



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΑ»**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

***«ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ – ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ, ΠΟΥ
ΒΡΙΣΚΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ. ΜΕΛΕΤΗ ΔΥΟ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ»***

Της:

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΑΡΙΑΔΝΗ:

mms21026

ΜΘ0402: Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Π

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ Ψαλτοπούλου-Καμίνη Θεοδώρα

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ Στάμου Λελούδα

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΠΡΟΣΦΥΓΙΑ	7
1.1 Οι έννοιες του πρόσφυγα και του μετανάστη.....	7
1.2 Μοντέλα εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών μαθητών.....	9
1.3 Συνέπειες του προσφυγικού και μεταναστευτικού ζητήματος	10
1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση της ετερότητας	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	12
2.1 Ορισμός	12
2.2 Οι μορφές της διγλωσσίας.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	16
3.1 Ορισμός	16
3.2 Διαγνωστική διαδικασία.....	17
3.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με αυτισμό	18
3.4 Θεραπευτική- εκπαιδευτική αντιμετώπιση ατόμων με αυτισμό	19
3.5 Διγλωσσία και Αυτισμός.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	23
4.1 Ορισμός & Χαρακτηριστικά της Μουσικοθεραπείας	23
4.2 Η Μουσικοθεραπευτική παρέμβαση στα άτομα με Αυτισμό.....	25
4.3 Η Μουσικοθεραπευτική παρέμβαση σε Πρόσφυγες και Μετανάστες.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	31
5.1. Ερευνητικό έργο	31
5.2. Κλινικό έργο	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6- ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ	36

6.1. Συνεδρίες μουσικοθεραπείας στον Ζώη, ένα δίγλωσσο παιδί, με αυτισμό από το Ιράκ – Μελέτη περίπτωσης 1 ^η	36
6.1.1. Ιστορικό	36
6.1.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	38
6.2. Συνεδρίες μουσικοθεραπείας στον Λεωνίδα, ένα δίγλωσσο παιδί με αυτισμό από την Αλβανία- Μελέτη περίπτωσης 2 ^η	47
6.2.1. Ιστορικό	47
6.2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 – ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	55
7.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	55
7.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	57
7.2.1. Περιγραφή των συνθηκών κατά τη διάρκεια κλινικής άσκησης σε ένα Δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο του Νομού Ιωαννίνων, κατά την περίοδο Απρίλιο του 2021 έως Ιούνιο 2022.	57
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	59

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τα πιθανά οφέλη και τις επιδράσεις που έχει η προσέγγιση της μουσικοθεραπείας, σε δίγλωσσους μαθητές, πρόσφυγες και μετανάστες, με αυτισμό.

Η έρευνα στηρίχτηκε στην ποιοτική έρευνα φαινομενολογικής προσέγγισης, με τη μεθόδου μελέτης και ανάλυσης δυο περιπτώσεων και αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση και αναλύονται βασικές έννοιες σχετικές με τα προσφυγικά και μεταναστευτικά ζητήματα, καθώς επίσης και με τα ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο μέρος, αποτελείται από τις μελέτες των δυο περιπτώσεων. Τα δυο παιδιά που συμμετείχαν σε συνεδρίες μουσικοθεραπείας, ήταν πρόσφυγες και μετανάστες, βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού, πληρούσαν τα κριτήρια για να χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσα και διέμεναν στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους.

Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τα οφέλη της μουσικοθεραπείας στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Η πρώτη μελέτη περίπτωσης έδειξε τη θετική επίδραση στην κοινωνική δέσμευση και τη συναισθηματική ρύθμιση, παρατηρήθηκε βελτίωση στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλίκους και μεγαλύτερη συναισθηματική επίγνωση και περιορισμός του άγχους. Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης απέδειξε επίσης, πως η μουσικοθεραπεία διευκόλυνε την εκφραστικότητα του πελάτη. Οι θεραπευτικές συνεδρίες δημιούργησαν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, που ενθάρρυνε τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οδηγώντας σε σημαντική πρόοδο αυτοέκφρασης του πελάτη.

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να χρησιμεύσει ως πολύτιμο εργαλείο στη διεπιστημονική προσέγγιση της παρέμβασης, αντιμετωπίζοντας τις μοναδικές ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού. Με την ενσωμάτωση της πολιτισμικής ευαισθησίας και του γλωσσικού προβληματισμού στη θεραπευτική διαδικασία, οι μουσικοθεραπευτές μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα προωθεί θετικά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσικοθεραπεία, Πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, Πρόσφυγας, Μετανάστης, Αυτισμός, Διγλωσσία

ABSTRACT

This dissertation explores the potential benefits and effects of the music therapy approach on bilingual students, refugees and immigrants, which situation is within the autism spectrum.

The research methodology was based on qualitative research of phenomenological approach, through the study and analysis of two study cases. The approach consists of two parts. In the first part, the literature review is presented, and the basic concepts of refugee and immigration issues are recognised, analysed, and highlighted. In addition, the main issues of bilingualism and intercultural education are introduced and analysed. The second part focuses on the study and analysis of the two main research cases. The two cases considered are two bilingual children (an immigrant and a refugee) within the autism spectrum, where the main purpose was to identify the level that the music therapy sessions helped the children to enhance their social skills, their emotions towards other people and their language skills.

Based on the outcome of this study, the conclusion is that music therapy is a powerful tool that can serve towards the interdisciplinary approach to intervention, addressing the unique needs of the specific population and provides the opportunity to use it with a more universal approach to people with other diseases. By incorporating cultural sensitivity and linguistic reflection into the therapeutic process, music therapists can create a supportive environment that promotes positive outcomes.

Keywords: Music Therapy, Multiple Case Study, Refugee, Immigrant, Autism, Bilingualism.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR) έχει καταγράψει πάνω από εβδομήντα εκατομμύρια ανθρώπους που έχουν εκτοπιστεί βίαια από την πατρίδα τους. Για αυτές τις μαζικές μετακινήσεις ατόμων χρησιμοποιούνται συνήθως οι όροι «μετανάστης» και «πρόσφυγας», οι οποίοι συχνά αλληλεπικαλύπτονται σημασιολογικά κατά τη χρήση τους, αν και στην πραγματικότητα διαφοροποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό (UNHCR, 2010).

Στις μέρες μας, τα ζητήματα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς χαρακτηρίζονται ιδιαίτερος σύνθετα και με ιδιαίτερη δυναμική εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. Η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες υποδοχής ενός αρκετά μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, πολλοί από τους οποίους την αντιμετωπίζουν ως ένα πέρασμα στην ευρωπαϊκή ήπειρο (IGC, 2015). Το ελληνικό Υπουργείο Εσωτερικών παραθέτει στατιστικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία από το 2006 έως και το 2015 εισήλθαν στον ελλαδικό χώρο περισσότερα από 1.8 εκατομμύρια άτομα, είτε με νόμιμο είτε με παράνομο τρόπο. Μέχρι το 2011, οι περισσότεροι αλλοδαποί ήταν κυρίως μετανάστες από τις βαλκανικές χώρες και ήρθαν στην Ελλάδα για καλύτερες οικονομικές συνθήκες. Από το 2011 και έπειτα, περίπου το 80% των αλλοδαπών ατόμων ήταν πρόσφυγες, με καταγωγή από τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν και ήρθαν στην Ελλάδα ύστερα από διωγμούς και εμπόλεμες καταστάσεις (IGC, 2015).

Αυτή η αυξανόμενη εισροή μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων στον ελληνικό χώρο κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, έχει δημιουργήσει μία έντονη συζήτηση αναφορικά με τη διδασκαλία που θα πρέπει να λαμβάνουν και το ζήτημα της διγλωσσίας αλλά και τις προοπτικές που αυτή μπορεί να θέτει κάθε φορά (Σκούρτου, 2011).

Οι οικογένειες μεταναστών και προσφύγων αλλά και τα παιδιά τους αναγκάζονται με βίαιο πολλές φορές τρόπο να αλλάξουν χώρα, να απομακρυνθούν από συγγενείς και φίλους, να αλλάξουν σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και να χάσουν την αίσθηση της ασφάλειας και της σταθερότητας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα άτομα που βρίσκονται στην παιδική ηλικία αναγκάζονται να χάσουν την ανεμελιά της

ηλικίας τους, το παιχνίδι και την ισχυρή θεμελίωση της έννοιας του εαυτού τους (Γκόβαρης, 2011).

Η μεταναστευτική και προσφυγική πορεία συνοδεύεται από αλλαγές ζωής, οι οποίες πραγματοποιούνται με απότομο, σκληρό και βίαιο τρόπο. Η μετεγκατάσταση σε μία νέα χώρα και ο αποχωρισμός μιας σταθερής οικίας, δημιουργούν επιπρόσθετο άγχος και αγωνία μπροστά στο άγνωστο αλλά και ποικίλες άλλες προκλήσεις και δυσκολίες (UNHCR, 1994). Τα ίδια τα άτομα που αναγκάζονται να αλλάξουν χώρα με αυτόν τον τρόπο αναφέρουν πολύ συχνά ότι αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα, τα οποία προέρχονται από τη δυσκολία τους να επικοινωνήσουν και να μιλήσουν τη νέα γλώσσα αλλά και από την έλλειψη διερμηνέων. Μεταξύ αυτών των προβλημάτων είναι και η χρήση ιατρικών υπηρεσιών στην Ελλάδα αλλά και η πρόσβαση στη φαρμακευτική αγωγή και η εύρεση των αντίστοιχων ιατρικών ειδικοτήτων που χρειάζονται κάθε φορά (UNHCR, 2021).

Ακόμη μεγαλύτερα προβλήματα καλούνται να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες και μετανάστες που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ). Μαρτυρίες ατόμων με ειδικές ανάγκες που διέμεναν σε νησιά ανέφεραν ότι έπρεπε να περιμένουν πολλές ώρες για να μεταφερθούν στην ηπειρωτική χώρα και να λάβουν την κατάλληλη ιατρική φροντίδα, στις περιπτώσεις που αντιμετώπιζαν κρίσιμα ιατρικά ζητήματα (UNHCR, 2021). Άλλοι άνθρωποι ανέφεραν, επίσης, την ελλιπή υποστήριξη που δέχθηκαν, κατά τη διάρκεια της προσαρμογής τους στη νέα πατρίδα, την ανύπαρκτη υποστήριξη αναφορικά με τις εξειδικευμένες κρατικές υπηρεσίες και τις σχετικές διοικητικές διαδικασίες αλλά και την καταπάτηση βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Αυτό που ζητούν οι άνθρωποι αυτοί είναι να έχουν ευκολότερη πρόσβαση σε όλα τα παραπάνω αλλά και να μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά στην καθημερινή τους ζωή αλλά και να καταφέρνουν να βρίσκουν ευκολότερα, θέσεις εργασίας, προκειμένου να νιώθουν παραγωγικοί πολίτες της χώρας όπου ζουν, έστω και προσωρινά (UNHCR, 2021).

Η παρούσα εργασία μελετά τις επιδράσεις που έχει η προσέγγιση της μουσικοθεραπείας σε δίγλωσσους μαθητές, πρόσφυγες και μετανάστες, που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μέσα από τη μελέτη δύο διαφορετικών

περιπτώσεων. Η διατριβή αποτελείται από δύο διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, μελετώνται κάποιες βασικές έννοιες απαραίτητες για την κατανόηση των παραπάνω, με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Το δεύτερο μέρος, αποτελείται από τις μελέτες δυο περιπτώσεων. Οι δυο περιπτώσεις συμμετείχαν σε συνεδρίες μουσικοθεραπείας, βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού, ήταν δίγλωσσοι και τέλος είχαν έρθει στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους, για σημαντικούς λόγους, που αναφέρονται και πιο κάτω (πρόσφυγες και μετανάστες).

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύονται οι έννοιες του μετανάστη και του πρόσφυγα, παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, καταγράφονται κάποιες βασικές συνέπειες του προσφυγικού και μεταναστευτικού ζητήματος ενώ αναλύονται και κάποιες βασικές συνιστώσες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των υφιστάμενων τρόπων διαχείρισης της ετερότητας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται η έννοια της διγλωσσίας, με καταγραφή των διαφόρων ορισμών που της έχουν αποδοθεί αλλά και την παρουσίαση των μορφών που μπορεί αυτή να έχει.

Ακολούθως, στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της διαταραχής αυτιστικού φάσματος. Καταγράφεται ο ορισμός της αλλά και η διαγνωστική διαδικασία που ακολουθείται για να λάβει τη διάγνωση ένα άτομο με αυτισμό. Στη συνέχεια, καταγράφονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό αλλά και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που λαμβάνουν για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων τους. Τέλος, εξετάζεται η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της διγλωσσίας και του αυτισμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται τα θεωρητικά ζητήματα γύρω από την προσέγγιση της μουσικοθεραπείας. Καταγράφεται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της ενώ εξετάζονται οι εφαρμογές μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων σε άτομα πρόσφυγες και μετανάστες αλλά και σε άτομα με αυτισμό.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, αρχικά τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τις συνθήκες στις οποίες έλαβαν χώρα οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας και τέλος τις αναλύσεις των δυο μελετών περίπτωσης.

Πιο αναλυτικά, το πέμπτο κεφάλαιο, αναλύει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως επίσης, τις συνθήκες και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της κλινικής άσκησης σε ένα Δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και τέλος το τρόπο επίλυσής τους.

Τα δυο τελευταία κεφάλαια της παρούσας εργασίας, περιλαμβάνουν το πρακτικό μέρος της εργασίας. Αναλύονται δυο μελέτες περιπτώσεων, στις οποίες εφαρμόστηκαν συνεδρίες μουσικοθεραπείας, ουμανιστικής προσέγγισης. Οι συνεδρίες, που επεξεργάζονται, αφορούν ένα δίγλωσσο παιδί από το Ιράκ και ένα από την Αλβανία. Τα δυο παιδιά βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και είναι δίγλωσσα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΠΡΟΣΦΥΓΙΑ

1.1 Οι έννοιες του πρόσφυγα και του μετανάστη

Κατά τη διάρκεια του 21^{ου} αιώνα, ο πλανήτης μας γνώρισε, σε παγκόσμιο επίπεδο, το φαινόμενο των μαζικών και πολυπληθυσμιακών μετακινήσεων ατόμων, τα οποία για λόγους πολιτικής, θρησκείας και οικονομίας, αναγκάστηκαν σε μια βίαιη πολλές φορές αλλαγή του τόπου διαμονής τους. Αυτή η αλλαγή δημιούργησε ένα νέο, ευρέως αναδιαρθρωμένο, δημογραφικό χάρτη, οδηγώντας σε μεταβολή των πολιτισμικών αξιών αλλά και στη δημιουργία κοινωνικών προβλημάτων και κρίσεων αξιών. Οι κρατικές αρχές των διαφόρων χωρών που αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο ζήτημα προβληματίζονται αναφορικά με τους τρόπους που θα πρέπει να υιοθετήσουν προκειμένου όλοι αυτοί οι διαφορετικοί πληθυσμοί και οι διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες να μπορέσουν να συμβιώσουν σε κοινωνικό επίπεδο και να απολαύσουν μία καλή ποιότητα ζωής (Tomlinson, 2003; Χρυσοχόου, 2011).

Ο ελλαδικός χώρος δέχεται συνεχώς έναν αυξανόμενο αριθμό μεταναστών και προσφύγων, ερχόμενων τόσο από βαλκανικές, όσο και από ασιατικές και αφρικανικές χώρες, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας νέας πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας. Νέοι όροι όπως «ταυτότητα», «ετερότητα», «διαπολιτισμική εκπαίδευση», οι οποίοι εδώ και δεκαετίες απασχολούν τους θεωρητικούς του κλάδου, έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων, ενώ ο χώρος της εκπαίδευσης προβληματίζεται συνεχώς αναφορικά με τους τρόπους μέσα από τους οποίους θα αρθούν οι πολιτισμικοί περιορισμοί, θα πραγματοποιηθεί η αποδοχή και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και θα προωθηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία (Banks, 2004).

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (International Organization For Migration-IOM) δεν φαίνεται να υπάρχει ένας ορισμός της λέξης «μετανάστης», που να είναι αποδεκτός με καθολικό τρόπο, καθώς ο συγκεκριμένος όρος περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις του φαινομένου της μετανάστευσης. Ένας μετανάστης μπορεί να παραμείνει στη χώρα υποδοχής (έποικος), να μετακινηθεί σε

κάποια άλλη χώρα (μετανάστης διέλευσης) ή να μετακινηθεί σε διάφορες χώρες (κυκλικός μετανάστης) (WHO, 2020).

Ο όρος «μετανάστης» υποδηλώνει ένα άτομο το οποίο μετακινείται από τη χώρα καταγωγής του, μετά από προσωπική του επιλογή και όχι εξαιτίας κάποιας απειλής θανάτου ή δίωξης που υφίσταται. Ένας μετανάστης μετακινείται προκειμένου να βελτιώσει τη ζωή του, προσδοκώντας καλύτερες συνθήκες εργασίας, υλικές ή κοινωνικές συνθήκες, βελτίωση του προσδόκιμου ζωής ή αναζητώντας την ένωση των μελών της οικογένειάς του, τα οποία έχουν ήδη διαφύγει στο εξωτερικό για άλλους λόγους. Ένας μετανάστης, εν αντιθέσει με έναν πρόσφυγα, δύναται να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής του, χωρίς να αντιμετωπίζει εμπόδια αντίστοιχα με εκείνα του πρόσφυγα, και να τυχαίνει της προστασίας της κυβέρνησης της χώρας του (UNHCR, 2016).

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2016) αλλά και τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 ως πρόσφυγες ορίζονται εκείνα τα άτομα τα οποία μετακινούνται από εμπόλεμα κράτη σε κράτη με ασφαλές πολιτικό καθεστώς, ώστε να ξεφύγουν από τις ένοπλες συρράξεις, την πολιτική βία και τις διώξεις. Στατιστικά δεδομένα του 2018, έδειξαν την ύπαρξη 25,9 εκατομμυρίων προσφύγων παγκοσμίως. Η κατάσταση την οποία βιώνουν είναι συχνά επικίνδυνη και δύσκολη, γεγονός που τους αναγκάζει να διασχίζουν εθνικά σύνορα για να αναζητήσουν ασφάλεια σε γειτονικές χώρες. Λόγω του κινδύνου που αντιμετωπίζουν, αναζητούν καταφύγιο κάπου αλλού, για το λόγο αυτό αναγνωρίζονται σε διεθνές επίπεδο ως «πρόσφυγες» με αποτέλεσμα να έχουν πρόσβαση στην παροχή βοήθειας από κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και άλλους οργανισμούς (UNHCR, 2016).

Η αυξημένη μεταναστευτική και προσφυγική ροή οδήγησε στην εμφάνιση των όρων «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η πρώτη περιγράφει εκείνη την κατάσταση στην οποία οι διαφορετικοί πολιτισμοί επηρεάζουν ο ένας τον άλλον και συνυπάρχουν ενώ η δεύτερη περιγράφει εκείνη τη μορφή που θα μπορούσε να πάρει μία κοινωνία, μέσα από το σεβασμό των άλλων πολιτισμών και τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντί τους (Γκόβαρης, 2011).

1.2 Μοντέλα εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών μαθητών

Με στόχο την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες, τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα των χωρών ανέπτυξαν στην πορεία των ετών διάφορα μοντέλα και προσεγγίσεις, με ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ τους. Τα μοντέλα αυτά είναι το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2011).

Το αφομοιωτικό μοντέλο ή μοντέλο της αφομοίωσης αναζητά κάποιους τρόπους με τους οποίους οι διάφοροι ξένοι πολιτισμοί μπορούν να αφομοιωθούν από τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, η οποία θεωρείται ανώτερη και να οδηγηθούν σε μία ίσους όρους συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής. Τόσο οι ίδιοι οι μετανάστες όσο και οι πρόσφυγες και τα παιδιά αυτών, με βάση το μοντέλο αυτό, αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τις αρχές του έθνους-κράτους στο οποίο έχουν καταφύγει, προκειμένου βαθμιαία να αφομοιωθούν, αφού οι διαφορετικοί πολιτισμοί αντιμετωπίζονται σαν πρόβλημα για την κοινωνία (Γκόβαρης, 2011; Χρυσόχου, 2011).

Ακολούθως, το μοντέλο της ενσωμάτωσης υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται θετικά οι πολιτισμοί των μειονοτικών ομάδων, μέχρι το σημείο, βέβαια, που δεν γίνεται αμφισβήτηση των κυρίαρχων πολιτισμικών αξιών της χώρας υποδοχής. Η διαφορετικότητα των άλλων και η πολιτισμική ετερότητα αναγνωρίζεται με τρόπο ώστε να μην απειλείται ο πολιτισμός της κυρίαρχης ομάδας του έθνους κράτους. Το συγκεκριμένο μοντέλο έλαβε αρκετές αρνητικές κριτικές γιατί δεν παρέχει την αναγκαία σημασία στον ξένο πολιτισμό και τον αντιμετωπίζει επιδερμικά, ευνοώντας με αυτόν τον τρόπο φαινόμενα ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας (Γκόβαρης, 2011).

Από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να φαίνεται ότι τόσο το μοντέλο της αφομοίωσης όσο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν λύνουν με ουσιαστικό τρόπο τα προβλήματα των μεταναστών και προσφύγων και έτσι, έκανε την εμφάνισή του το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Με αυτό προωθούνται οι άλλοι πολιτισμοί, η διατήρηση των παραδόσεων, των πολιτισμών τους και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η κριτική που ασκήθηκε στο εν λόγω μοντέλο, περιλαμβάνει την αδυναμία του να

επέμβει και να κατανοήσει τις αιτίες που προκαλούν, τον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτήτων, αλλά και την επιδερμική του στάση απέναντι στην έννοια του πολιτισμού, αφού τον αντιμετωπίζει ως κάτι στατικό και όχι ως διαδικασία συνεχούς ανανέωσης και μετεξέλιξης (Χρυσόχου, 2011).

Ακολούθως, το αντιρατσιστικό μοντέλο υπογραμμίζει την αναγκαιότητα αλλαγής των κοινωνικών δομών αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο να επικρατήσει η δικαιοσύνη και η ισότητα μεταξύ των ατόμων και η απελευθέρωσή τους από τα κοινωνικά δεσμά αλλά και να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις και οι εχθρικές στάσεις απέναντι σε καθετί διαφορετικό (Γκόβαρης, 2011).

Σήμερα, έχει επικρατήσει η υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1990 στην ευρωπαϊκή ήπειρο, ως απόρροια της πολυπολιτισμικής πραγματικότητα που δημιουργήσαν τα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Στόχος είναι ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμών και η αντιμετώπισή τους, ως ισότιμους. Τα άτομα ωθούνται στο να δημιουργήσουν θετικές αντιλήψεις για τις διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές, μέσα από την εκπαίδευση και την κοινωνική συνδιαλλαγή τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και όχι μόνο στα παιδιά μεταναστών και προσφύγων και υιοθετεί συγκεκριμένες αρχές ισοτιμίας με στόχο να αντιμετωπίσει το διαφορετικό και ετερογενές (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

1.3 Συνέπειες του προσφυγικού και μεταναστευτικού ζητήματος

Οι μαθητές που έρχονται ως πρόσφυγες ή μετανάστες σε μία χώρα υποδοχής, κουβαλούν μαζί τους άσχημα βιώματα και εμπειρίες από το παρελθόν, τα οποία επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο το συναισθηματικό κόσμο και την κοινωνική υπόστασή τους. Οι κακουχίες του μεταναστευτικού ή προσφυγικού ταξιδιού τους οδηγούν σε μία παρατεταμένη κόπωση σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο, αλλά και ο ερχομός σε μία ξένη χώρα και η ανάγκη να προσαρμοστούν σε αυτή, επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο, τη μαθησιακή ικανότητα και επίδοσή τους, εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Ένας πρόσφυγας ή μετανάστης δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με τους άλλους αφού δεν γνωρίζει ακόμη τη γλώσσα υποδοχής. Ακόμη, δυσκολεύεται να

προσαρμοστεί κοινωνικά και πολιτισμικά αφού δεν έχει ζήσει για πολύ στην καινούργια χώρα και δεν γνωρίζει τις κοινωνικές συμβάσεις, τους νόμους, τις αξίες, τις αρχές και τις παραδόσεις που τη διέπουν. Τέλος, αισθάνεται άβολα γύρω από την έκφραση των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, ιδιαίτερα αν η χώρα υποδοχής διαθέτει μία θρησκεία με αρκετά διαφορετικά πιστεύω από τη δική του (Banks, 2004).

1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση της ετερότητας

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί την Αισθητική Αγωγή προκειμένου να προωθήσει τη γνωριμία και την ενασχόληση με το διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο.

Η Αισθητική Αγωγή είναι εκείνο το πεδίο της αγωγής που στοχεύει στο να αναπτύξει αισθητικά ένα άτομο, μέσα από την απόλαυση και τη δημιουργία του ωραίου τόσο στη Φύση όσο και στην Τέχνη (Τρούλης, 1991, όπ. ανάφ. στο Παπαμπούκλη, 2009). Περιλαμβάνει τη θεατρική αγωγή, το θέατρο, τα εικαστικά και τη μουσική αγωγή. Με την επαφή των μαθητών με προγράμματα και δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, καλλιεργούνται αισθητικές αξίες, οι μαθητές γνωρίζουν τον κόσμο, ανταλλάσσουν τις γνώσεις τους, μοιράζονται τα συναισθήματά τους και επικοινωνούν διαπολιτισμικά, μέσα από το λόγο της θεατρικής αγωγής, τους ήχους, τους ρυθμούς της μουσικής, αλλά και τα χρώματα και τις υφές των εικαστικών (Παπαμπούκλη, 2009).

Οι τέχνες διαθέτουν μία διεθνή παγκόσμια γλώσσα με χαρακτηριστικές αναγνωρίσιμους από όλους. Προωθούν τη συμφιλίωση, την αλληλεγγύη απέναντι στο διαφορετικό, την αντιρατσιστική σκέψη, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ποικιλία στις διαφορετικές θεάσεις (Κωστοπούλου, 2016). Μέσα σε ένα περιβάλλον όπου χρησιμοποιούνται οι τέχνες, υποστηρίζεται η συνεργατικότητα ενώ δημιουργείται η αίσθηση της ισότητας των διαφορετικών πολιτισμών (Καστρινάκη & Παυλίδου, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

2.1 Ορισμός

Η ικανότητα της επικοινωνίας ενός ανθρώπου αποτελεί πλαίσιο αναφοράς της καθημερινής του ζωής, καθώς είναι απαραίτητο συστατικό σε όλους τους τομείς της προσωπικής αλλά και δημόσιας ζωής του. Η χρήση της γλώσσας και η ικανότητα σωστής χρήσης της, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου. Τα αποτελέσματα της χρήσης της γλώσσας χαρακτηρίζονται από τους ιστορικούς αξιοσημείωτα και περιλαμβάνουν πολλά από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τα οποία μας διακρίνουν από τα υπόλοιπα έμβια ή μη όντα του πλανήτη μας (Bloomfield, 1933).

Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως δίγλωσσο, στην περίπτωση που μπορεί να χρησιμοποιεί, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, δυο διαφορετικές γλώσσες για να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές του ανάγκες (Γρίβα & Στάμου, 2014). Το δίγλωσσο άτομο, δύναται να μπορεί να διαχειρίζεται εναλλακτικά δύο γλώσσες, καθώς επίσης βιώνει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του, ανάμεσα σε δυο κουλτούρες, σε κόσμους με διαφορετικές συνήθειες και αξίες (Lambert, 2000).

Για την οριοθέτηση του φαινομένου της διγλωσσίας (bilingualism) έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι, όμως, συνήθως κινούνται προς δύο κατευθύνσεις. Η μία από τις δύο κατευθύνσεις είναι η γλωσσολογική, η οποία δίνει μεγαλύτερη προσοχή στο γλωσσολογικό τομέα και στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με άνεση εξίσου σε δύο διαφορετικές γλώσσες. Εξετάζοντας την έννοια της διγλωσσίας υπό αυτό το πρίσμα, θα λέγαμε ότι ένα «δίγλωσσο άτομο» είναι αυτό που μπορεί να εκφράσει ολοκληρωμένο και ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο σε δύο διαφορετικές γλώσσες αλλά και να εκφραστεί εξίσου καλά σε αυτές. Η δεύτερη κατεύθυνση δίνει έμφαση στον ψυχολογικό και κοινωνιογλωσσολογικό τομέα και προσπαθεί να απαντήσει στους τρόπους, στις αιτίες και στις χρονικές στιγμές, με βάση τα οποία το άτομο επιλέγει να χρησιμοποιεί είτε τη μητρική του γλώσσα είτε τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η πλειοψηφία των ατόμων του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διαμένει. Εξετάζοντας την έννοια της διγλωσσίας υπό αυτή τη δεύτερη κατεύθυνση, θα λέγαμε ότι η διγλωσσία ορίζεται ως εκείνη η ατομική ικανότητα με βάση την οποία ο άνθρωπος μπορεί και εκφράζεται γλωσσικά σε δύο διαφορετικές

γλώσσες και γλωσσικούς κώδικες με αυτόματο τρόπο και χωρίς δυσκολίες, ανάλογα με την περίπτωση στην οποία βρίσκεται (Μήτσης, 2003; Σκούρτου, 2011).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι αρκετά σύνθετο ενώ οι αρχικές προτάσεις ορισμών που χρησιμοποιήθηκαν για να την αναλύσουν, κατέληξαν να περιγράφουν πολλά διαφορετικά φαινόμενα με ασαφή, πολλές φορές, όρια. Ένας αρκετά απλός και περιεκτικός ορισμός της διγλωσσίας είναι η συνύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών σε ένα άτομο ή σε μία κοινωνία και ο εξίσου καλός χειρισμός τους (Μήτσης, 2003). Η ύπαρξη διγλωσσίας σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο δεν αναφέρεται μόνο στη χρήση δύο (ή περισσότερων) διαφορετικών γλωσσών αλλά και στην ύπαρξη ενός μείγματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες και κουλτούρες (Τσοκαλίδου, 2012).

Ένα άτομο μπορεί να λαμβάνει το χαρακτηρισμό «δίγλωσσος» όταν διαθέτει την ικανότητα να εκφράζεται σε δύο διαφορετικές γλώσσες, τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό τομέα, χωρίς εμφανείς δυσκολίες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μπορεί να επικοινωνεί με επαρκή τρόπο και στη δεύτερη γλώσσα, σε διαφορετικές μεταξύ τους περιστάσεις επικοινωνίας και όχι να μιλάει σε τέλειο επίπεδο ή να κατέχει το άριστο επίπεδο γλωσσομάθειας αυτής. Συνήθως η πρώτη από τις δύο γλώσσες χρησιμοποιείται από το άτομο στο σπίτι του ή στο οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον, ενώ η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται στο εργασιακό ή σχολικό περιβάλλον (Baker, 2001).

Καθώς η διγλωσσία θεωρείται ως εκείνο το φυσιολογικό φαινόμενο επαφής και χρήσης ενός ατόμου με δύο γλώσσες, οι σημαντικότεροι παράγοντες για τους οποίους αυτή υπάρχει μπορεί να είναι κοινωνικοί, πολιτικοί, θρησκευτικοί ή μορφωτικοί. Πρόκειται για ένα σύστημα πολυπαραγοντικό και αρκετά πολυδιάστατο, το οποίο έχει απασχολήσει τον επιστημονικό διάλογο με τη συμπλοκή αρκετών και διαφορετικών μεταξύ τους επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η Γλωσσολογία, η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική και η Κοινωνιολογία (Rogers, 2005).

Συνήθως τα παιδιά που προέρχονται από γονείς με διαφορετική μητρική γλώσσα από τη βασική γλώσσα, της χώρας που διαμένουν, φαίνεται να δέχονται έντονη πίεση, ώστε να γίνουν δίγλωσσα, αλλά κυρίως πιέζονται να κατακτήσουν τη γλώσσα της πλειονότητας (Skytnabb-Kangas, 1981, σ. 79). Η παρούσα εργασία, αφορά παιδιά που έχουν έρθει στην Ελλάδα από διαφορετικές χώρες, ως πρόσφυγες

και μετανάστες και υποχρεούνται να μάθουν μια επιπλέον γλώσσα (εκτός της μητρικής τους), ώστε να συνυπάρξουν και να επιβιώσουν στη χώρα. Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, δημιουργούνται επιπλέον δυσκολίες, οι οποίες θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια.

Κατά τη διάρκεια αρκετών δεκαετιών, ο τομέας της δίγλωσσης ειδικής αγωγής έχει βρει μεγάλη υποστήριξη στο μεταρρυθμιστικό κίνημα που έχει γίνει γνωστό ως πολυπολιτισμικότητα (Ehlers-Zavala, 2011, σ. 343). Για το προσωπικό της ειδικής αγωγής, η κατανόηση της σχέσης μεταξύ των ιδιαιτεροτήτων και της πολιτιστικής ποικιλομορφίας είναι θεμελιώδης για τον επαγγελματικό τους ρόλο (Ehlers-Zavala, 2011, σ. 345). Η δίγλωσση ειδική αγωγή, σύμφωνα με μελέτες που έγιναν στις Ηνωμένες Πολιτείες (μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική χώρα), είναι ο καλύτερος τρόπος για να διασφαλιστεί, ότι μια υποομάδα του πληθυσμού, (όπως αυτή των δίγλωσσων παιδιών με ειδικές ανάγκες), έχει πραγματικές ευκαιρίες επιτυχίας (Ehlers-Zavala, 2011).

2.2 Οι μορφές της διγλωσσίας

Καθώς το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται πολύ συχνά ως πολύπλοκο, έχουν εφευρεθεί από τους θεωρητικούς του είδους διάφορες κατηγοριοποιήσεις της, προκειμένου να μπορέσει να γίνει περισσότερο κατανοητή. Η ύπαρξη κατηγοριών διγλωσσίας γίνεται πάνω σε δύο άξονες, είτε με βάση το βαθμό, το είδος και τους τρόπους κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας είτε με βάση διάφορους κοινωνικούς παράγοντες. Μία συνοπτική αναφορά σε κάποιες βασικές μορφές διγλωσσίας επιχειρείται παρακάτω.

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, υπάρχει η ταυτόχρονη διγλωσσία και η διαδοχική διγλωσσία. Η πρώτη περιγράφει εκείνες τις περιπτώσεις στις οποίες το άτομο κατακτά από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, δύο γλώσσες με ταυτόχρονο και φυσικό τρόπο ενώ η δεύτερη περιγράφει εκείνη την κατάσταση στην οποία το άτομο πρώτα κατακτά την πρώτη (μητρική γλώσσα), ενώ μετέπειτα μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012).

Η διγλωσσία, ακόμη, μπορεί να είναι είτε πρώιμη, όταν προκύπτει σε μικρή ηλικία σε ένα άτομο, καθώς στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον μιλιούνται δύο γλώσσες, είτε όψιμη, όταν εμφανίζεται σε μεγαλύτερη ηλικία σε ένα

άτομο. Ακόμη, η διγλωσσία μπορεί να είναι συντονισμένη, όταν η συνύπαρξη των δύο γλωσσικών συστημάτων είναι ανεξάρτητη μεταξύ τους ή σύνθετη, όταν υπάρχει κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο μεταξύ αρκετών λέξεων των δύο γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2012).

Αναφορικά με το δεύτερο άξονα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία μπορεί να είναι προσθετική ή αφαιρετική. Στην πρώτη περίπτωση, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν επιβαρύνει τη δεύτερη γλώσσα και δρα υποστηρικτικά ενώ στη δεύτερη περίπτωση, το άτομο αποκόπτεται απότομα από τη δεύτερη γλώσσα, δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και πιθανόν, αναπτύσσει με ημιτελή τρόπο καθένα από τα δύο γλωσσικά συστήματα (Τσοκαλίδου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΑΥΤΙΣΜΟΣ

3.1 Ορισμός

Ως αυτισμός, ορίζεται η αναπτυξιακή διαταραχή που διακρίνεται από δυσκολίες στην επικοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις και στην παρουσία μη τυπικών συμπεριφορών, (τέτοιες είναι οι ασυνήθιστες αποκρίσεις στην αίσθηση, οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις, αλλά και η επιμονή σε ρουτίνες και στην ομοιότητα (Neisworth & Wolfe, 2005, σ. 20).

Η Πολυχρονοπούλου (2013) την ορίζει ως μία νευρολογική δυσλειτουργία, η οποία επηρεάζει την εγκεφαλική λειτουργία και δρα με αρνητικό τρόπο σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς όπως είναι η διαπροσωπική επικοινωνία και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Ο πιο σύγχρονος ορισμός, σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association APA), επεξηγεί τον αυτισμό ως μια νοσολογική οντότητα, η οποία αποτελείται από επί μέρους οντότητες. Με τον ορισμό «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» αναφερόμαστε σε μια πολύπλοκη αναπτυξιακή κατάσταση που περιλαμβάνει δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την ομιλία και τη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς επίσης και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (American Psychiatric Association, 2021).

Ένα άτομο στο φάσμα του αυτισμού, εμφανίζεται μοναχικό, εμμένει σε επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές κινήσεις, συχνά παρατηρείται ως υπερβολικά ευαίσθητο σε εξωτερικά ερεθίσματα και αλληλεπιδρά με περιορισμένο τρόπο σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ακόμη, εμφανίζει συνήθως περιορισμένο λεξιλόγιο και καθυστερημένη ανάπτυξη της ομιλίας, διαθέτει λίγα ενδιαφέροντα ενώ ασχολείται με στερεοτυπικό τρόπο με αυτά και παρουσιάζει εμμονή στη διατήρηση της ομοιότητας, της σειράς και της ευταξίας των πραγμάτων που βρίσκονται γύρω του. Καθώς το άτομο που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού δυσκολεύεται σε μεγάλο βαθμό να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων ανθρώπων αλλά και να επικοινωνήσει με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, εμφανίζει αυξημένες δυσκολίες στην ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης καλών σχέσεων επικοινωνίας με τους άλλους. Από την άλλη, συχνά ένα άτομο στο φάσμα του αυτισμού, διαθέτει πολύ καλές γνωστικές ικανότητες αλλά και πολύ καλή μνήμη

(Σινανίδου, 2013). Ο Faherty (2003) αναφέρει τα τρία βασικά γνωρίσματα που βοηθούν στον εντοπισμό και στη διάγνωση ενός ατόμου με αυτισμό και τα οποία είναι: η ελλιπής κοινωνική ανάπτυξη, τα μειωμένα ενδιαφέροντα και η στερεοτυπική ενασχόληση με αυτά αλλά και η ανάπτυξη και χρήση της γλώσσας με καθυστέρηση και με ιδιόμορφο τρόπο.

Ο Νότας (2005) παρατηρεί ότι θα πρέπει να αποφεύγεται η σύγχυση που επικρατεί μεταξύ των όρων «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) και «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή» (ΔΑΔ) καθώς ο δεύτερος όρος εμπεριέχει ένα αρκετά μεγάλο φάσμα και άλλων νευροαναπτυξιακών διαταραχών εκτός από τον αυτισμό, όπως είναι ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας αλλά και το σύνδρομο Rett (σσ. 14-20).

Θέλοντας να προβούμε σε μια αποκωδικοποίηση της ορολογίας «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή», θα πρέπει να αναλύσουμε ξεχωριστά καθέναν από τους τρεις όρους που την απαρτίζουν. Ο χαρακτηρισμός «Διάχυτη» σημαίνει ότι η δυσλειτουργία που υφίσταται μπορεί να επηρεάζει τη συνολική λειτουργικότητα του ατόμου σε διαφορετικούς τομείς. Ακολουθώντας, ο χαρακτηρισμός «Αναπτυξιακή» υποδηλώνει ότι η διαταραχή αυτή εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης του ατόμου. Τέλος, ο χαρακτηρισμός «Διαταραχή» υπογραμμίζει το γεγονός ότι ο αυτισμός δεν είναι απλά μια καθυστέρηση αλλά χαρακτηρίζεται από συμπτώματα που παρεκκλίνουν το άτομο από τη φυσιολογική ανάπτυξη και την τυπική εξέλιξη των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων ίδιας ηλικίας (Σινανίδου, 2013).

3.2 Διαγνωστική διαδικασία

Η διαδικασία της διάγνωσης ενός ατόμου με αυτισμό, μπορεί να λάβει χώρα από την πρώιμη παιδική ηλικία ενώ πραγματοποιείται μέσα από την ανταπόκριση του ατόμου σε μια σειρά από διαγνωστικά κριτήρια που αφορούν τομείς της συμπεριφοράς του ατόμου (Faherty, 2003). Αυτά τα κριτήρια είναι προκαθορισμένα και αποδεκτά σε παγκόσμιο ερευνητικό επίπεδο ενώ για τη διάγνωση εμπλέκονται στη διαδικασία διαφορετικοί επιστήμονες όπως ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός και οι εκπαιδευτικοί. Η διαδικασία της διάγνωσης πραγματοποιείται στα αρμόδια ΚΕΔΑΣΥ ενώ συνήθως δεν πραγματοποιούνται ιατρικές ή εργαστηριακές εξετάσεις αλλά αντλούνται πληροφορίες από το σχολικό και οικογενειακό

περιβάλλον του παιδιού και ακολουθεί η συμπεριφορική παρατήρησή του (Πολυχρονοπούλου, 2013; Γενά, 2017).

Κατά τη διαγνωστική διαδικασία, οι επιστήμονες μελετούν χαρακτηριστικά συμπεριφορών από τρεις διαφορετικές περιοχές για να στηρίξουν τη διάγνωση ή όχι αυτισμού, σε ένα άτομο. Αυτά είναι οι κοινωνικές του δεξιότητες, η ικανότητα του να επικοινωνεί λεκτικά και μη λεκτικά αλλά και τα ενδιαφέροντα και οι ασχολίες που παρουσιάζει (Yates & Cauteur, 2006).

Η σοβαρότητα της διαταραχής αυτιστικού φάσματος που παρουσιάζει ένα άτομο διαβαθμίζεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, τα οποία υποδηλώνουν τη σοβαρότητά της σε τομείς κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενδιαφερόντων και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Ένα άτομο που βρίσκεται στο πρώτο επίπεδο σημαίνει ότι χρειάζεται απλώς στήριξη, ένα άτομο που βρίσκεται στο δεύτερο επίπεδο σημαίνει ότι χρειάζεται σημαντική στήριξη ενώ ένα άτομο που βρίσκεται στο τρίτο επίπεδο της διαταραχής σημαίνει ότι χρειάζεται πολύ σημαντική στήριξη (Σινανίδου, 2013).

3.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με αυτισμό

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν αρκετή ανομοιογένεια στα αναπτυξιακά τους στάδια ενώ οι ελλείψεις τους μπορεί να εντοπίζονται τόσο στη γνωστική τους ανάπτυξη όσο και στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες (Νότας, 2005, σσ. 26-27).

Οι ελλείψεις που αντιμετωπίζει ένα παιδί με αυτισμό, στους τομείς της συγκέντρωσης και προσοχής είναι η αποφυγή βλεμματικής επαφής και εστίασης της προσοχής του σε αντικείμενα του περιβάλλοντος και όχι σε πρόσωπα. Ακόμη, εμφανίζει πολλές φορές διάσπαση προσοχής, υπερβολική ενασχόληση με συγκεκριμένα αντικείμενα και έκδηλη ανησυχία χωρίς προφανή λόγο (Wing, 2000).

Στους τομείς της επικοινωνίας και της ομιλίας, ένα παιδί με αυτισμό, δυσκολεύεται να κατανοήσει την εξωλεκτική επικοινωνία, δυσκολεύεται στη γραμματική και στο συντακτικό, δεν κατανοεί το λόγο, ενώ μπορεί να εμφανίζει κενά σε επίπεδα φωνητικής και φωνολογίας (Σινανίδου, 2013). Επιπρόσθετα, εντοπίζονται δυσκολίες στη γλώσσα, μέσω της επαναλαμβανόμενης, στερεοτυπικής χρήσης

λέξεων και φράσεων, όπως επίσης φαίνεται να υπάρχει φτωχός έλεγχος τόσο της έντασης όσο και του τόνου της φωνής τους (Νότας, 2005, σ. 27).

Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές του εκδηλώσεις, ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού συνήθως αποφεύγει τη σωματική επαφή, δεν μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους, δυσκολεύεται να επικοινωνήσει και να δημιουργήσει διάλογο, εμφανίζεται υπερβολικά ευερέθιστο και πολλές φορές προβάλλει ανάρμοστες συναισθηματικές συμπεριφορές, εκρήξεις θυμού και άγχους (Καλύβα, 2005). Σύμφωνα με τον Νότα (2005), έχει παρατηρηθεί, πως ένα παιδί με αυτισμό, προσέχει περισσότερο τα αντικείμενα παρά τους ανθρώπους. Σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι αποζητά μια ενήλικη παρουσία, μόνο για να έχει μια φυσική επαφή και συγκεκριμένα ένα εργαλείο ικανοποίησης των υπόλοιπων αναγκών του (Νότας, 2005, σ. 26).

Συχνά τα άτομα που εντοπίζονται στο φάσμα του αυτισμού, δυσανασχετούν όταν συμβαίνει μία αλλαγή στην καθημερινή τους ρουτίνα, μπορεί να αποσπώνται εύκολα από θορύβους του περιβάλλοντος ή μπορεί να επικεντρώνονται αποκλειστικά σε συγκεκριμένα αντικείμενα ή παιχνίδια του περιβάλλοντος και να εμφανίζουν προσκόλληση σε αυτά για αρκετή ώρα. Συνήθως, προτιμούν να είναι μοναχικά και ενοχλούνται όταν οι άλλοι καταβάλλουν προσπάθεια να επικοινωνήσουν μαζί τους. Οι διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι πολλές φορές διαταραγμένες ενώ μπορεί να κάνουν γκριμάτσες, να κινούνται συνεχώς και να στριφογυρίζουν χωρίς εμφανή λόγο (Συνανίδου, 2013; Γενά, 2017).

3.4 Θεραπευτική- εκπαιδευτική αντιμετώπιση ατόμων με αυτισμό

Στην εκπαιδευτική πράξη, κάθε μαθητής που φέρει διάγνωση αυτισμού, θα πρέπει να λαμβάνει εξατομικευμένα την εκπαίδευση που θεωρείται καταλληλότερη, ανάλογα με τις δυνατότητες, τα ταλέντα του αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η ύπαρξη μιας λεπτομερούς διάγνωσης είναι το εφελτήριο προκειμένου να συνταχθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, μέσα από τη συνεργασία διαφορετικών εμπλεκόμενων ειδικοτήτων του σχολικού περιβάλλοντος. Σε κάθε περίπτωση, η εξατομικευμένη παρέμβαση θα πρέπει να στηρίζεται στη χρονολογική ηλικία του μαθητή αλλά και στο αναπτυξιακό του στάδιο. Η ύπαρξη οπτικοποιημένου υλικού, όπως επίσης ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εικόνων, θεωρούνται από πολλούς

επιστήμονες σήμερα, ως μία πολύ αποτελεσματική μέθοδος επικοινωνίας με τα άτομα αυτά (Wenar & Kerig, 2008).

Σύμφωνα με τον Νότα (2005), οι επικρατέστερες θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναφορικά με τον αυτισμό, είναι η προσέγγιση Teach-Division Teach, οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (Applied Behavior Analysis (A.B.A.), οι προσεγγίσεις ενσωμάτωσης και ολοκλήρωσης Integration Approaches, η θεραπεία καθημερινής ζωής (το σχολείο Higashi-Daily life therapy at the Boston Higashi School), οι αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις (Interactive Approaches, Option Approach, στο πρόγραμμα με τίτλο: The Playschool Curriculum, Infant Development Programme), οι ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις ψυχαναλυτικού τύπου και οι θετικές προσεγγίσεις (Positive Approaches) (σσ. 34-35).

Άλλες μέθοδοι που έχουν δείξει πολύ καλά αποτελέσματα στην εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό, είναι η Ψηφιακή Αφήγηση, οι Κοινωνικές Ιστορίες, ο «Κύκλος των φίλων», οι οπτικές θεραπείες και η εκπαιδευτική ρομποτική, η οποία τα τελευταία χρόνια, έχει αναδυθεί ως ένας από τους κλάδους με άριστα αποτελέσματα εφαρμογής σε άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζονται ενθουσιασμένα κατά την αλληλεπίδρασή τους με ένα ρομπότ, φαίνεται ότι μειώνεται σημαντικά το κοινωνικό τους άγχος ενώ διατηρούν καλύτερη βλεμματική επαφή με το ρομπότ και επικεντρώνουν πιο εύκολα την προσοχή τους εκεί (Kaboski et al., 2014).

Ολοκληρώνοντας την υποενότητα, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούν επίσης σε κάποιες ακόμη, πολύ σημαντικές ειδικές θεραπευτικές παρεμβάσεις, όπως η αισθητηριακή ολοκλήρωση και αισθητηριακή χαλάρωση, η αρωματοθεραπεία, η δραματοθεραπεία, η χοροθεραπεία, η εργοθεραπεία, η θεραπεία συμπεριφοράς, η λογοθεραπεία, οι ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα και τέλος, η θεραπεία μουσικής αλληλεπίδρασης - μουσικοθεραπεία στην οποία επικεντρώνεται και η παρούσα εργασία (Νότας, 2005, σ. 35).

3.5 Διγλωσσία και Αυτισμός

Η ύπαρξη διγλωσσίας εντός του ατόμου φαίνεται ότι συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη γνωστική του ανάπτυξη και δεν επιδρά με αρνητικό τρόπο στην εγκεφαλική του λειτουργία, άποψη που φαίνεται να ίσχυε παλαιότερα (Σκούρτου, 2001).

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν τα παιδιά με αυτισμό που είναι ταυτόχρονα και δίγλωσσα αναπτύσσουν τη γλωσσική τους έκφραση με αργότερο ή γρηγορότερο ρυθμό σε σχέση με τους συνομήλικούς τους που είναι εκτεθειμένοι σε μία γλώσσα. Οι Petersen, Marinova-Tod και Mirenda (2012) σε έρευνα που πραγματοποίησαν παρατήρησαν ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση στη γλωσσική ανάπτυξη μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, καθώς οι δεξιότητες επικοινωνίας, το εννοιολογικό λεξιλόγιο, το μέγεθος του λεξιλογίου στις δύο γλώσσες και ο τρόπος εκφοράς του λόγου δεν παρουσίαζαν ουσιαστικές διαφορές σε σύγκριση με τη γλωσσική ανάπτυξη συνομηλίκων τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, παρατήρησαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με αυτισμό είχαν αναπτύξει μεγαλύτερα λεξιλόγια παραγωγής σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Οι Kelley et al. (2006) παρατήρησαν με την έρευνά τους ότι τα δίγλωσσα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, σχολικής ηλικίας, πέτυχαν υψηλότερα επίπεδα σε τεστ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας σε σχέση με την επίδοση των μονόγλωσσων παιδιών, με αυτισμό, αντίστοιχης ηλικίας.

Τις προηγούμενες δεκαετίες θεωρούνταν ότι η ύπαρξη διγλωσσίας σε παιδιά με αυτισμό επηρέαζε με αρνητικό τρόπο την ανάπτυξή τους. Ωστόσο, με την πάροδο των ετών και την πραγματοποίηση πολλών σχετικών ερευνών η παραπάνω ιδέα αμφισβητείται πλέον με έντονο τρόπο και θεωρείται ότι η διγλωσσία σε παιδιά με αυτισμό μπορεί να ιδωθεί μέσα από ένα νέο πρίσμα, ως παράγοντας που μπορεί να δημιουργήσει νέες ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά αυτά (Ohashi et al, 2012).

Σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησε η Ηλιούδη (2017), κατέγραψε και παρουσίασε τα επιστημονικά άρθρα που μελέτησαν το φαινόμενο της διγλωσσίας σε συνάρτηση με το φαινόμενο του αυτισμού κατά το διάστημα των ετών 2000 έως 2017. Σχεδόν όλες από τις παραπάνω έρευνες κατέληξαν στο γεγονός ότι η επαφή και έκθεση ενός παιδιού με αυτισμό σε ένα δίγλωσσο ή πολύγλωσσο περιβάλλον δεν δρα

με αρνητικό τρόπο στη σωστή κατάκτηση οποιασδήποτε από τις δύο γλώσσες του περιβάλλοντος αλλά και ούτε συντελεί στο να κατακτηθεί η μητρική γλώσσα με χειρότερο τρόπο από ό,τι από ένα μονόγλωσσο παιδί με αυτισμό.

Σε έρευνα των Gonzalez-Barrero & Nadig (2019) υποστηρίχθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές με αυτισμό, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μονόγλωσσων μαθητών με αυτισμό, (παρουσίαζαν καλύτερες εκτελεστικές λειτουργίες και μπορούσαν να ελέγχουν καλύτερα την προσοχή τους).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

4.1 Ορισμός & Χαρακτηριστικά της Μουσικοθεραπείας

Σύμφωνα με τον Σακαλάκ (2004), οι Αρχαίοι Έλληνες πίστευαν πως η μουσική έχει πολύ μεγάλη δύναμη και πως επιδρά άμεσα στο χαρακτήρα, τη θέληση και τη μεταγενέστερη συμπεριφορά του ατόμου. Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης, όπως και άλλοι Αρχαίοι Φιλόσοφοι, πίστευαν τόσο στη μαγεία της μουσικής, όσο και στις θεραπευτικές της δυνάμεις και συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό, ότι πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η επιλογή του μουσικού οργάνου και η επιλογή του μουσικού τρόπου (Σακαλάκ, 2004, σσ. 14-17). Επιπρόσθετα, ανέπτυξαν τόσο την ορθολογική σκέψη της τάξης και της αρμονίας, όσο και τα ανεξέλεγκτα στοιχεία εξαγνισμού, σε σχέση με τη χρήση της μουσικής στην ανακούφιση των σωματικών και πνευματικών διαταραχών, για το λόγο αυτό θεωρούνται πρόδρομοι της μουσικοθεραπείας (Σακαλάκ, 2004, σ. 149).

Ο Bruscia (1998) αναφέρει πως υπάρχει πληθώρα ορισμών για τη Μουσικοθεραπεία από διάφορους ερευνητές και κλινικούς μουσικοθεραπευτές. Είναι αρκετά δύσκολο όμως να βρεθεί, ένας κοινός ορισμός, που να ταιριάζει σε όλους τους ανθρώπους και σε όλα όσα απαρτίζει το περιεχόμενο της μουσικοθεραπείας (Σακαλάκ, 2004, σ. 152). Παρακάτω καταγράφονται, κάποιοι, από τους ορισμούς, όπως αυτοί δίνονται από εγκεκριμένους συλλόγους, ερευνητές και κλινικούς μουσικοθεραπευτές.

Σύμφωνα με την Ψαλτοπούλου (2015, σ. 42) :

«Η Παγκόσμια Ένωση Μουσικοθεραπείας, ως Μουσικοθεραπεία ορίζει: την επαγγελματική χρήση της μουσικής, αλλά και των στοιχείων που την αποτελούν ως μια παρέμβαση σε ιατρικά, εκπαιδευτικά και καθημερινά περιβάλλοντα με άτομα, ομάδες, οικογένειες ή κοινότητες που αναζητούν να πετύχουν το μέγιστο στην ποιότητα ζωής τους και να βελτιώσουν τη σωματική, κοινωνική, διανοητική, πνευματική υγεία τους και την ευζωία. Η έρευνα, το κλινικό έργο, η εκπαίδευση και η κλινική εκπαίδευση στη Μουσικοθεραπεία, βασίζονται σε επαγγελματικά πρότυπα, ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο».

Ο Ελληνικός Σύλλογος Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (2018), ορίζει τη Μουσικοθεραπεία ως ένα καθιερωμένο επάγγελμα υγείας, στο οποίο η μουσική αλλά και τα μουσικά στοιχεία (ήχος, ρυθμός, μελωδία, αρμονία, χροιά, ένταση κτλ) χρησιμοποιούνται, στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής σχέσης με στόχους που αφορούν τις συναισθηματικές, σωματικές, γνωστικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων. Μέσω τεκμηριωμένης χρήσης μουσικών παρεμβάσεων, τόσο κλινικά όσο και ερευνητικά, επιτυγχάνονται εξατομικευμένοι ή και ομαδικοί στόχοι, από έναν πιστοποιημένο επαγγελματία, ο οποίος έχει ολοκληρώσει ένα εγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών μουσικοθεραπείας (ΑΜΤΑ, 2005; ΕΣΠΕΜ, 2018).

Ο Σύνδεσμος Μουσικοθεραπείας Κύπρου (2020), συμπληρώνει πως η μουσικοθεραπεία δεν επικεντρώνεται στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, στη ψυχαγωγία ή στη μουσική εκπαίδευση. Έχει αποδειχθεί από έρευνες πως η αποτελεσματικότητα της μουσικοθεραπείας διευρύνεται σε ένα μεγάλο φάσμα πεδίων, όπως αυτά της ψυχικής υγείας, της ειδικής εκπαίδευσης, της έγκαιρης παρέμβασης, της νευρολογίας, της παραβατικότητας, των εξαρτήσεων, της ενδονοσοκομειακής περίθαλψης, της διαχείρισης του πόνου, τη κώφωση αλλά και τα κοχλιακά εμφυτεύματα, τις εντατικές μονάδες νεογνών, τις χρόνιες ασθένειες και παθήσεις όπως και πολλά άλλα (Σύνδεσμος Μουσικοθεραπείας Κύπρου, 2020).

Θα ορίζαμε με απλοϊκό τρόπο τη Μουσικοθεραπεία ως εκείνη την ειδική χρήση της μουσικής, σε παιδιά αλλά και ενήλικες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες ανάγκες που οφείλονται σε κοινωνικούς, συναισθηματικούς, σωματικούς ή διανοητικούς λόγους και βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Κάκκου & Ζαρκάδη, 2022; ΑΜΤΑ, 2023).

Μέσα από τη Μουσικοθεραπεία, διευκολύνεται η ομαλή ένταξη και λειτουργικότητά των ατόμων, μέσα στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, προωθείται ο αυτοσεβασμός και ο αλληλοσεβασμός, καλλιεργείται η συνεργασία και η ευγενής άμιλλα και ανακαλύπτονται τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η μουσική κατέχει τέτοια δύναμη ώστε να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ των ανθρώπων, να δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς και να προωθεί το σεβασμό μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Κοκκίδου, 2015; Campbell & Scott-Kasner, 2018, ΑΜΤΑ, 2023).

Η δημιουργία ψυχικής ευφορίας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η διατήρηση θετικών συναισθημάτων, η διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση, η ομαλή ένταξη στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και η δημιουργία ψυχικής και συναισθηματικής ισορροπίας είναι μερικές μόνο από τις θετικές συνέπειες ενός μουσικοθεραπευτικού προγράμματος (Κοκκίδου, 2015; Campbell & Scott-Kasner, 2018).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τους παγκόσμιους συλλόγους μουσικοθεραπείας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν είναι απαραίτητο κάποιος να έχει γνώσεις μουσικής, ώστε να συμμετέχει και να επωφεληθεί σε μια συνεδρία μουσικοθεραπείας. Οι καταρτισμένοι μουσικοθεραπευτές έχουν ως στόχο το σχεδιασμό και τη δημιουργία μουσικών εμπειριών για τους πελάτες τους και επιπλέον, προσαρμόζουν κάθε συνεδρία στις ανάγκες και στους κλινικούς στόχους που έχουν θέσει για τον εκάστοτε πελάτη τους (ΑΜΤΑ, 2005; ΕΣΠΕΜ, 2018; Σύλλογος Μουσικοθεραπευτών Κύπρου, 2020; ΑΜΤΑ, 2023).

4.2 Η Μουσικοθεραπευτική παρέμβαση στα άτομα με Αυτισμό

Η μουσικοθεραπεία για παιδιά (και ενήλικες) με αυτισμό αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως ένας τρόπος ενθάρρυνσης της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, καθώς και ως ένα χρήσιμο εργαλείο για χαλάρωση (Moog, 2008). Στις μέρες μας η μουσικοθεραπεία θεωρείται ως μια αποτελεσματική παρέμβαση για τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Autistic Spectrum Disorder) (Χατζηευτυχίου, 2022). Η Βρετανική Κοινότητα Μουσικοθεραπείας ιδρύθηκε το 1958 από την Juliette Alvin και τους συνεργάτες της με αντικείμενο την προώθηση της χρήσης και της ανάπτυξης της μουσικοθεραπείας (BAMT, 2011). Η Alvin όπως και οι Nordoff & Robbins επισήμαναν με την πρακτική τους, το πόσο ευεργετική μπορεί να γίνει η μουσικοθεραπεία στα άτομα με αυτισμό (BAMT, 2011; Χατζηευτυχίου, 2022).

Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και της διαχείρισης του αυτισμού, η μουσικοθεραπεία βασίζεται στην αυτοσχέδια κλινική παρέμβαση, με έναν εξειδικευμένο μουσικοθεραπευτή που χρησιμοποιεί τη μουσική για θεραπευτικούς λόγους (Αμαργιανού, 2022).

Σύμφωνα με τη Χατζηευτυχίου (2022), η μουσικοθεραπεία μπορεί ταυτόχρονα να ενεργοποιεί και να αναπτύσσει πολλαπλές αναπτυξιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας μπορεί να οξύνεται η λεκτική ανταπόκριση, αλλά ταυτόχρονα να ενισχύεται και η βλεμματική επαφή, ο σωματικός συντονισμός, η λεπτή κινητικότητα και η συναισθηματική έκφραση.

Κάποια από τα μουσικά στοιχεία αλλά και η δομή που παίρνει η μουσική, προσφέρουν στα άτομα με αυτισμό μια αίσθηση ασφάλειας και οικειότητας, ενώ παράλληλα το ρυθμικό στοιχείο της μουσικής παρέχει μια πολύ-αισθητηριακή διέγερση, μέσα στο μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο, που είναι πολύ σημαντικό για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί κατά τη θεραπευτική διαδικασία (Χατζηευτυχίου, 2022).

Η εργασία με χρήση κινήσεων, εκφράσεων και αισθήσεων του σώματος, έτσι όπως προσφέρονται μέσα από τη μουσικοθεραπεία, βοηθά το άτομο με αυτισμό να εστιάσει την προσοχή του, να αποκτήσει ενσυναίσθηση και να αναπτύξει τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Γιωργαλλή, 2006). Τα βασικά στοιχεία της θεραπευτικής διαδικασίας, όπως, η εναλλαγή σειράς, η μίμηση, το καθρέφτισμα, η ακρόαση, η αμοιβαιότητα και γενικά η ανταπόκριση σε ένα άλλο άτομο, αποτελούν τη βάση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τα οποία μπορούν να οξυνθούν αλλά και να αναπτυχθούν μέσω των συνεδριών μουσικοθεραπείας (Χατζηευτυχίου, 2022).

Συχνά παρατηρείται πως τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν μια επαφή με τους γύρω τους (Χατζηευτυχίου, 2022). Σε συνεδρίες μουσικοθεραπείας, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στους μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπου ο θεραπευτής αντλώντας πληροφορίες από τη συμπεριφορά του πελάτη και με βασικό εργαλείο, τη μουσική, κάνει χρήση τα μη-λεκτικά στοιχεία, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας επικοινωνιακής και αμφίδρομης σχέσης μεταξύ θεραπευτή και πελάτη (Χατζηευτυχίου, 2022).

4.3 Η Μουσικοθεραπευτική παρέμβαση σε Πρόσφυγες και Μετανάστες

Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, αποτελούν κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση στο καινούργιο κοινωνικό περιβάλλον που έρχονται. Προκειμένου να επιτευχθεί η

κοινωνική ενσωμάτωσή τους, θα πρέπει να υιοθετούνται λεπτοί χειρισμοί στην εφαρμογή μουσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσεγγίσεις που θα αναπροσαρμόζονται διαρκώς, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που κουβαλούν μαζί τους οι συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες όπως είναι ο πολιτισμός τους, η γλώσσα και η θρησκεία τους (Θεοδωρίδης, 2019).

Στο εξωτερικό έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες, οι οποίες μελετούν την επίδραση των προγραμμάτων μουσικής περισσότερο και όχι μουσικοθεραπείας, σε μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πολιτισμούς καθώς το πρόβλημα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και των επιπτώσεων που αυτή δημιουργεί είναι αρκετά παλαιό. Στον ελληνικό χώρο, τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει μία ανάλογη προσπάθεια γι' αυτό και ο εμπλουτισμός της σχετικής βιβλιογραφίας με καινούργιες έρευνες κρίνεται αναγκαίος.

Ένα πρόγραμμα μουσικής που εφαρμόζεται εδώ και χρόνια στην Αυστραλία με τίτλο «The Scattered People» και απευθύνεται σε πρόσφυγες που διαβιούν σε διάφορες δομές προστασίας. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει να αντιμετωπίσει τις ψυχικές και συναισθηματικές αρνητικές επιπτώσεις που δημιουργούνται στα άτομα αυτά από την κράτησή τους στις δομές αυτές, μέσα από το τραγούδι, το χορό, τις μουσικές εκτελέσεις και τις μουσικές συνθέσεις. Μουσικοπαιδαγωγοί και μουσικοί εμπυχωτές επισκέπτονται σε προκαθορισμένες ημερομηνίες τα άτομα που μένουν στις δομές αυτές αλλά και άτομα που έμεναν, παρακολούθησαν προγράμματα μουσικοθεραπείας και έφυγαν από τα κέντρα κράτησης και μελετούν τις επιδράσεις της παρακολούθησης των εν λόγω προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν γύρω από το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδειξαν ότι η επαφή με τη μουσική βοήθησε τα άτομα αυτά να ξεπεράσουν τα αρνητικά συναισθήματα που ένιωθαν όπως το άγχος, η απογοήτευση, η απελπισία, ο φόβος και η αβεβαιότητα και να αναπτύξουν δεσμούς με την κοινότητα στην οποία ήρθαν. Ακόμη, φάνηκε θετική επίδραση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους και στην αντίληψη του εαυτού τους (Lenette, Weston, Wise, Sunderland & Bristed, 2016)

Ακόμη ένα πρόγραμμα μουσικής απευθυνόμενο σε άτομα πρόσφυγες είναι το «Oasis World Choir and Band», το οποίο λαμβάνει χώρα στην περιοχή της Ουαλίας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες προέρχονται από ασιατικές χώρες όπως η

Συρία και το Ιράκ και το πρόγραμμα λαμβάνει χώρα σε δύο τμήματα που λειτουργούν μία φορά την εβδομάδα. Το μουσικοθεραπευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει χορό, τραγούδι, σύνθεση μουσικής, παίξιμο οργάνων ενώ σε όλα τα παραπάνω κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός και η αυτοσχεδιαστική μουσική πράξη, με ελεύθερη χρήση στοιχείων από τις μουσικές παραδόσεις των ίδιων των προσφύγων. Η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, η δημιουργία κοινωνικών και φιλικών δεσμών με τους ντόπιους και η αποβολή αρνητικών συναισθημάτων είναι μερικά μόνο από τα θετικά στοιχεία που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες μέσα από το εν λόγω πρόγραμμα (Vougioukalou, Dow, Bradshaw & Pallant, 2019).

Ένα μουσικό πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης, με διαπολιτισμικά στοιχεία σε πρόσφυγες διαμένοντες σε Αθήνα και Λέσβο είναι το «El Sistema Greece», το οποίο θεωρείται από τα σπουδαιότερα προγράμματα που λειτουργούν στην Ελλάδα, με επιρροές από αντίστοιχα προγράμματα της Βενεζουέλας. Στόχος του προγράμματος είναι η ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων στον ελληνικό χώρο αλλά και η διατήρηση στοιχείων της ταυτότητάς τους, μέσα από την καθημερινή δημιουργική τους απασχόληση με μουσικές δραστηριότητες εντός των προσφυγικών οικισμών στους οποίους μένουν. Το πρόγραμμα συντονίζεται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μουσικούς Έλληνες και ξένους ενώ το παρακολούθησαν κυρίως πρόσφυγες από τη Συρία, το Ιράν, το Αφγανιστάν και το Ιράκ (Ασλάνογλου, 2017).

Η χρήση τεχνικών μουσικοθεραπείας, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει τη χρήση παραδοσιακής μουσικής, παραδοσιακών χορών και παιχνιδοτραγούδων, ακροάσεις μουσικής, τραγούδια, κιναισθητικές δραστηριότητες, γνωριμία και εξοικείωση με διαφορετικά παραδοσιακά και μη μουσικά όργανα, γνωριμία με μουσικούς εκπροσώπους, εκτέλεση και σύνθεση μουσικής με διάφορα μουσικά στοιχεία (Θεοδωρίδης, 2019).

Η Καραστόγιαννη (2007) αναφέρει ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν μέσα σε μία διαπολιτισμική τάξη και περιλαμβάνουν μουσική και χορό. Τα παιδιά μπορεί να ακούνε τραγούδια και μουσικές από άλλες χώρες και να καλούνται να μαντέψουν τη χώρα από την οποία προέρχεται το καθένα. Ακόμη, μπορούν να συνοδεύουν με μουσικά όργανα τραγούδια με διαπολιτισμικό

περιεχόμενο όπως το μουσικό τραγούδι «Αν όλα τα παιδιά της γης» και να χορεύουν αλλά και να γνωρίσουν μουσικά όργανα και τραγούδια διαφορετικών χωρών.

Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιούνται παρεμβατικά προγράμματα με παραδοσιακούς κοινωνικούς χορούς και κινητικά παραδοσιακά παιχνίδια διαφορετικών χωρών, τα οποία προωθούν τη σωματική έκφραση και επικοινωνία, συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και το τοπικό με το παγκόσμιο περιβάλλον. Οι (ομαδικοί) χοροί μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ένα εργαλείο που δίνει κίνηση και ενέργεια, προάγει τη σωματική επαφή και την επικοινωνία μέσα από τη γλώσσα του σώματος και στοχεύει στη συμπερίληψη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Κωστοπούλου, 2016; Καστρινάκη & Παυλίδου, 2019).

Όπως έχει προαναφερθεί, υπάρχουν αρκετά προγράμματα μουσικής που εφαρμόζονται σε πρόσφυγες και μετανάστες, αλλά ελάχιστα προγράμματα μουσικοθεραπείας που εφαρμόζονται από εξειδικευμένους μουσικοθεραπευτές και μέχρι τώρα δεν έχει εντοπιστεί κανένα πρόγραμμα μουσικοθεραπείας που να εφαρμόζεται σε πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Ένα πρόγραμμα που είχε παρεμβάσεις μουσικοθεραπείας σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, ήταν ο «Κύκλος της Μουσικής» το οποίο εφαρμόστηκε σε ομάδες και όχι ατομικά. Όπως μας αναφέρει η Ακογιούνου (2019) το πρόγραμμα δημιουργήθηκε από την ομάδα SAM SAM (ακρωνύμιο του Socio-emotional Awareness Management, Sharing Arts and Music), απαρτιζόταν από εθελοντές με διαφορετικές ειδικότητες, όπως εκπαιδευτικούς, μουσικούς, εικαστικούς και μια μουσικοθεραπεύτρια και είχε ως στόχο τη δημιουργία ενός φιλόξενου και ασφαλούς περιβάλλοντος για τα παιδιά στους καταυλισμούς. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια τριών ετών και έλαβε χώρο σε καταυλισμούς στη Χίο, δίνοντας έμφαση πρωτίστως στην ψυχοκινητική στήριξη των συμμετεχόντων και δευτερευόντως στην εκπαιδευτική του διάσταση (Ακογιούνου, 2019). Από την οπτική της μουσικοθεραπείας, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν, αρχικά το τραγούδι ως βάση των μουσικών δράσεων και μετέπειτα οι δραστηριότητες που επιχειρούσαν να παρέχουν

ένα υποστηρικτικό περιβάλλον δίνοντας ευκαιρίες για λεκτική και μη- λεκτική επικοινωνία και ενίσχυση της βλεμματικής επαφής (Ακογιούνογλου, 2019).

Ένα άλλο πρόγραμμα μουσικής αλλά και μουσικοθεραπείας είναι το «Connect by Music» (CBM), το οποίο φέρνει ασφαλείς χώρους σε καταυλισμούς προσφύγων στους οποίους τα παιδιά και οι νέοι ενήλικες μπορούν να βιώσουν ασφάλεια, γαλήνη και άνεση, εξερευνώντας τη δημιουργικότητα και ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και τη δύναμή τους. Οι συνεδρίες του CBM (2022), κυρίως επικεντρώνονται στη χρήση της κιθάρας και του πιάνου, αλλά και των κρουστών, του τραγουδιού και της σύνθεσης τραγουδιών. Οι μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις εστιάζουν στην έκφραση των συναισθημάτων, τον αυτοσχεδιασμό, την προσοχή, την κίνηση και τα μουσικά παιχνίδια για τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τέλος τη διασκέδαση (CBM, 2022). Το εν λόγω πρόγραμμα ξεκίνησε το 2015 όπου πρώτα πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τον οργανισμό «Happy Caravan» στις Θερμοπύλες, το 2017 σε συνεργασία με τον οργανισμό «Ηλιαχτίδα», σε προσφυγική κατασκήνωση, στη Μόρια της Λέσβου και το 2019 στη Μαλακάσα (CBM, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Ερευνητικό έργο

Η παρούσα διπλωματική, στηρίχτηκε στην ποιοτική έρευνα φαινομενολογικής προσέγγισης, μέσω της μεθόδου μελέτης και ανάλυσης δύο περιπτώσεων. Ερευνάται η σχέση αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ του πελάτη, της μουσικής και του θεραπευτή, με τη χρήση της ενεργούς μελέτης, των δυο περιπτώσεων, όπως προκύπτει από τις συνεδρίες μουσικοθεραπείας (Ψαλτοπούλου, 2015). Για να εξεταστεί η σχέση και οι δυναμικές μεταξύ του θεραπευτή και του πελάτη κρίθηκε αναγκαίο να επιλεγθεί η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης, καθώς επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων (Crowe et al., 2011) ως περιπτώσεις «ανεξάρτητες από οποιαδήποτε συγκεκριμένη έρευνα» και «οριοθετημένο» πλαίσιο (Schwandt and Gates, 2017, σ. 342). Σύμφωνα με τον Yin (2007), οι μελέτες περιπτώσεων χρησιμοποιούνται κυρίως όταν «τίθενται» ερωτήματα για το «πώς» ή το «γιατί», σχετικά με ένα σύνολο σύγχρονων γεγονότων, στα οποία ο ερευνητής έχει λίγο ή και καθόλου τον έλεγχο.

Σύμφωνα με τον Stake (2006), η ερευνητική μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων, όπως πραγματοποιείται στην παρούσα μελέτη, επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση των φαινομένων. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από μελέτες πολλαπλών περιπτώσεων είναι συχνά ισχυρότερα και πιο αξιόπιστα από ότι της μελέτης μεμονωμένης περίπτωσης (Stake, 2006). Οι μελέτες πολλαπλών περιπτώσεων επιτρέπουν πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και περαιτέρω ανάπτυξη θεωρίας (Stake, 2006).

Ο Yin (2003), αναφέρει πως τα χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης είναι πως βασίζεται σε πολλαπλές πηγές αποδεικτικών στοιχείων, όμως πρέπει να γίνεται τριγωνοποίηση των δεδομένων. Η τριγωνοποίηση είναι σημαντική για την αύξηση της ακρίβειας της εμπειρικής έρευνας καθώς μέσω της λήψης διαφορετικών οπτικών προς το αντικείμενο της μελέτης, πραγματοποιείται μια ευρύτερη εικόνα (Yin, 2003). Η ανάγκη για τριγωνοποίηση είναι προφανής όταν βασιζόμαστε κυρίως σε ποιοτικά δεδομένα, τα οποία είναι ευρύτερα και πλουσιότερα, αλλά λιγότερο ακριβή από τα ποσοτικά δεδομένα (Stake, 1995).

Τέλος, σύμφωνα με τον Yin (2003), η μελέτη περίπτωσης επωφελείται και βασίζεται σε προηγούμενες θεωρητικές προτάσεις ώστε να γίνει η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Ως εκ τούτου, μια μελέτη περίπτωσης δεν θα παράσχει ποτέ συμπεράσματα με στατιστική σημασία. Αντίθετα, πολλά διαφορετικά είδη αποδεικτικών στοιχείων θα συνδεθούν μεταξύ τους για να υποστηρίξουν ένα τελικό ισχυρό συμπέρασμα (Yin, 2003).

Οι Crowe et al. (2011), αναφέρουν τα κύρια στάδια ενός ερευνητικού σχεδιασμού μίας μελέτης περίπτωσης ως εξής:

- Καθορισμός της υπόθεσης
- Επιλογή της περίπτωσης ή των περιπτώσεων
- Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων
- Ερμηνεία των δεδομένων
- Αναφορά των ευρημάτων

Ωστόσο, καθώς η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης είναι μια ευέλικτη στρατηγική σχεδιασμού, μπορεί να υπάρξουν αλλαγές ή επαναλήψεις των σταδίων (Andersson & Runeson. 2007b)

Η αναλυτική περιγραφή της κάθε περίπτωσης, έχει ως στόχο την κατανόηση σε βάθος της διαδικασίας της μουσικοθεραπείας. Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών, ο μουσικοθεραπευτής δέχεται εποπτεία, έτσι ώστε να είναι πιο ασφαλής η κλινική και ερευνητική διαδικασία και να μην οδηγεί τον πελάτη μέσα από δικές τους επιθυμίες (Aigen, 1993). Η μελέτη και η ανάλυση των δυο περιπτώσεων προέκυψε από τη συστηματική παρατήρηση βιντεοσκοπημένων ατομικών συνεδριών, υπό την επίβλεψη του προσωπικού επόπτη.

5.2. Κλινικό έργο

Η έρευνα διεξήχθη σε Δημόσιο Ειδικό Σχολείο του Νομού Ιωαννίνων και βασίζεται στην κλινική άσκηση κατά τη διάρκεια της κλινικής μου άσκησης, ως εκπαιδευόμενη μουσικοθεραπεύτρια. Η αρχική ιδέα ήταν η ποσοτική έρευνα, εφαρμογή συνεδριών μουσικοθεραπείας, σε 10 παιδιά προσφύγων-μεταναστών, δίγλωσσα, τα οποία βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού. Η ιδέα προήλθε από την πρώτη μελέτη περίπτωσης που θα αναλυθεί παρακάτω. Λόγω μη επαρκούς αριθμού παιδιών, όμως, δεν ήταν εφικτή η ποσοτική έρευνα. Στα Ιωάννινα υπάρχουν αρκετές δομές ειδικής αγωγής, μετά όμως από έρευνα που πραγματοποιήθηκε, σε όλες τις δομές, παρατηρήθηκε πως υπήρχαν μόνο δυο περιπτώσεις, που πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας, παιδιά δηλαδή πρόσφυγες και μετανάστες, τα οποία να είναι δίγλωσσα και να ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, για αυτό αποφασίστηκε να γίνει μελέτη δυο μόνο περιπτώσεων, που πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας. Οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας με το πρώτο παιδί, ξεκίνησαν τον Απρίλιο του 2021 έως τον Ιούνιο του 2022, ενώ η δεύτερη περίπτωση ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2021 έως τον Ιούνιο του 2022. Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης προέκυψε αργότερα, καθώς το δεύτερο παιδί ήρθε αργότερα στο σχολείο και είχαμε γραφειοκρατικά κολλήματα στην έναρξη της κλινικής άσκησης.

Οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας διεξάγονταν μια φορά την εβδομάδα, με διάρκεια 25-35 λεπτά. Για την πρώτη περίπτωση αναλύθηκαν περίπου 40 συνεδρίες ενώ για τη δεύτερη περίπου 20. Οι συμμετέχοντες ήταν δυο παιδιά που ήλθαν στην Ελλάδα από διαφορετικές χώρες, μιλούσαν σε πολύ καλό επίπεδο, δυο γλώσσες (τη μητρική τους και την ελληνική) και ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι τα δυο άτομα βρισκόταν σε κοινή ψυχολογική κατάσταση, με ορισμένες όμως διαφορές. Το πρώτο άτομο, έφτασε στην Ελλάδα, από εμπόλεμη ζώνη, (από το Ιράκ), -ως πρόσφυγας- έχοντας βιώσει τραγικές καταστάσεις, ενώ, η δεύτερη περίπτωση, μετακόμισε στη χώρα με την οικογένειά του λίγο πριν γεννηθεί, -ως μετανάστης- βιώνοντας όμως τις αλλαγές μέσω των γονέων του.

Σε μια πραγματικότητα όπου οι οικογένειες αναγκάζονται να αλλάξουν χώρα, τα παιδιά των μεταναστών βιώνουν ποικίλες δυσκολίες, αποχωρίζονται στενούς συγγενείς και φίλους, το σπίτι τους, τα παιχνίδια, το σχολείο, βιώνουν την απώλεια της αίσθησης της ασφάλειας, τη σταθερότητα αλλά και τη μονιμότητα που δίνει το

οικογενειακό περιβάλλον (De Haene, Grietens & Verschueren, 2007). Υπό τέτοιες συνθήκες, τα παιδιά χάνουν την ανεμελιά και τη δυνατότητα για παιχνίδι, τα οποία είναι ουσιώδη τόσο για μια υγιή ανάπτυξη, όσο και για μια ισχυρή θεμελίωση του εαυτού τους (Winnicott, 2005). Τα κοινά χαρακτηριστικά των δυο συμμετεχόντων, ήταν το άγχος, οι λίστες που δημιουργούσαν, ώστε να μην έρχεται σε επαφή το μυαλό με τα συναισθήματά τους, η επιθετικότητα που έβγαζαν κατά την επιστροφή τους στο σπίτι και τέλος, η ανάγκη τους να νιώθουν ότι είναι κάποιος δίπλα τους και τους στηρίζει.

Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ουμανιστική, η οποία ενδιαφέρεται για τον τρόπο που ζει ο άνθρωπος ως σύνολο ψυχής, σώματος και πνεύματος με έμφαση στο εδώ και τώρα (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 27), ενώ κάποιες φορές χρησιμοποιήθηκαν κάποιες πτυχές της μουσικοκεντρικής προσέγγισης των Nordoff & Robbins. Η ιδέα της μουσικοκεντρικής προσέγγισης δεν περιορίζεται σε παιδιά με ειδικά μουσικά ταλέντα, αλλά εστιάζει την προσοχή, στην οντότητα του κάθε παιδιού, που ανταποκρίνεται στη μουσική εμπειρία, τη βρίσκει ουσιαστική και συναρπαστική, θυμάται τη μουσική και απολαμβάνει κάποια μορφή της μουσικής έκφρασης (Nordoff & Robbins, 2007, σ. 29).

Κατά τις συνεδρίες μουσικοθεραπείας, είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη δεσμού με τον πελάτη, ώστε να δημιουργηθεί ένας ισχυρός δεσμός μεταξύ θεραπευτή και πελάτη (Bruscia, 1988). Σε διάφορα μοντέλα Μουσικοθεραπείας, συχνά χρησιμοποιείται ο μουσικός αυτοσχεδιασμός, ως βάση, με αποτέλεσμα αυτά να ανταποκρίνονται σε ένα ευρύ φάσμα ανθρωπίνων δυσκολιών (Bruscia, 1988). Γνωρίζοντας τη συνεχόμενη αγωνία του πελάτη, χρησιμοποιούνται μουσικοί αυτοσχεδιασμοί, οι οποίοι είχαν ως απώτερο στόχο το κράτημα του πελάτη και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για τον ίδιο (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 70).

Αρκετές φορές χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του συγχρονισμού (synchronizing), κατά την οποία έκανα ότι ακριβώς και ο πελάτης, την ίδια ακριβώς χρονική στιγμή (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 70). Επίσης, εφαρμόστηκε η τεχνική του καθρέπτη ή αλλιώς αντικατοπτρισμού (reflecting), κατά την οποία ο μουσικός αυτοσχεδιασμός συμβάδιζε με τη συμπεριφορά, τη διάθεση αλλά και τα συναισθήματα που παρουσίαζε ο πελάτης (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 70). Για την

επίτευξη της εγγύτητας, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική σχέσεων εγγύτητας, με την κοινή χρήση οργάνων (sharing instruments), κατά την οποία, παίζαμε σε συνεργασία με τον πελάτη (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 70).

Για τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων σύμφωνα με το νόμο 2016/679 (με ενσωματωμένες μεταγενέστερες διορθώσεις) και για την προστασία των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα στην ανάλυση των μελετών περίπτωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6- ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ

6.1. Συνεδρίες μουσικοθεραπείας στον Ζώη, ένα δίγλωσσο παιδί, με αυτισμό από το Ιράκ –Μελέτη περίπτωσης 1^η.

6.1.1. Ιστορικό

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης αφορά ένα παιδί, ηλικίας 11 ετών. Ο Ζώης είναι ένα παιδί στο φάσμα του αυτισμού, πολύ υψηλής λειτουργικότητας, από το Ιράκ. Είναι το τρίτο από τα πέντε παιδιά της οικογένειάς του. Μετά από προσωπική συνέντευξη με τον πατέρα του Ζώη προέκυψαν κάποιες πληροφορίες που εμπλούτισαν το ιστορικό του. Αρχικά ήταν ένα ηθελημένο παιδί, αλλά όταν ήταν ενός έτους, είχαν ένα αυτοκινητιστικό ατύχημα, όπου όλοι βγήκαν ασφαλή από αυτή τη περιπέτεια, με μόνο τραυματισμό αυτόν, του Ζώη όπου χτύπησε στο κεφάλι και νοσηλεύτηκε, για προληπτικούς, κυρίως λόγους, καθώς δεν φαινόταν κάποιο αιμάτωμα ή κάποιο άλλο θέμα.

Η οικογένεια του Ζ. αφίχθη στην Ελλάδα, από εμπόλεμη ζώνη, όταν ο Ζ. ήταν 7 ετών. Τότε ήταν και η πρώτη φορά που πήγε σε σχολικό περιβάλλον, συναναστράφηκε με άλλους συνομηλίκους του και άτομα που μιλούσαν μια άλλη γλώσσα από τη μητρική του. Ενδιαφέρον να αναφερθεί είναι πως ο Ζ. ερχόμενος στη χώρα μιλούσε άπταιστα τα αραβικά, που ήταν και η μητρική του γλώσσα καθώς επίσης γνώριζε και κάποιες λέξεις στα κουρδικά (τη γλώσσα της μητέρας του). Κατά την παραμονή του στη χώρα κατάφερε να μάθει ελληνικά σε πολύ καλό επίπεδο (γραφή και ανάγνωση).

Η πρώτη γνωριμία με το παιδί, πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της δασκάλας του. Δεδομένου ότι η πρακτική λάμβανε χώρο σε Δημόσιο Ειδικό σχολείο ο διευθυντής του σχολείου θεώρησε πως οι πρώτες επαφές με το παιδί έπρεπε να γίνουν παρουσία της δασκάλας του, καθώς αυτό οριζόταν από το πρωτόκολλο για την πρακτική άσκηση που είχε ψηφίσει ο σύλλογος διδασκόντων.

Από πληροφορίες που έλαβα από τη δασκάλα του και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, ο Ζ. όταν ξεκίνησε το σχολείο ήταν ένα πολύ εσωστρεφές παιδί, το οποίο σε κάθε διάλειμμα έμενε μόνο του στη τάξη και σχημάτιζε αραβικά γράμματα

με πλαστελίνες. Τις ελάχιστες φορές που έβγαινε στην αυλή, δεν πλησίαζε κανέναν συμμαθητή του, παρά μόνο τον αδερφό του, που φοιτούσε στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο (συστεγαζόμενο κτήριο με το Ειδικό Δημοτικό). Το πιο ενδιαφέρον στη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον, ήταν στα διαλείμματα, όταν ο Ζ. παρατηρούσε κάποιο πουλί να πετάει χαμηλά στα κεφάλια τους ή πολύ κοντά τους, έπεφτε κάτω, κάλυπτε το κεφάλι του, φώναζε και τελικά έβαζε τα κλάματα. Αυτή η συμπεριφορά, από όσα γνωρίζουμε και από τον πατέρα του Ζ. προερχόταν από τα όσα είχαν βιώσει στη χώρα τους, λόγω του πολέμου.

Στη περίπτωση του Ζώη δεν ήταν απαραίτητη η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, παρόλα ταύτα παρακολουθούνταν από λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή και για ένα μόνο έτος και από φυσιοθεραπευτή. Το 2021, κρίθηκε σημαντικό (από το αρμόδιο τμήμα διαγνώσεων –ΚΕΔΑΣΥ), εφόσον ο Ζ. είχε κατακτήσει την ελληνική γλώσσα σε πολύ καλό βαθμό, να ξεκινήσει επιπρόσθετα, συνεδρίες ψυχοθεραπείας με παιδοψυχολόγο, ώστε να μπορέσει να εκφράσει τις βαθύτερες σκέψεις και τους φόβους του, καθώς είχε βιώσει πολλά τραυματικά γεγονότα. Λίγο αργότερα, τον Απρίλιο του 2021 ξεκίνησαν και οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας του.

Τα θέματα αντιμεταβίβασης που προέκυψαν από τις συνεδρίες μας, αρχικά ήταν το άγχος που νιώθει ο Ζ. σε κάθε συνεδρία μας για το χρόνο. Όταν ήταν στο Ιράκ, δεν υπήρχαν σχολεία ή άλλες δομές, για παιδιά με ειδικές ικανότητες όπως ο Ζ., οπότε δεν πήγαινε σχολείο. Επειδή, οι γονείς του Ζ. εργαζόταν και τα μεγαλύτερά του αδέρφια, πήγαιναν σχολείο, δεν υπήρχε κάποιος να τον προσέχει στο σπίτι. Ο Ζ. πιθανόν ένιωθε μόνος για το λόγο αυτό, είχε τάσεις φυγής, με αποτέλεσμα οι γονείς του, αρκετές φορές, αναγκαζόταν να τον δένουν στο σπίτι για να μην φύγει και χαθεί. Σύμφωνα με μαρτυρία του πατέρα του, ο Ζ. μια μέρα που είχε μείνει μόνος στο σπίτι, έφυγε. Εντοπίστηκε τυχαία από ένα γνωστό άτομο της οικογένειας, 4 χιλιόμετρα μακριά από την κατοικία τους. Έπειτα από αυτό το περιστατικό, οι γονείς του αναγκαζόταν να τον δένουν στο σπίτι ώστε να μην φεύγει και να τον προστατεύσουν από πιθανούς κινδύνους. Φαίνεται λοιπόν ότι ο χρόνος δεν κυλούσε ποτέ για τον Ζ. και για αυτό, σε πολλές συνεδρίες μας ένιωθα, το άγχος του, κάθε φορά που δεν γνώριζε τι ώρα είναι και πόσος χρόνος έμενε μέχρι την ολοκλήρωση της συνεδρίας μας.

6.1.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Α ΦΑΣΗ: ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2021 έως ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

1^η – 5^η συνεδρία

Στην πρώτη συνεδρία ο Ζ. ήρθε στην αίθουσα που θα λάμβαναν χώρο οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας, μαζί με τη δασκάλα του. Ήταν πολύ αρνητικός, έλεγε συνέχεια ΟΧΙ με κλάματα, ενώ η δασκάλα του, επεμβαίνοντας, έλεγε ΝΑΙ Ζώη (με έντονο και αυστηρό ύφος). Κατά την πρώτη επαφή είδα ένα παιδί με μεγάλη άρνηση, με νευρικές κινήσεις, να κλαίει συνέχεια και απλά να λέει «όχι όχι». Στο τραγούδι καλωσορίσματος, ο Ζ. έκλαιγε συνέχεια, όταν του έλεγα «Καλημέρα – Γεια», απαντούσε «όχι - Γεια » και έκλαιγε. Η δασκάλα του και σε αυτή τη φάση, πιστεύοντας πως βοηθάει, επενέβαινε, φωνάζοντάς του και προσπαθούσε να του επιβάλλει να μου πει, είτε «καλημέρα» είτε «γεια», με αποτέλεσμα το παιδί να ταραάζεται περισσότερο και να συνεχίζει το κλάμα. Βλέποντας πως εξελισσόταν η διαδικασία και παρατηρώντας την ένταση του παιδιού, αποφάσισα να λήξει πολύ γρήγορα η πρώτη συνάντησή μας, καθώς δεν ήθελα να αποτυπωθεί στο παιδί, η συμπεριφορά της δασκάλας του και να νομίζει ότι θα τον πιέζω.

Σε αυτή τη φάση των συνεδριών δεν υπήρχε οπτική επαφή με τον πελάτη, όπως επίσης και η λεκτική επαφή υπήρχε μόνο όταν με ρωτούσε την ώρα ή μου έλεγε να σταματήσω. Για το λόγο αυτό χρησιμοποίησα αρκετά τον αυτοσχεδιασμό – καθρεπτίζοντας τις κινήσεις του παιδιού και τις αντιδράσεις που παρουσιάζει ο πελάτης, ώστε να συμβαδίζει με τη συμπεριφορά, τη διάθεση και τα συναισθήματά του (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 70). Ταυτόχρονα, προσπαθούσα να δημιουργώ ένα ασφαλές περιβάλλον για το παιδί, το οποίο το είχε πολύ ανάγκη, χρησιμοποιώντας την τεχνική holding προβάλλοντας ένα μουσικό θέμα, το οποίο συνηχούσε με τη συγκινησιακή κατάσταση του πελάτη (Ψαλτοπούλου, 2015).

Αρκετά ενδιαφέρον, ήταν το γεγονός πως ο Ζ. στη 2^η μας συνεδρία είχε μάθει το τραγούδι καλωσορίσματος και ήθελε να το τραγουδάει συνέχεια. Αυτή η συνεδρία κατά κύριο λόγο είχε ως επίκεντρο τον αυτοσχεδιασμό πάνω στο τραγούδι καλωσορίσματος.

Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στις πρώτες συνεδρίες ήταν αρχικά η κιθάρα και τα κουδουνάκια. Από πληροφορίες που έλαβα από τον ψυχολόγο του σχολείου, έμαθα πως ο Ζ. είχε στο σπίτι ένα μικρό παιχνίδι, πιάνο, για το λόγο αυτό

στην 3^η συνεδρία, μετά από παρότρυνση και της επόπτριας, έφερα ένα αρμόνιο. Η μουσική επαφή μας αποκτήθηκε σε αυτή τη συνεδρία, όταν, χρησιμοποιώντας τα λόγια του αυτοσχεδιάζα στο αρμόνιο, με αποτέλεσμα μετά από λίγη ώρα να έρθει κοντά μου και να παίζει και εκείνος στο πιάνο. Παίζοντας στο ίδιο όργανο με τον πελάτη, εφαρμόζεται η τεχνική της κοινής χρήσης οργάνων (sharing instruments), για τη δημιουργία της εγγύτητας μεταξύ πελάτη- θεραπευτή (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 70).

Στην 4^η συνεδρία, το παιδί, βρισκόταν σε πολλή μεγάλη ένταση, για το λόγο αυτό η συνεδρία μας, είχε καθυστερητικό ρόλο. Με τη χρήση της πεντατονικής σκάλας, ο στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα ασφαλές για αυτόν περιβάλλον, ώστε να νιώσει πιο ήρεμος.

Στην 5^η συνεδρία για πρώτη φορά, ήρθε πολύ χαρούμενος και ξεκίνησε να μου μιλάει για μια ιστορία που τους είχε διδάξει η δασκάλα του και που τον είχε ενθουσιάσει. Ήταν το γνωστό παραμύθι «ο λαγός και η χελώνα», προσπάθησα λοιπόν να αυτοσχεδιάσω και δημιούργησα ένα τραγούδι, το οποίο μετέπειτα κάναμε και παιχνίδι, ώστε να μπορέσει να συναναστραφεί και με τους συμμαθητές του και να επιτευχθεί η βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Το παιχνίδι- τραγούδι ξεκινούσε ορίζοντας αρχικά εμένα ως λαγό και τον πελάτη ως χελώνα. Όταν το τραγούδι μιλούσε για τη χελώνα, έπρεπε να περπατάμε αργά στο ρυθμό, όταν ο ρυθμός του τραγουδιού, γινόταν πιο γρήγορος, ο λαγός, θα έπρεπε να τρέξει και να προλάβει τη χελώνα. Παρόλο που δεν του άρεσε να παίζει με άλλα άτομα, το πρόσωπό του έλαμψε και μου είπε «θα κυνηγά και ο Αντρέας» (Α. είναι ο κατά ένα έτος μικρότερος αδερφός του, με τον οποίο φαίνεται να είναι πολύ κοντά κατά τη διάρκεια της ημέρας και στο σπίτι). Το πρόσωπό του, αμέσως ηρέμησε και φάνηκε να απολαμβάνει αυτό το παιχνίδι.

6^η – 10^η συνεδρία.

Οι συνεδρίες 6 και 7, κύλησαν αρκετά ομαλά με τον Ζ. να φαίνεται, να έχει αρχίσει να αποκτά επαφή μαζί μου, τόσο λεκτικά, όσο και οπτικά και με απώτερο στόχο να νιώσει ασφάλεια και να με εμπιστευτεί.

Από την 8^η συνεδρία και μετά, παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές στη συμπεριφορά του, έντονα ξεσπάσματα θυμού (πετούσε πράγματα και φώναζε, κάτι που δεν συνήθιζε να κάνει). Οι κινήσεις του ήταν έντονες, με μεγάλη ένταση και η δυναμική του θα χαρακτηριζόταν ως «forte». Για αυτό χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του κρατήματος (holding). Προβάλλοντας ένα μουσικό θέμα κατά τη διάρκεια του

αυτοσχεδιασμού του πελάτη, προσπαθούσα να εμπεριέχω τη συγκινησιακή κατάσταση του πελάτη (Ψαλτοπούλου, 2015, σ. 70). Προσπάθησα να μάθω από τη δασκάλα του και από τους θεραπευτές του, εάν συνέβαινε κάτι στο σχολείο ή στο σπίτι του, αλλά κανένας δεν ήταν ξεκάθαρος μαζί μου.

Μετά από συζήτηση και παρότρυνση της επόπτριάς μου και του μέντορα, αποφάσισα να πάω στο σχολικό περιβάλλον, νωρίτερα, ώστε να παρατηρήσω τις συμπεριφορές του πελάτη και εκτός της αίθουσας μουσικοθεραπείας. Κατά την άφιξή μου, τα παιδιά είχαν διάλειμμα και αμέσως μετά ήταν η ώρα του φαγητού. Ο Ζ. ήταν μέσα στη τάξη και έπαιζε με τις πλαστελίνες. Γρήγορα ενημερώθηκε από τη δασκάλα του ότι είχα φτάσει νωρίτερα στο σχολείο και προς έκπληξη όλων, βγήκε έξω, με μεγάλη χαρά να με χαιρετήσει και να μου επισημάνει, πως πρώτα ήταν διάλειμμα, έπειτα ήταν η ώρα του φαγητού και μετά θα είχαμε μαζί. Όλα κυλούσαν ομαλά, ο Ζ. έκατσε λίγο έξω στο διάλειμμα και κοιτούσε τα υπόλοιπα παιδιά και μόλις ήρθε η ώρα του φαγητού, έτρεξε στη δασκάλα του να τη φωνάξει ώστε να μούνε για φαγητό. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως το παιδί είχε τρομερή αίσθηση του χρόνου, κοιτούσε τον ήλιο και ήξερε ανά πάσα στιγμή, τι ώρα ήταν. Με την ολοκλήρωση του φαγητού, ξεκίνησε να επικρατεί μια διαμάχη μεταξύ του Ζώη και της δασκάλας του. Αυτό συνέβη γιατί η δασκάλα, τον υποχρέωσε να καθίσει στο τραπέζι (παρόλο που είχε τελειώσει το φαγητό του), να κάνει κάποιες εργασίες και στη συνέχεια ένα παζλ, μέχρι να ολοκληρώσουν όλα τα παιδιά το φαγητό τους. Όλη τη σχολική περίοδο, αμέσως μετά το φαγητό, ο Ζ. πήγαινε στην αίθυσά του και έπαιζε ένα παιχνίδι στον υπολογιστή (2 φορές, πάντα), μέχρι να μαζευόταν όλοι οι συμμαθητές του στην τάξη και να ξεκινούσε το μάθημά τους. Η εκπαιδευτικός, αποφάσισε πως δεν θα έπρεπε να γίνεται αυτό, καθώς του είχε γίνει συνήθεια, δεν το είχε αντιληφθεί όμως πιο νωρίς και πλησίαζε η λήξη της σχολικής χρονιάς, οπότε και αποφάσισε να του το «κόψει», (όπως μου ανέφερε), γιατί δεν είχε πολύ χρόνο. Η αλήθεια ήταν πως δεν μπορούσα να πάρω θέση επί του θέματος, κατανόησα όμως τις αντιδράσεις του παιδιού και τα ξεσπάσματά του, στις προηγούμενες συνεδρίες.

Μετά την καθοδήγηση της επόπτριάς μου, αποφασίσαμε να προσπαθήσω να αυτοσχεδιάσω πάνω στα συναισθήματα του πελάτη και στην αλλαγή του προγράμματός του από τη δασκάλα. Για το λόγο αυτό στην 9^η και 10^η συνεδρία επικεντρώθηκε στον εκνευρισμό του, μέσω του αυτοσχεδιασμού έγινε η χρήση της τεχνικής του κρατήματος (holding) και της εμπεριέξης (containing), με απόλυτο

σεβασμό στις αρμονικές και ρυθμικές επιλογές του Ζώη. Αυτή η προσπάθεια είχε ως απώτερο στόχο, να επιτευχθεί μερική ηρεμία του πελάτη, η εκτόνωση του μέσω της τεχνικής, κοινής χρήσης του οργάνου και να τον κάνω να καταλάβει ότι είμαι μαζί του και τον καταλαβαίνω.

11^η – 20^η συνεδρία.

Η 11^η έως τη 13^η συνεδρία περιλάμβανε καταστάσεις μεγάλης έντασης, με τον πελάτη να είχε έντονο και επιθετικό ύφος. Σε αυτή την περίπτωση, χρησιμοποιήθηκαν διάφωνες συγχορδίες στη κιθάρα, καθρεπτίζοντας τα συναισθήματά του. Αρκετές φορές, χρησιμοποιήθηκε ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιώντας διαστήματα 4^η αυξημένης και ημιτόνια, ώστε να επιστραφούν τα συναισθήματα που έφερνε ο πελάτης, μέσω της μουσικής.

Στις 14^η και 15^η συνεδρία εφαρμόστηκε η τεχνική του καθρέπτη, με χρήση ελασσόνων συγχορδιών, καθώς το παιδί βρισκόταν σε στενόχωρη διάθεση, επειδή πλησίαζε η λήξη των συνεδριών.

Δεδομένου ότι πλησίαζε η λήξη της σχολικής χρονιάς, έπρεπε σιγά-σιγά να γίνει και η προετοιμασία λήξης των συνεδριών. Για το λόγο αυτό δημιούργησα μια κατασκευή σε χαρτόνι, στην οποία κατασκεύασα μικρά σύννεφα (κολλημένα με ταινία διπλής όψευς, τα οποία επάνω έγραφαν τις ημερομηνίες των τελευταίων μας συνεδριών). Αφού ενημέρωσα τον πελάτη, ότι μόλις βγουν όλα τα σύννεφα θα ολοκληρωθεί ο κύκλος των συνεδριών μας, (οι οποίες θα συνεχιζόταν μετά το καλοκαίρι), ξεκινήσαμε με τη λήξη κάθε συνεδρίας, μετά το τραγούδι αποχαιρετισμού να αφαιρούμε, από ένα σύννεφο με την ημερομηνία της συνεδρίας που μόλις είχε ολοκληρωθεί.

Οι τελευταίες συνεδρίες 16^η έως και την 20^η επικεντρώθηκαν στους αυτοσχεδιασμούς με τη χρήση ελεύθερων νοτών (ως βάση) και φωνητικών αυτοσχεδιασμών, με μελωδίες που στόχο είχαν την έκφραση των συναισθημάτων του πελάτη. Λόγω των επερχόμενων καλοκαιρινών διακοπών, ο κύκλος των συνεδριών μας, ολοκληρώθηκε με το τέλος της 20^η συνεδρίας και με μια μικρή παύση δυο μηνών (καθώς το σχολείο θα ήταν κλειστό κατά τους καλοκαιρινούς μήνες).

Β ΦΑΣΗ : ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2021

21^η – 24^η συνεδρία.

Με το νέο ακαδημαϊκό έτος ξεκινήσαμε και πάλι τις συναντήσεις μουσικοθεραπείας. Επειδή ήθελα να νιώσει σε οικείο περιβάλλον και να επικρατήσει μια σταθερότητα, επιλέχθηκε η χρήση του ίδιου τραγουδιού καλωσορίσματος.

Μετά από μια απουσία, 2 μηνών, (καλοκαιρινές διακοπές), ξεκίνησαν με πολύ μεγάλη ένταση, αγωνία και τρομερό άγχος από τη μεριά του Ζ. οι συναντήσεις μας. Αυτή του η αντίδραση, οφειλόταν σε αρκετά σημαντικούς, οικογενειακούς λόγους. Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού, υπήρχε μεγάλη ένταση στην οικογένειά του Ζ., καθώς είχαν χάσει για 2^η φορά, το δικαστήριο για την ασυλία τους στη χώρα μας, με αποτέλεσμα να τους καλούν να επιστρέψουν στο Ιράκ, οικογενειακώς, (ναι μεν στη χώρα τους, αλλά σε μια εμπόλεμη ζώνη και σε μια πόλη που είχε υποστεί πολλές καταστροφές). Όλη αυτή η αναστάτωση επηρέαζε πολύ σοβαρά τη συμπεριφορά και την αγωνία του Ζ., την οποία προσπαθούσα κατά τη διάρκεια των συνεδριών να καταλαγιάσω, χρησιμοποιώντας τη τεχνική του κρατήματος. Αυτοσχεδιάζοντας πάνω στους ήχους αλλά και στις κινήσεις του πελάτη, προσπαθούσα, σταδιακά να νιώσει το παιδί την επίδραση της μουσικής μου πάνω του και να του δείξω το ενδιαφέρον μου.

Γ ΦΑΣΗ : ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2021 έως Ιανουάριος 2022

25^η – 30^η συνεδρία

Έπειτα από εντατικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού προσωπικού, με τη βοήθεια δικηγόρων, η οικογένεια του Ζ. κατόρθωσε να λάβει τελικά την ασυλία στην Ελλάδα. Παρόλα ταύτα, οι εκρήξεις και η αγωνία του Ζ. συνέχιζαν να εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς βίωνε δύσκολες καταστάσεις στο σπίτι του, όπου η ΜΚΟ (Μη Κερδοσκοπική Οργάνωση) που τους φιλοξενούσε τους έκανε έξωση. Δεδομένης της ασυλίας, η Οργάνωση που τους φιλοξενούσε, υποστήριζε πως η οικογένεια έπρεπε να αυτονομηθεί, για αυτό τους ζητούσαν να μετακομίσουν.

Η αλλαγή σπιτιού, σε συνδυασμό, προφανώς με την αγωνία της οικογένειας του Ζ., για το αν θα τα καταφέρουν, συνέχισε να επιφέρει αλλαγές και διακυμάνσεις στη συμπεριφορά του Ζ. τόσο εντός της αίθουσας της μουσικοθεραπείας, όσο και γενικότερα στο χώρο του σχολείου. Σε αυτή τη φάση που διήρκησε 3 μήνες, η αγωνία του ήταν μεγάλη και το άγχος του, έδινε την αίσθηση καταδίωξης. Τη δεδομένη

λοιπόν στιγμή, η μουσική μου ήταν αγωνιώδης, χωρίς λόγια, με μικρά μουσικά μοτίβα, ώστε να νιώσει ότι είμαι μαζί του και τον καταλαβαίνω, ενώ άλλες φορές του έδινα ήρεμες μελωδίες που να καταλαγιαίνουν το άγχος του, ώστε να τον βοηθήσω να εκφραστεί.

Η μετακόμιση του Z. με την οικογένειά του, επήλθε αισίως, παρόλο που το νέο σπίτι ήταν πιο μικρό και σε αντίθετη κατεύθυνση από αυτό που είχε συνηθίσει. Ο Z. τότε νόσησε από Covid-19. Με πολύ υψηλό πυρετό για αρκετές μέρες και έντονο βήχα, παρέμεινε στο καινούργιο του σπίτι για δυο εβδομάδες. Ο χρόνος ήταν ατελείωτος εκεί και προφανώς του έφερνε άσχημες μνήμες από το σπίτι τους στο Ιράκ, όπου έμενε αρκετές ώρες δεμένος ώστε να μην φύγει. Κατά την επιστροφή του στο σχολείο ξεκινήσαμε και πάλι, τις συνεδρίες, με μεγάλη όμως ανησυχία. Το παιδί έκλαιγε συνεχώς, δεν μπορούσε να διαχειριστεί την επιστροφή του στο σχολείο, ήθελε να πάει πίσω στο «Πέραμα» (στο πρώτο τους σπίτι) τονίζοντας ότι δεν ήθελε να πάει στο σπίτι στο «Jumbo» (το νέο τους σπίτι, στη νέα διεύθυνση). Επίσης, έκλαιγε με τη δασκάλα του, στα διαλλείματα ήθελε να μένει πάλι μόνος του, μέσα στη τάξη. Θα μιλούσαμε τώρα για μια παλινδρόμηση στην αρχική του κατάσταση, όπως ήταν και η πρώτη μας συνεδρία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατάστασης ήταν και αυτό της 26^{ης} συνεδρίας, όπου ο Z. είναι πολύ ανήσυχος, επαναλαμβάνει συνεχώς ότι θέλει να πάει στο σπίτι στο Πέραμα με τη μαμά και το μπαμπά. Σε αυτή την κατάσταση, δημιούργησα ένα τραγούδι στο οποίο του έλεγα τι θα ακολουθήσει, καθρεπτίζοντας τα συναισθήματά του. Με τη κιθάρα και τη φωνή, προσπαθούσα να καταλαγιαίνω την έντασή του, με μια τρυφερή μελωδία, θέλοντας να τον κάνω να νιώσει πως είμαι μαζί του, με τη μουσική μου και τον κρατώ (holding).

Η προηγούμενη κατάσταση επικράτησε μέχρι και τη 28^η συνεδρία. Εκλαμβάνοντας την αγωνία του για το χρόνο, αυτοσχεδίαζα μόνο με τη φωνή, δημιουργώντας μια τρυφερή μελωδία που του επιβεβαίωνε τι θα γίνει μετά. Τότε, ένιωθα την ανάγκη του για μια ήπια μουσική, που να εκφράζει την αγωνία και την έντασή του. Για το λόγο αυτό επέλεξα φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς για να κάνω «holding» και «containing», να του δώσω δηλαδή το περιβάλλον ασφάλειας που χρειαζόταν σε εκείνη τη φάση.

Στην τελευταία περίοδο των συναντήσεων αυτής της φάσης, 29^η και 30^η συνεδρίες, ο Z. έβαζε συνεχώς φρένο σε ότι γινόταν. Επικρατούσε ένα απρόβλεπτο

και απρόσμενο τέλος. Σε αυτή τη φάση, υπήρχε συνεχόμενη διακοπή μέσα του την οποία πρόβαλε και σε εμένα κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, αρκετές φορές τα λόγια του Z. διέκοπταν τη μουσική, για το λόγο αυτό, του έδινα το χώρο να εκφραστεί με το λόγο του και δημιουργούσα μελωδίες ως μουσικό χαλί πίσω από το λόγο του για να τον κρατήσω.

Κατά τη 30^η συνεδρία, ο Z. τραγούδησε πρώτη φορά με διάρκεια και με τη χρήση της κιθάρας. Τότε ο Z. επέλεξε ένα γνωστό για εκείνον τραγούδι, το οποίο αφορούσε την Άλφα-βήτα (στα αγγλικά) και άρχισε να τραγουδά. Το κομμάτι φάνηκε να είχε τη μορφή λιστών, αυτιστικών δηλαδή στερεοτυπιών από το στόμα, αφορούσε την άμυνα του, να σκέφτεται λίστες, ώστε το μυαλό του, να μην έρθει σε επαφή με τα συναισθήματά του. Μέσω της στερεοτυπίας, έκλεινε την πηγή του τραύματός του, καθώς για τον Z. ο χρόνος είναι απρόσμενος, και μετά από αυτή τη στιγμή μου έδωσε τη δυνατότητα να επικοινωνήσω μαζί του πλέον και μουσικά. Εκεί αρχικά χρησιμοποίησα τη τεχνική δημιουργίας χώρου (making spaces) αφήνοντάς του ένα κενό διάστημα και δίνοντάς του το χώρο να εκφραστεί μουσικά. Μόλις ολοκλήρωσε το τραγούδι με την αλφαβήτα, μου έδωσε τη κιθάρα. Τότε παίζοντας διαδοχές συγχορδιών, τον κρατούσα δίνοντας του ένα περιβάλλον ώστε να συνεχίσει να τραγουδά και εκείνος συνέχισε με ένα τραγούδι για τους αριθμούς και για πρώτη φορά πήρε μόνος του τα κουδουνάκια και κρατούσε ρυθμό μαζί μου.

Μέσα στην περίοδο των φάσεων, ο Z., δημιούργησε μια υποενότητα, κατά την οποία δημιουργούσε αρκετές παύσεις και κενά, δίνοντάς μου, το χώρο και το χρόνο να επικοινωνήσω μαζί του με μουσικούς αυτοσχεδιασμούς, οι οποίοι τον «ξεκλείδωσαν» κατά κάποιο τρόπο. Λίγο πριν την ολοκλήρωση αυτής της περιόδου ο Z. εκφραζόταν με τη φωνή του, με φωνήματα, εκφράζοντάς μου για πρώτη φορά τα συναισθήματα λύπης και μοναξιάς που ένιωθε, εν αντιθέσει με τα συναισθήματα αγωνίας, απομόνωσης και φόβου που πρόβαλε μέχρι τότε.

Δ ΦΑΣΗ : ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ έως ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

31^η – 40^η συνεδρία.

Στη 31^η συνεδρία, ο Z. ήρθε στην αίθουσα μουσικοθεραπείας εμφανώς αναστατωμένος, τραγουδώντας επανειλημμένα το τραγούδι καλωσορίσματος και ρωτώντας με, συνεχώς τι ώρα είναι και πόση ώρα θα είχαμε μέχρι το διάλειμμα. Θεώρησα σωστό να ρωτήσω τι συμβαίνει και εάν ήθελε να σταματήσουμε τη

μουσική, αλλά εκείνος μου απάντησε «Όχι, μόνο μουσική, τώρα, μετά έξω διάλειμμα, όχι Σπύρο και Γιώργο», (τον ρώτησα ποιοι είναι αυτοί, αλλά ταράχτηκε και δεν μου απάντησε, μόνο πλησίασε κοντά μου και πήρε τα κουδουνάκια). Προσπάθησα να δημιουργήσω με τη μουσική ένα ασφαλές περιβάλλον για εκείνον εμπειριέχοντάς και αφήνοντάς του, το χώρο να μπορέσει να εκφραστεί.

Η 32^η συνεδρία είχε το ίδιο μοτίβο με τη προηγούμενη. Ακολούθησε μια παύση των συνεδριών καθώς για μια περίοδο 2 εβδομάδων, ο Ζ. πήγαινε κανονικά σχολείο όλες τις μέρες της εβδομάδας, εκτός από την ημέρα της Τρίτης (όπου λάμβαναν χώρο οι συνεδρίες μας). Μετά από παρέμβαση μου και δεδομένου ότι η δασκάλα δεν το είχε παρατηρήσει, επικοινωνήσαμε με τον πατέρα του, ο οποίος μας ενημέρωσε πως την πρώτη εβδομάδα του ανέφερε ότι τον πονάει το κεφάλι, ενώ την επόμενη εβδομάδα απουσίας του, έκλαιγε και δεν ήθελε να πάει στο σχολείο, λέγοντας «όχι Τρίτη σχολείο».

Μετά από πολλή σκέψη και συζητήσεις με την επόπτρια και γνωρίζοντας την ανάγκη του Ζ. για σταθερότητα, αρχίσαμε να ψάχνουμε τους λόγους για τους οποίους απέφυγε το σχολείο μόνο την Τρίτη. Μήπως συνέβη κάτι κατά τη διάρκεια της συνεδρίας; Μήπως είχε αλλάξει κάτι στο πρόγραμμά της ημέρας; Οι συζητήσεις με τη δασκάλα του καθώς επίσης και η σημαντική πληροφορία των 2 ονομάτων που είχε αναφέρει σε προηγούμενη συνεδρία μας, οδήγησαν στο συμπέρασμα πως κάτι είχε αλλάξει στο πρόγραμμά του και για αυτό απέφυγε το σχολείο μόνο εκείνη τη μέρα. Το σχολείο, δεχόταν φοιτητές για πρακτική άσκηση από το τμήμα λογοθεραπείας και τα 2 αυτά ονόματα ήταν 2 φοιτητών που είχαν πάρει για πρακτική τον Ζ. 3 φορές. Η πίεση που ασκούσε η δασκάλα για να καταφέρουν οι φοιτητές να κάνουν πρακτική με τον Ζ. σε συνδυασμό με τα θέματα σταθερότητας που τόσο είχε ανάγκη ο Ζ., τον οδήγησαν σε μια άρνηση και για αυτό επέλεγε να μην έρχεται καθόλου στο σχολείο.

Η επόμενη επαφή μας έγινε ημέρα Δευτέρα, όπου μόλις με είδε, παρόλο που οι συνεδρίες μας γινόταν κάθε Τρίτη, ήρθε με αγκάλιασε και μου είπε : «Αριάδνη πάμε μουσική, με κιθάρα και κουδουνάκια, τώρα, όχι την Τρίτη». Αυτό το περιστατικό έλαβε χώρο στο προαύλιο του σχολείου όπου εγώ προσπάθησα να του εξηγήσω πως θα είμαι εκεί την Τρίτη για αυτόν και θα χαρώ πολύ να κάνουμε πάλι, όμορφες μουσικές δημιουργίες.

Νιώθοντας μια αγωνία για το αν θα παρουσιαστεί στη συνάντησή μας και επιπρόσθετα μια μικρή θλίψη για το γεγονός πως πάλι μπορεί να επιλέξει να μην

έρθει σχολείο, πήγα προετοιμασμένη για παν ενδεχόμενο. Προς μεγάλη μου έκπληξη ο Ζ. επέλεξε να έρθει σχολείο και με μεγάλη χαρά, με πήρε από το χέρι να πάμε στην αίθυσά μας. Η 35^η αυτή μας συνεδρία περιελάμβανε τεχνικές όπως αυτή του καθρέπτη των συναισθημάτων του και την εμπειρίεξή του στο μουσικό μας αυτοσχεδιασμό.

Ακολούθησαν οι διακοπές του Πάσχα όπου πάλι υπήρξε μια διακοπή 2 εβδομάδων. Με την επιστροφή μας, ξεκίνησε και η προετοιμασία για την ολοκλήρωση των συνεδριών μας. Ο Ζ. άρχισε να μου εκφράζει λεκτικά ότι δεν θέλει να τελειώσει η μουσική, φέρνοντάς μου το θέμα του χωρισμού και πρώτη φορά χρησιμοποιώντας μια μπάλα (η οποία βρισκόταν στην αίθουσα, καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών μας, αλλά τη δεδομένη στιγμή του κίνησε το ενδιαφέρον και άρχισε να τη χρησιμοποιεί). Με τη σειρά μου προσπαθούσα να αυτοσχεδιάζω στη κιθάρα, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του συγχρονισμού (synchronizing), του καθρέπτη (reflecting) και του βηματισμού (pacing). Κάνοντας ότι ακριβώς και ο πελάτης, την ίδια χρονική στιγμή μαζί μου, του πρόσφερα την ασφάλεια της ταύτισής μου μαζί του, σε συνδυασμό με το καθρέπτισμα, όπου συμβάδιζα με τη συμπεριφορά του και με τη βοήθεια της τεχνικής του βηματισμού συμβάδιζα με το επίπεδο ενέργειάς του, τόσο στην ένταση, όσο και στη ταχύτητα και στο ρυθμό του.

Οι τελευταίες συνεδρίες αποτελούσαν την ολοκλήρωση των συναντήσεών μας, την προετοιμασία του για τις καλοκαιρινές διακοπές και το γεγονός ότι μπορεί να μην ξαναβρισκόμασταν. Ο Ζ. έδειχνε ανήσυχος αλλά προσπαθούσα να χρησιμοποιώ την τεχνική του κρατήματος, ώστε να δημιουργώ με τη μουσική, ένα δοχείο που θα τον εμπεριέχει και θα τον κάνει να νιώθει ασφάλεια.

Οι συνεδρίες πάντα ολοκληρωνόταν με το τραγούδι αποχαιρετισμού που δημιουργήθηκε στην αρχή των συνεδριών μας, διατηρώντας έτσι τη σταθερότητα και το προβλέψιμο, που είχε τόσο ανάγκη, ο πελάτης.

6.2. Συνεδρίες μουσικοθεραπείας στον Λεωνίδα, ένα δίγλωσσο παιδί με αυτισμό από την Αλβανία- Μελέτη περίπτωσης 2^η.

6.2.1. Ιστορικό

Ο Λεωνίδας είναι ένα παιδί 7 ετών που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, έχοντας επιπλέον κάποια προβλήματα όρασης (μυωπία και στραβισμό). Κατάγεται από την Αλβανία και είναι το τρίτο παιδί της οικογένειας, έχοντας δυο αρκετά μεγαλύτερους αδερφούς (έναν φοιτητή σε άλλη πόλη και έναν που φοιτά στη Β' Λυκείου). Ξεκίνησε να φοιτά στο Ειδικό Δημοτικό μετά από διάγνωση της αρμόδιας υπηρεσίας και εντάσσεται στη διαγνωστική κατηγορία « Αυτισμός της παιδικής ηλικίας» (F84.0 κατά ICD-10). Ο Λεωνίδας μιλάει δυο γλώσσες (Αλβανικά, λόγω της καταγωγής και των δυο γονέων του και ελληνικά λόγω της χώρας στην οποία γεννήθηκε και μεγαλώνει).

Κατά τη λήψη του ιστορικού, η μητέρα του, έδωσε πρόθυμα, αρκετές πληροφορίες. Ο γάμος των γονέων του προήλθε από συνουκέσιο, αλλά στη συνέχεια υπήρξε αίσθημα μεταξύ τους. Έκαναν 2 παιδιά τον Κ. και τον Π. και μόλις μεγάλωσαν αρκετά αυτά τα δυο, αποφάσισαν ότι ήθελαν ακόμη ένα παιδί και τότε έκαναν τον Λ. (από αυτή τη πληροφορία, συμπεραίνουμε ότι ήταν ένα ηθελημένο παιδί). Κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης όλα ήταν φυσιολογικά, όπως επίσης και ο τοκετός ήταν φυσιολογικός, αλλά χαρακτηρίστηκε ως τελειόμηνο παιδί (επειδή γεννήθηκε λίγες μέρες πριν τελειώσει και ο τελευταίος μήνας της κύησης).

Ο πατέρας του Λ. εργαζόταν ως οικοδόμος, ενώ η μητέρα του ασχολούνταν με τα οικιακά και την ανατροφή των παιδιών (η μητέρα επισήμανε ότι τα όρια, σε όλες τις καταστάσεις με τα παιδιά τα έβαζε η ίδια, ενώ ο πατέρας προσπαθούσε να «ευχαριστεί» συνέχεια τα παιδιά, γιατί απουσίαζε αρκετές ώρες από το σπίτι).

Όσον αφορά τις δεξιότητες του παιδιού, ο Λεωνίδας, δεν ήταν ακόμη σε θέση να εκφράσει τις ανάγκες του σε μεγάλο βαθμό, ενώ παρατηρούνταν συστηματική ηχολαλία, η χρήση της οποίας πιθανόν να γινόταν για επικοινωνιακούς λόγους. Σύμφωνα με την αναφορά της αρμόδιας υπηρεσίας, η βλεμματική του επαφή ήταν φευγαλέα και μη συστηματική. Ο Λ. εμφάνιζε κινητικές στερεοτυπίες, εμμονές και πιο αργή ταχύτητα στην οργάνωση και εκτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων. Η συναισθηματική του οργάνωση, η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής του,

υπολειπόταν ποιοτικά του μέσου όρου των παιδιών της αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας.

Ο Λεωνίδας δεν έχρηζε λήψης φαρμακευτικής αγωγής, ενώ παρακολουθούνταν συστηματικά (2 φορές την εβδομάδα) από εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή.

6.2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Α ΦΑΣΗ: ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2021 έως Ιανουάριος 2022

1^η – 5^η συνεδρία

Ο Λεωνίδας είναι ένα παιδί με αυτισμό, στο οποίο παρατηρήθηκε μεγάλο άγχος στη ζωή του. Σύμφωνα με τον Moor (2008), η μουσικοθεραπεία για παιδιά με αυτισμό αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως χρήσιμο εργαλείο για χαλάρωση. Για το λόγο αυτό ξεκινήσαμε συνεδρίες μουσικοθεραπείας, μια φορά την εβδομάδα στα πλαίσια της κλινικής άσκησης.

Η γνωριμία μας προήλθε στο χώρο του σχολείου και η σύσταση προήλθε μέσω της δασκάλας του. Ο Λεωνίδας κατά την 1^η συνεδρία, όταν πήγαμε στο χώρο που θα γινόταν οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας, ήταν ανήσυχος, μα μόλις πήρα την κιθάρα φάνηκε να ηρεμεί και με πλησίασε. Η κιθάρα του φάνηκε πολύ γνώριμη καθώς ο ένας εκ των δυο αδερφών του, έπαιζε από μικρός κιθάρα, οπότε και υπήρχε μεγάλη οικειότητα στον ήχο της. Για αυτό και η κιθάρα επιλέχθηκε, ως βασικό όργανο των συνεδριών και μετέπειτα.

Οι πρώτες συνεδρίες ξεκίνησαν με τη χρήση της πεντατονικής κλίμακας καθώς δεν γνώριζα σε τι κατάσταση βρισκόταν ο πελάτης και ήταν αυτός ένας τρόπος να τον προσεγγίσω, πιο εύκολα. Αρκετά συχνά στις πρώτες μας συναντήσεις χρησιμοποιήθηκε το διάστημα 2ας μικρής καθώς, όπως καταγράφει η Ψαλτοπούλου (2015), φαίνεται να υπήρχε μια τάση εσωτερίκευσης της κίνησης και της δραστηριότητας στον εαυτό του.

Μετά την ολοκλήρωση του τραγουδιού καλωσορίσματος, (το οποίο προσαρμοζόταν, τόσο στο ρυθμό όσο και στην κλίμακα ανάλογα με τη διάθεση του πελάτη), του έδινα χώρο και εκείνος άλλοτε κινούνταν στο χώρο, όπου αντικατόπτριζα τις κινήσεις του στη κιθάρα, ενώ άλλες φορές εκφραζόταν με κάποια φωνήματα, τα

οποία συνδύαζε με κινήσεις. Λαμβάνοντας τονικά και ρυθμικά το φώνημα του πελάτη, δημιουργούσα μικρά μοτίβα, προσπαθώντας να επιτευχθεί ένας μουσικός διάλογος μεταξύ μας.

Κατά τη 3^η συνεδρία έγινε αντιληπτό ένα έντονο άγχος του πελάτη. Κύριος στόχος μου τότε, ήταν ο καθορισμός των φυσικών ορίων και η ενθάρρυνσή μου να εκφραστούν μέσω της μουσικής, τα συναισθήματά του.

Από τη 3^η έως και τη 5^η συνεδρία έγινε αντιληπτό ότι ο Λεωνίδας επεδίωκε τη σωματική επαφή (ήθελε να ακουμπάει το χέρι του, στο μέτωπό μου και πλησίαζε πολύ κοντά μου, επιθυμώντας να με κοιτάει στα μάτια). Μετά από ανάλυση της 3^{ης} συνεδρίας με την επόπτρια οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως λόγω της οπτικής του δυσκολίας, επιθυμούσε να με αγγίζει, αλλά και να πλησιάζει πολύ κοντά μου, ώστε να επιβεβαιώνει ότι βρίσκομαι εκεί μαζί του.

Με τη χρήση αυτοσχεδιασμών με τη φωνή μου και «κρατώντας» (holding) κάποιες συγχορδίες και ανοιχτές νότες στη κιθάρα, επιτύχαμε την επιβεβαίωση που είχε ανάγκη ο Λ. Η επιθυμία του ήταν να νιώσει ότι δεν ήταν μόνος του, αλλά ήμουν μαζί του, κάτι το οποίο προσπάθησα με αυτή την τεχνική να του επιβεβαιώσω με τη μουσική μου, η οποία προσπαθούσα να τον «αγκαλιάζει». Τα συναισθήματα ανασφάλειας που ένιωθε ο Λ., όταν δεν άκουγε τη φωνή μου, όπως επίσης και οι αγωνίες του, δεν μπορούσαν να γίνουν ανεκτά από τον ίδιο και αυτό επιβάρυνε τον ψυχισμό του, με διάφορους τρόπους. Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για να επιτευχθεί το κράτημά του, ήταν οι φωνητικοί αυτοσχεδιασμοί.

Έχοντας μεγάλη διάσπαση προσοχής ο Λ., συχνά έφερνε επιθυμίες του, σε γ' πρόσωπο, επιδεικνύοντάς μου τι να πω. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της 5^{ης} συνεδρίας όπου ο Λ. μου έλεγε «Να πει η Αριάδνη, καλημέρα στον Ιάσωνα» (έναν συμμαθητή του, που δεν βρισκόταν, όμως μαζί μας στις συνεδρίες). Κατά τις προηγούμενες συνεδρίες, προσπαθούσα να ακολουθώ τις επιθυμίες του τραγουδώντας του, τις βαθύτερες του επιθυμίες. Μετά από συζήτηση με την επόπτριά μου παρατηρήσαμε πως ήταν πολύ μεγάλη η δική μου διάσπαση της προσοχής. Κάθε φορά που ο Λ. άλλαζε τα λόγια του, εγώ τον ακολουθούσα, με αποτέλεσμα να χάνουμε σημαντικές στιγμές μας. Τότε με την καθοδήγηση της επόπτριάς, προσπάθησα να αντικατοπτρίζω τις κινήσεις του, τους ρυθμούς του, το χρώμα των ήχων του και την έκφρασή του, αλλά χωρίς λόγια, μόνο με τη μουσική και τη φωνή μου.

6^η -10^η συνεδρία.

Μετά από μια μικρή διακοπή 1 εβδομάδας, ο Λ. επέστρεψε με κάποιες επιθετικές συμπεριφορές, έφτυνε και ήταν ακόμη πιο ανήσυχος από προηγουμένως. Ενημερώθηκα πως νόσησε από Covid-19, είχε αρκετά συμπτώματα, πυρετό για αρκετές μέρες και ταλαιπωρήθηκε αρκετά. Έτσι δικαιολογούνταν και αυτή η μικρή παλινδρόμηση που είχε. Για το λόγο αυτό του έδινα κατεύθυνση με τη φωνή χρησιμοποιώντας μελωδίες που έπαιζε στο μεταλλόφωνο και αυτοσχεδίαζα.

Χαρακτηριστικό απόσπασμα αυτό της 6^{ης} συνεδρίας, στο οποίο επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός επεισοδίου, κατά το οποίο δεσμευόταν η προσοχή του πελάτη. Ο Λ. εκεί έπαυε να είναι αποσπασματικός και ξεκίνησε να χτυπά τη μπακέτα στο θρανίο. Πολύ κοντά του, αντικατόπτριζα τους ρυθμούς του στο ταμπουρίνο. Στη συνέχεια, ο Λ. εστίαζε στο μεταλλόφωνο, όπου αρχικά έπαιζε γρήγορα στο θρανίο, έπειτα όμως δημιούργησε ένα μελωδικό μοτίβο, το οποίο, αντικατόπτριζα με τη φωνή μου, αντηχώντας τα επίπεδα της ενέργειάς του. Εκείνη τη στιγμή, δεδομένου ότι ο Λ. μου έδωσε ένα επεισόδιο αλληλεπίδρασης, ένιωσα πολύ όμορφα και η επικοινωνία μας μου έδωσε περισσότερη δύναμη. Ήταν πολύ σημαντική η στιγμή και για τους δυο μας, καθώς ο Λ. έφυγε για λίγο, από τη σταθερότητα, που μέχρι τότε επιζητούσε. Όταν πλησιάζαμε στο τέλος της συνεδρίας, μου ζήτησε και πάλι μια γνώριμη για αυτόν μελωδία, που του έδινε και πάλι τη σταθερότητα. Του προσέφερε μεγάλη ασφάλεια, αυτό το γνώριμο, για το λόγο αυτό ίσως, μου ζητούσε κάποιες φορές να ακούει κάποια γνωστά τραγούδια, που άκουγε στο σπίτι με τη μαμά του.

Κατά τις επόμενες συνεδρίες ο πελάτης εξέφραζε ένα γέλιο επιθετικότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις έγινε χρήση διάφωνων συγχορδιών 4^{ης} και 5^{ης} αυξημένης, όπως επίσης και ημιτόνια για να του δώσω πίσω αυτά που μου έφερνε και ότι ένιωθα από εκείνον.

11^η-13^η συνεδρία

Μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων, ο Λ. επέστρεψε στις συνεδρίες μας, με μια επιθυμία να ακούει συνέχεια ένα γνώριμο τραγούδι, το «Τρίγωνα Κάλαντα». Επέλεξα να του παίζω, το συγκεκριμένο κομμάτι, όταν μου το ζητούσε, καθώς αυτή η προβλεψιμότητα, του έδινε μεγάλη χαρά και τον έκανε να νιώθει ότι είμαι κοντά του και μαζί του. Ήταν ένα κομμάτι που τραγουδούσε συχνά με τη μητέρα του, κατά τη διάρκεια των διακοπών. Από αυτό συμπεράναμε, ότι ήθελε να ακούει τη φωνή της

μητέρας του, με αποτέλεσμα να αντιληφθούμε ότι μεταβίβαζε σε εμένα τη φωνή της. Άλλες φορές επιθυμούσε να τραγουδάω το συγκεκριμένο κομμάτι, με τη βοήθεια της κιθάρας και άλλες με το μεταλλόφωνο, αλλά πάντα επιζητώντας από εμένα να χρησιμοποιώ τη φωνή μου.

Κατά τη διάρκεια της 12^{ης} συνεδρίας παρατηρήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό η αγωνία του, να ακούσει ένα γνώριμο τραγούδι. Η εμμονή του αυτή, ίσως οφειλόταν στο πολύ σοβαρό πρόβλημα όρασής του. Το να ακούει γνώριμα τραγούδια, τα οποία του έλεγε και η μητέρα του, του έδινε μεγάλη αίσθηση ασφάλειας. Σε αυτή τη συνεδρία, λοιπόν μου ζητούσε επίμονα να παίζω το τραγούδι «Μενεξέδες και Ζουμπούλια». Αρχικά του το τραγούδησα, στη συνέχεια όμως του ζήτησα να παίξει μαζί μου το τραγούδι με το μεταλλόφωνο. Εφαρμόστηκαν οι τεχνικές του αντικατοπτρισμού, των φράσεων του στο μεταλλόφωνο, σε συνδυασμό με την τεχνική της ενσωμάτωσης (incorporating), κατά την οποία χρησιμοποιώντας το μουσικό του μοτίβο, μεγέθυνα τη φράση δημιουργώντας έναν μουσικό αυτοσχεδιασμό.

Από την αρχή της 13^{ης} συνεδρίας ο Λ. πήρε το τύμπανο και ξεκίνησε να το χτυπά με μεγάλη ένταση. Αρχικά, παίζαμε μαζί, μουσική (μοιράστηκε το χώρο του μαζί μου, χωρίς διακοπές), σε αυτό το σημείο του έδινα πίσω την έντασή του, αντικατοπτρίζοντας την αρμονία του και δημιουργώντας, με τη βοήθεια της κιθάρας, ένα περιβάλλον που να τον εμπεριέχει. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε μια αρμονία με τη χρήση συγχορδίων, ώστε να εμπεριεχθούν και τα χτυπήματά του στη καρέκλα και στο τύμπανο. Τέλος, σταμάτησε τη μουσική και ξεκίνησε να με αναζητά στο χώρο. Σε εκείνο το σημείο, με τη χρήση φωνητικών αυτοσχεδιασμών, του δήλωνα ότι είμαι εκεί μαζί του, με τη δημιουργία μιας μικρής μουσικής- λεκτικής φράσης, (ερώτηση – απάντηση).

Β ΦΑΣΗ: ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ έως ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

14^η -15^η συνεδρία

Ο Λεωνίδας σε αυτή τη φάση μου κατά τη διάρκεια της 14^{ης} συνεδρία, παρουσίαζε αρκετές εκρήξεις, οι οποίες άλλοτε ήταν χαράς (με φωνήματα και στερεοτυπικές κινήσεις), ενώ άλλοτε θυμού (συνήθιζε να χτυπά τη μπακέτα του μεταλλοφώνου, τότε στο μεταλλόφωνο, τότε στο θρανίο, στη καρέκλα και τότε στο

πάτωμα). Σε αυτές τις περιπτώσεις η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο αντικατοπτρισμός των φωνημάτων και των κινήσεων στερεοτυπίας του.

Μετά από έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, επερχόταν κάποιες καταστάσεις ηρεμίας, όπου συνήθιζε να μου μιλάει για την οικογένειά του και πιο συγκεκριμένα για τη μητέρα του. Ο Λεωνίδας είχε αυθόρμητο λόγο, αρκετές φορές σύγχυζε τις πληροφορίες με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνοχή στις κουβέντες του και να μεταβαίνει από το ένα θέμα στο άλλο. Για αυτό το λόγο συχνά χρησιμοποιούνταν η τεχνική του ελεύθερου συνειρμού (free associating), η οποία σύμφωνα με τη Ψαλτοπούλου (2015), ενθάρρυνε τον πελάτη να πει οτιδήποτε του ερχόταν στο μυαλό, ακούγοντας έναν αυτοσχεδιασμό, συμπεριλαμβανομένων εικόνων ή/και αναμνήσεων. Παράδειγμα της χρήσης αυτής της τεχνικής ήταν και αυτό της 15^{ης} συνεδρίας όπου ο Λ., ξεκίνησε με μια έκρηξη, λέγοντάς μου, για την περιπέτειά του όταν είχε υψηλό πυρετό και μιλώντας μου για τη μητέρα του, που ήταν πάντα μαζί του. Πήρε την κιθάρα και για πρώτη φορά ήταν ευγενικός και τρυφερός και με ήπιες και αργές κινήσεις, προσπαθούσε να φτιάξει το δικό του κομμάτι. Από μεριάς μου αρχικά του έδωσα το χώρο να εκφραστεί με την κιθάρα και έπειτα αυτοσχεδίασα με μουρμουρητό, ώστε να του δώσω ένα κράτημα, με απώτερο στόχο να του επιτρέψω να εκφραστεί όπως εκείνος ήθελε.

16^η -18^η συνεδρία.

Η πορεία των συνεδριών συνέχισε, με τη χρήση των προηγούμενων τεχνικών, ώσπου φτάσαμε στη 18^η συνεδρία, όπου ο πελάτης έφθασε στην αίθουσα μουσικοθεραπείας εμφανώς ανήσυχος και κομματιασμένος. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός, πως κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, είχε ένα ατύχημα και βρισκόταν ακόμη σε σοκ. Δεδομένου ότι ο Λ. είχε πολύ καλή ισορροπία και δεν είχε ξαναπέσει ποτέ μέχρι τότε, δημιουργήθηκε ένα μεγάλο ψυχολογικό άγχος, οφειλόμενο στην πτώση του. Θα μπορούσαμε να πούμε πως το χτύπημά του αυτό, του αφύπνισε, την απρόβλεπτη πτώση, στην ύπαρξή του. Σε αυτή τη συνεδρία δεν με άφηγε να κάνω κάτι, διέκοπτε συνεχώς τη ροή μου δημιουργώντας θέματα αντιμεταβίβασης και κάνοντάς με να νιώθω όλα αυτά που ένιωθε εκείνη τη στιγμή (άγχος, πόνο, θλίψη, αγωνία και φόβο). Παρατηρήθηκε επιπλέον μεγάλη ψυχαναγκαστική επανάληψη, κατά την οποία με ενεργητικό τρόπο, επαναλάμβανε αυτό που βίωσε παθητικά. Στην ίδια συνεδρία παρουσιάστηκε ακόμη μια σημαντική στιγμή, κατά την οποία εξέφρασε το φόβο του. Ξεκίνησε με πολύ υψηλούς ήχους, τους οποίους αντικατόπτρισα στη

κιθάρα και έπειτα προσπάθησα να μεταφέρω το μοτίβο, τονικά, καθώς ήθελα να του δείξω ότι είμαι μαζί του χωρίς όμως να ταυτίζομαι με τους φόβους του. Εκείνη τη στιγμή, οι φόβοι του δεν είχαν περιθώριο υποδοχέα, όμως η κραυγή του και ο φόβος ήταν εμφανής στο πρόσωπό του. Σε αυτή τη φάση, ο υποδοχέας του φόβου του ήμουν εγώ, όπου σε πιο χαμηλό τονικό ύψος, έπαιζα με την κιθάρα μικρές μελωδίας, με αρπέζ, ώστε να καταλαγιάσω αυτό το φόβο.

19^η -22^η συνεδρία.

Σε αυτή τη φάση έπρεπε να γίνει η προετοιμασία για την ολοκλήρωση των συνεδριών μας, καθώς υπολείπονταν ακόμη 4 συνεδρίες μέχρι την ολοκλήρωσης του διδακτικού και σχολικού έτους και κατ' επέκταση του κύκλου της κλινικής άσκησης.

Ο Λ. από τη 19^η κιόλας συνεδρία ξεκίνησε να παίρνει μια μπάλα (η οποία βρισκόταν στην αίθουσα, που λάμβαναν χώρο οι συνεδρίες μας, καθ' όλη τη διάρκεια των συνεδριών) και την ένταξε ως κομμάτι της συνεδρίας μας. Μετά από ανάλυση της επόπτριας αντιληφθήκαμε ακόμη ένα θέμα του Λ., τον απασχολούσε πολύ έντονα τι χάθηκε και τι θα έρθει πίσω, για αυτό και χρησιμοποιούσε τη μπάλα.

Στις τελευταίες συνεδρίες, ο Λεωνίδας χρησιμοποιούσε όλο και συχνότερα τη μπάλα, την οποία είχαμε εντάξει στις συνεδρίες μας, με αποκορύφωμα, στη 20^η συνεδρία, όπου χρησιμοποιούσε τη μπάλα ως παιχνίδι, πετώντας την σε εμένα και περιμένοντας να τη στείλω πίσω σε αυτόν. Τότε αυτοσχεδιαστικά, δημιουργήθηκε ένα τραγούδι, για τη μπάλα, η οποία έφευγε από τον Λ. όταν την πετούσε, αλλά πάντα με κάποιον τρόπο θα επέστρεφε πίσω σε αυτόν. Σύμφωνα με τον Freud, η έννοια της ψυχαναγκαστικής επανάληψης, θα ήταν αυτή που στην περίπτωση του συγκεκριμένου πελάτη, συνέβαινε όταν, έριχνε τη μπάλα και επέστρεφε πίσω (είτε γιατί τη χτυπούσε στο τοίχο, οπότε και θα επέστρεφε σε εκείνον, είτε γιατί την πετούσε σε εμένα, οπότε και του την έστελνα πίσω). Η μπάλα στη δεδομένη περίπτωση αφορούσε το θέμα του χωρισμού και της εγκατάλειψης, την οποία και ο ίδιος πιθανόν να είχε βιώσει. Η κύρια τεχνική που χρησιμοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια της συνεδρίας ήταν αυτή του containing ώστε να δημιουργηθεί ένα δοχείο το οποίο θα εμπεριείχε τα συναισθήματά του.

Μια σημαντική στιγμή, ήταν και αυτή της τελευταίας μας συνεδρίας, όπου ο Λ. άρχισε να βουρκώνει και για πρώτη φορά μιλούσε σε α' πρόσωπο. Ήταν πάρα πολύ συγκεντρωμένος στη μουσική, μου επέτρεψε να συνυπάρχουμε στο ίδιο όργανο και χρησιμοποιώντας την κοινή χρήση οργάνων (sharing instruments), σύμφωνα με

την οποία, παίζαμε μαζί, σε συνεργασία, δημιουργώντας μια μουσική συζήτηση (ερώτηση- απάντηση) (Ψαλτοπούλου,2015). Σε αυτή τη συνεδρία, χρησιμοποιήθηκε αρκετά και η τεχνική του αντικατοπτρισμού, καθρεπτίζοντας τις μελωδίες του πελάτη, αρχικά με τη φωνή και στη συνέχεια στο ίδιο όργανο, το μεταλλόφωνο. Η διάδρασή μας, σε αυτή τη περίπτωση είχε μεγαλύτερη διάρκεια σε σύγκριση με προηγούμενες φορές. Ο πελάτης συχνά επέστρεφε στο γνώριμο τραγούδι «καλωσορίσματος», καλωσορίζοντας αυτή τη φορά, πρώτα τον εαυτό του και έπειτα τους συμμαθητές του, (οι οποίοι δεν ήταν παρόντες μαζί μας), σαν να επιθυμούσε να τους εντάξει στη διαδικασία. Η παρέμβαση που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της εμπειρίας, ώστε να νιώσει ότι μπορεί να γίνει και ο ίδιος δημιουργικός, να στηριχτεί και να νιώσει ότι έχει το χώρο να εκφραστεί.

Ολοκληρώνοντας τις συνεδρίες μουσικοθεραπείας με τον πελάτη και αντιλαμβανόμενη της έντασης και της λύπης που ένιωθε, προσπάθησα να του δώσω ένα δώρο από εμένα, τη μουσική μας ως προσφορά. Ως αποτέλεσμα, ανταπόκρισης σ' αυτό που μου εξέφραζε, τη στενοχώρια, τη λύπη του και την ανάγκη του να κλάψει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

7.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα, εμβάθυνε στην πολλά υποσχόμενη σφαίρα της μουσικοθεραπείας για δίγλωσσα παιδιά προσφύγων και μεταναστών, με αυτισμό, μέσα από δυο μελέτες περιπτώσεων. Στόχος ήταν να διερευνηθούν τα πιθανά οφέλη της μουσικής ως θεραπευτικής παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος πληθυσμός.

Η επιτυχία της μουσικοθεραπείας σε δίγλωσσα παιδιά, μεταναστών και προσφύγων με αυτισμό, έγκειται στην ικανότητά της να εκμεταλλεύεται τη χρήση της μουσικής για να γεφυρώσει πολιτισμικά εμπόδια, να ενισχύσει την επικοινωνία και να προωθήσει τη συναισθηματική ανάπτυξη. Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο αλλά και η σχέση που δημιουργήθηκε μεταξύ του θεραπευτή και του πελάτη κάλυψαν αρκετούς, τόσο από τους βραχυπρόθεσμους όσο και από τους μακροπρόθεσμους στόχους που τέθηκαν για τους δυο πελάτες, κατά την έναρξη των συνεδριών. Τα ευρήματα, υπογραμμίζουν πολλά βασικά θέματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας των παρεμβάσεων, όπως βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση, ενισχυμένη συναισθηματική έκφραση και μερική μείωση των ήδη αυξημένων επιπέδων άγχους. Επιπλέον, ελήφθησαν υπόψη το μοναδικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, αυτών των παιδιών, αναδεικνύοντας την προσαρμοστικότητα και τη συνεκτικότητα των μουσικοθεραπευτικών προσεγγίσεων.

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης έδειξε τη θετική επίδραση της μουσικοθεραπείας στην κοινωνική δέσμευση και τη συναισθηματική ρύθμιση. Οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους συνομιλήκους βελτιώθηκαν σημαντικά (σύμφωνα και με ομολογίες από τους θεραπευτές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι γνώριζαν τον πελάτη αρκετά χρόνια πριν την έναρξη των συνεδριών μουσικοθεραπείας) και ο πελάτης φάνηκε να επιδεικνύει μεγαλύτερη συναισθηματική επίγνωση και έλεγχο.

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης απέδειξε επίσης, πως η μουσικοθεραπεία διευκόλυνε την εκφραστικότητα του πελάτη. Οι θεραπευτικές συνεδρίες δημιούργησαν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθάρρυνε τη λεκτική

και μη λεκτική επικοινωνία, οδηγώντας σε σημαντική πρόοδο στην αυτοέκφραση του πελάτη.

Αυτά τα ευρήματα έχουν σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τους μουσικοθεραπευτές, όσο και για τους επαγγελματίες που εργάζονται με δίγλωσσα παιδιά προσφύγων και μεταναστών, με αυτισμό. Η μουσικοθεραπεία μπορεί να χρησιμεύσει ως πολύτιμο εργαλείο στη διεπιστημονική προσέγγιση της παρέμβασης, αντιμετωπίζοντας τις μοναδικές ανάγκες αυτού του συγκεκριμένου πληθυσμού. Με την ενσωμάτωση της πολιτισμικής ευαισθησίας και του γλωσσικού προβληματισμού στη θεραπευτική διαδικασία, οι μουσικοθεραπευτές μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που θα προωθεί θετικά αποτελέσματα.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς αυτής της μελέτης. Το μικρό μέγεθος δείγματος και η εστίαση σε δυο συγκεκριμένες περιπτώσεις περιορίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερα και πιο διαφορετικά δείγματα για την επικύρωση και την επέκταση αυτών των αρχικών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ομάδων ελέγχου και διαχρονικών μελετών, θα παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της μουσικοθεραπείας σε δίγλωσσα προσφυγόπουλα – μετανάστες με αυτισμό.

Συμπερασματικά, αυτή η έρευνα συμβάλλει στον αυξανόμενο όγκο γνώσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μουσικοθεραπείας, στην υποστήριξη της ανάπτυξης και της ευημερίας αυτής της ομάδας που ερευνάται. Υπογραμμίζει τη σημασία των εξατομικευμένων παρεμβάσεων που λαμβάνουν υπόψη πολιτιστικούς και γλωσσικούς παράγοντες, υπογραμμίζοντας τη θετική επίδραση της μουσικοθεραπείας στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική έκφραση. Συνεχίζοντας την εξερεύνηση και τη βελτίωση αυτών των παρεμβάσεων, μπορούμε να αντιμετωπίσουμε καλύτερα τις μοναδικές ανάγκες αυτού του πληθυσμού και να προωθήσουμε την ενσωμάτωση και την ευημερία του, στις νέες κοινότητες.

7.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.2.1. Περιγραφή των συνθηκών κατά τη διάρκεια κλινικής άσκησης σε ένα Δημόσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο του Νομού Ιωαννίνων, κατά την περίοδο Απρίλιο του 2021 έως Ιούνιο 2022.

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, η πρακτική άσκηση στα πλαίσια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών πραγματοποιείται εφόσον υπάρχει σύμφωνη γνώμη των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι και ορίζονται ως υπεύθυνοι συντονισμού της Πρακτικής Άσκησης στο σχολείο.

Μετά την απόκτηση έγκρισης εισόδου στο σχολικό χώρο, για την πρακτική άσκηση, έπρεπε να ακολουθηθούν κάποια ζητήματα δεοντολογίας. Αρχικά, διασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, καθώς η έρευνα απευθυνόταν σε ανήλικους μαθητές. Επιπρόσθετα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, για αυτό και οι μελέτες περιπτώσεων, που ακολουθούν, καταγράφονται με ψευδώνυμα και όχι με τα πραγματικά ονόματα των συμμετεχόντων.

Δεδομένου ότι η κλινική άσκηση λάμβανε χώρο σε Δημόσιο Ειδικό Σχολείο, έπρεπε να ακολουθηθούν κάποιες διαδικασίες και φυσικά να προσαρμοστώ στο πρόγραμμα του σχολικού περιβάλλοντος.

Τον Μάρτιο του 2021 ενώ έλαβα την έγκριση πρακτικής άσκησης, προέκυψαν αρκετά προβλήματα, τα οποία σιγά-σιγά επιλύθηκαν. Η κλινική άσκηση στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Μουσικοθεραπείας, περιελάμβανε τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ «θεραπευτή» και πελάτη, κάτι που ήταν πολύ δύσκολο να δημιουργηθεί στην αρχή, καθώς, για τις πρώτες συνεδρίες, έπρεπε να βρίσκεται εκτός από τον πελάτη και η δασκάλα του μέσα στην αίθουσα. Αυτό συνέβαινε, για λόγους ασφάλειας, καθώς δεν επιτρεπόταν να βρίσκομαι μόνη μου, με τον μαθητή, επειδή δεν ήμουν μέρος του προσωπικού του σχολείου. Οι πρώτες επαφές που είχα με τον μαθητή, ήταν απλά ως παρατηρητής του μαθήματος μουσικής και κάποιες φορές η δημιουργία κάποιων παιχνιδιών τα οποία εφάρμοζα σε όλο το

τμήμα για να με εμπιστευτεί η δασκάλα του μαθητή και να μου επιτρέψει μετέπειτα, να κάνω ατομικές συνεδρίες μαζί του.

Επίσημα οι συνεδρίες μουσικοθεραπείας ξεκίνησαν σχεδόν έναν μήνα μετά, τον Απρίλιο του 2021, όπου και μου εγκρίθηκε από το διευθυντή του σχολείου, να παίρνω ατομικά το μαθητή, σε μια αίθουσα και να εφαρμόζω τεχνικές μουσικοθεραπείας, στα πλαίσια της κλινικής μου άσκησης.

Εκτός από τις αρχικές δυσκολίες εμπιστοσύνης με το προσωπικό του σχολείου, υπήρχαν και προβλήματα χώρου. Το σχολείο απαρτιζόταν από πολλά παιδιά και επίσης συστεγαζόταν στο ίδιο κτήριο με ένα γενικό σχολείο με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν επαρκές ελεύθερες τάξεις. Το σχολείο δεν είχε μια σταθερή αίθουσα, έστω μουσικής, όπου θα μπορούσα να κάνω τις συνεδρίες, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιώ την αίθουσα της δασκάλας, η οποία ήταν γεμάτη ερεθίσματα (υλικό από τη δασκάλα, πλαστελίνες, τετράδια, υλικά για χειροτεχνίες κ.α.). Όλα αυτά συχνά αποσυντόνιζαν τον πελάτη, αλλά το πιο δύσκολο για εμένα να διαχειριστώ, ήταν η συμπεριφορά της ίδιας της δασκάλας, η οποία, από άγνοια περισσότερο, δεν μπορούσε να αντιληφθεί τη σημασία που είχε η ηρεμία και ο σεβασμός στις συνεδρίες, με αποτέλεσμα πολλές φορές να διακόπτει τη διαδικασία, εισβάλλοντας στην αίθουσα, άλλες φορές για να πάρει κάτι, άλλες απλά γιατί μπορεί να είχε κάτι να κάνει και άλλες φορές γιατί απλά ήθελε να ετοιμάσει κάτι για τις επόμενες ώρες. Αυτές οι διακοπές γινόταν πολύ συχνά τον πρώτο καιρό, αλλά μετά από πολλές συζητήσεις με την ίδια, για το πόσο σημαντικό είναι να μην διακόπτεται η διαδικασία, επιτεύχθηκε ο σεβασμός στις συνεδρίες μας.

Ένα άλλο πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν και το γεγονός ότι η κλινική άσκηση λάμβανε χώρο κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας, του Covid-19, που έπληττε, όλο τον κόσμο. Αυτό δημιούργησε προβλήματα δεδομένου ότι έπρεπε να τηρούνται και κάποια επιπλέον πρωτόκολλα κατά της πανδημίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ακογιούνου, Μ. (2019). Ο «Κύκλος της Μουσικής» με παιδιά πρόσφυγες στη Χίο: Περιγραφή και απολογισμός δράσεων τριών ετών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8^ο Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 94-101). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Αμαργιανού, Μ. (2022). *Η συμβολή της μουσικοθεραπείας σε παιδιά με αυτισμό (μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Τελευταία ανάκτηση στις 5 Μαΐου, 2023 από https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/3111/Amargianou_19003.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Αντωνιάδου, Μ. (2021). *Η σημασία της ενσυναίσθησης στη θεραπευτική παρέμβαση του εργοθεραπευτή σε παιδιά στη λανθάνουσα περίοδο (παιδιά στη σχολική ηλικία-δημοτικό) (πτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Τελευταία ανάκτηση στις 5 Μαΐου, 2023 από <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/990/%20.pdf?sequence=1>
- Ασλάνογλου, Δ. (2017). *Το πρόγραμμα El Sistema ; κριτική προσέγγιση και προοπτικές για την ελληνική πραγματικότητα (μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γενά, Α. (2017). *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Gutenberg.

- Γιωργαλλή, Ν. (2006). *Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με αυτισμό* (πτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τελευταία ανάκτηση στις 6 Μαΐου, 2023 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3461/4/GiorgalliNataliPe2006.pdf>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ατραπός.
- Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον (Οπτικές εκπαιδευτικών μαθητών και μεταναστών γονέων)*. Δέσποινα Κυριακίδη.
- ΕΣΠΕΜ (2018). *Μουσικοθεραπεία*. Ελληνικός Σύλλογος Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπείας. Τελευταία ανάκτηση στις 18 Μαΐου, 2023 από: <https://sites.google.com/view/musictherapy-gr/%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%80%CE%B5%CE%AF%CE%B1>
- Ηλιούδη, Β. (2017). *Διερεύνηση της σχέσης διγλωσσίας-πολυγλωσσίας και αυτισμού* (μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τελευταία ανάκτηση στις 18 Απριλίου, 2023 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/292816/files/GRI-2017-19910.pdf>
- Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Η συμβολή των μουσικών εμπνευστικών δραστηριοτήτων στη μουσική μάθηση. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 508-511). Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κάκκου, Π. & Ζαρκάδη, Μ. (2022). *Μουσικοθεραπεία και Αυτισμός* (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Τελευταία ανάκτηση στις 6 Μαΐου, 2023 από <http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/10245/%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%A7%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20>

[%CE%9A%CE%91%CE%9A%CE%9A%CE%9F%CE%A5-
%20%CE%96%CE%91%CE%A1%CE%9A%CE%91%CE%94%CE%97%
20%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%A1%CE%98%CE%A9%CE%9C%CE
E%95%CE%9D%CE%97%20%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE
%A5%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3%202022_220511_1
33939.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Καλύβα, Ε. (2005). *Αντισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Παπαζήσης.

Καραστόγιαννη, Ε. (2007). *Νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά. Βασικές παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Απριλίου, 2023 από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/40923>

Καστρινάκη, Α. & Παυλίδου, Ε. (2019). Η Ριχάμ νιώθει ξεχωριστή: Επίδραση της κινητικής καλλιτεχνικής έκφρασης στην αυτοεικόνα παιδιών προσφύγων. *Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα», 4-6 Οκτωβρίου 2019* (σσ. 333-351). Κέρκυρα. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Απριλίου, 2023 από <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής*. Fagotto books.

Κωστοπούλου, Α. (2016). *Η τέχνη και ο πολιτισμός ως μέσα (δια)πολιτισμικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Τελευταία Ανάκτηση στις 6 Μαΐου, 2023 από <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/11709>

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Πεδίο.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. ΕΚΠΑ.
- Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Gutenberg.
- Νότας, Σ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού-Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Ένας οδηγός για την οικογένεια*. Λάρισα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ “έλλα”. Τελευταία Ανάκτηση στις 20 Απριλίου, 2023 από: <https://www.openbook.gr/to-fasma-tou-aytismou-diaxytes-anaptyxiakes-diataraxes/>
- Παπαμπούκλη, Ι. (2009). *Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στην ενδυνάμωση των παιδιών προσχολική ηλικίας από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Τελευταία Ανάκτηση στις 19 Απριλίου, 2023 από: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10729/1/TsamiA.pdf>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Διάδραση.
- Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές βιταμίνες*. Fagotto books.
- Σκούρτου, Ε. (2001). *Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας*, στο: Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α. (2001): *Εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες- κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία στο σχολείο*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.

Σινανίδου, Μ. (2013). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αυτισμός: Η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων. Ο ρόλος και οι λειτουργίες του Ενιαίου Σχολείου*. Ίων.

Σύνδεσμος Μουσικοθεραπείας Κύπρου (2020). *Τι είναι η Μουσικοθεραπεία*. Σύνδεσμος Μουσικοθεραπείας Κύπρου. Τελευταία Ανάκτηση στις 18 Μαΐου 2023, από <https://www.cymta.org/mt> .

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Ζυγός.
Χατζηευτυχίου, Α.(2022). *Μουσικοθεραπεία και Αυτισμός*. Σύνδεσμος Μουσικοθεραπείας Κύπρου. Τελευταία Ανάκτηση στις 30 Μαΐου 2023 από <https://www.cymta.org/mt-autism>.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σαΐτα.

Χρυσοχόου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Πεδίο.

Ψαλτοπούλου – Καμίνη, Ν. (2015). *Μουσικοθεραπεία: Ο Τρίτος Δρόμος*. ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1530>.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aigen, K. (1993). The music therapist as qualitative researcher. *Music Therapy* (12), 16-39.

American Music Therapy Association (2005). *AMTA Official Definition of Music Therapy*. American Music Therapy Association. Τελευταία ανάκτηση στις 25 Μαΐου, 2023, από <https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/> .

- American Psychiatric Association (2018). *What Is Autism Disorder?* Τελευταία Ανάκτηση στις 17 Απριλίου 2023, από <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder> .
- Andersson, C., Runeson, P. (2007b). A spiral process model for case studies on software quality monitoring- method and metrics. *Software Process Improvement and Practice*, 12 (2), 125-140. <https://doi.org/10.1002/spip.311>
- Australian Music Therapy Association (2023). *What is Music Therapy?* Australian Music Therapy Association Inc. Τελευταία ανάκτηση στις 25 Μαΐου 2023, από <https://www.austmta.org.au/about-us/what-is-mt/> .
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd εκδ.). Great Britain: Biddles Ltd.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bruscia, K.E. (1988). A survey of treatment procedures in improvisational music therapy. *Psychology of Music*, 16 (1), 1-24. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/0305735688161002>.
- Bruscia , K.E. (1998). *Defining Music Therapy*. Barcelona Publishers.
- British Association For Music Therapy. (2011). *BSMT, British Society for Music Therapy.1958-2011*. British Association for Music Therapy. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2023 από: <https://www.bamt.org/bamt/history>
- Campbell, P. & Scott-Kasner, C. (2018). *Music in Childhood*. Cengage.

- Connect By Music. (2022). *Music as a tool for growth*. Connect by Music. Ανακτήθηκε στις 06 Ιουνίου 2023 από: <https://www.connectbymusic.com/en/what-we-do/>
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A. et al. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*. 11,100
- De Haene, L., Grietens, H., & Verchueren, K. (2007). From symptom to context: A review of the literature on refugee children's mental health. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 233-256.
- Ehlers-Zavala, (2011). History of Bilingual Special Education. Στο Rotatori, A., Obiakor, F. & Bakken, J. (Edts). *History of Special Education*, (σς,343-361). Emerald Group Publishing Limited.
- Faherty, C. (2003). *Αυτισμός, Τι σημαίνει για μένα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Gonzalez-Barrero, A. M and Nadig, A. S. (2019). Can Bilingualism Mitigate Set-Shifting Difficulties in Children With Autism Spectrum Disorders? *Child Development*, 90(4). 1043-1060. <https://doi.org/10.1111/cdev.12979> .
- IGC, InterGovernmental Consultations on migration, asylum and refugees (2015). *Greece. Background: Major Asylum trends and development* (6th ed.). 215-230. Inter-governmental Consultations on Migration, Asylum and Refugees (IGC).
- Kaboski, J. R., Diehl, J. J., Beriont, J., Crowell, C. R., Villano, M., Wier, K., & Tang, K. (2014). Brief report: A pilot summer robotics camp to reduce social anxiety and improve social/ vocational skills in adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3862–3869.
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (6), 807-828.

- Kim, J., Wigram, T. & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1758-1766.
- Lambert, W.E. (1973). *Culture and language as factors in learning and education*. McGill University. Διαθέσιμο στο <https://eric.ed.gov/?id=ED096820> .
- Lenette, C., Weston, D., Wise, P., Sunderland, N. & Bristed, H. (2016). *Where words fail, music speaks: the impact of participatory music on the mental health and wellbeing of asylum seekers*. *Arts & Health*, 8(2), 125-139. Doi: <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1037317> .
- Moor, J.(2008). *Playing Laughing and Learning with Children on the Autism Spectrum: A practical Resource of Play Ideas for Parents and Carers*. (2nd ed.) Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia. Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2023, από ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/coventry/detail.action?docID=366703> .
- Created from Coventry on 2023-03-24, 10:23:12.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (2007). *Creative Music Therapy: A Guide to Fostering Clinical Musicianship* (2nd ed.). Barcelona Publishers.
- Neisworth, J. T. & Wolfe, P. S. (2005). *The Autism Encyclopedia*. Paul H. Brookers Publishing.
- Ohashi, J. K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S., Hambly, C., Fombonne, E., Szatmari, P. and Thompson, A. (2012). Comparing early language development in monolingual- and bilingual-exposed young children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 890–897.
- Petersen, J. M., Marinova-Tod, S. H., & Mirenda, P. (2012). Brief report: An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1499–1503.

- Rogers, S. J. (2005). Evidence-based practices for language development in young children with autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (pp. 143–179). Guilford.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2017). Case Study Methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.)*. SAGE Publishing.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Multilingual Matters.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Research*. Sage.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guildford Press.
- Tomlinson, S. (2003). Globalization, race and education: continuity and change. *Journal of Educational Change*, 4, 213-230.
- United Nations High Commissioner for Refugees (1994). *Refugee children: Guidelines on protection and care*. UNHCR.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2010). *Convention and Protocol relating to the status of refugees*. UNHCR.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2021). *Inter-Agency Participatory Assessment in Greece*. UNHCR.
- Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L. & Pallant, T. (2019). Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, 38(5), 533-548.

- Wenar C. & Kerig. P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. (Επιστημονική επιμέλεια Δ. Μαρκουλής – Ε. Γεωργάκα). Gutenberg.
- WHO. (2020). *Who Definitions*. World Health Organization. Τελευταία Ανάκτηση στις 6 Μαΐου, 2023, από <http://www.who.int/migrants/about/definitions/en/>.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες*. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and Reality*. Routledge.
- Yates, K., & Cauter , A., (2016). Diagnosing autism/autism spectrum disorders . *Pediatrics and Child Health*, 513-518.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2007). *Case Study Research*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.