γιο λα
λα κου κου γιο λα λα κυ ρί α γιο λα λα κου κου (κίνηση+ήχο του σκιερ)

Μες τη ζούγκλα που δεν πάει κανείς

Μες τη ζού γλα που δεν πά ει κα νείς μια μαι μου τα ρού χα της πλέ νει και
πλέ νει ε δώ και πλέ νει ε κεί έ τσι η μαι μού τα ρού χα της πλέ νει και
μπουμ μπου κι μπουμ μπου κι μπου κι μπου κι μπου κι μπου κι (ήχος ζώου)