

Φιλιάνου, Μ. (2023). Από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο: η μουσική εκπαιδευτική διαδρομή ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μη τυπικό περιβάλλον. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περικάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 341-349). Ε.Ε.Μ.Ε.



Από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο: η μουσική εκπαιδευτική διαδρομή ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε μη τυπικό περιβάλλον

Μαρία Φιλιάνου

Μουσικοπαιδαγωγός Orff, Msc,
Υπ. Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
filianoumaria@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εις βάθος περιγραφή της ατομικής μουσικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Μουσικής Παιδαγωγικής περιγραφή του φαινομένου της μουσικής εκπαίδευσης στην Ειδική Μουσική Παιδαγωγική σε ατομικό επίπεδο μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Οι μαθητές με ΔΑΦ αποτελούν πλέον μια συχνή ομάδα μαθητών με αναπηρία που επιθυμούν να ασχοληθούν με τη μουσική με προοπτική την εκμάθηση μουσικού οργάνου και αναζητούν το κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευσή τους. Η μελέτη περιγράφει τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσής του, τη συνεχή διαμόρφωση του προγράμματος κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του μαθητή από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο και το γενικότερο πλαίσιο σε επίπεδο οικογένειας. Ο σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει την ανάγκη σχεδιασμού μουσικής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ και ταυτόχρονα να δώσει έναυσμα στους καθηγητές μουσικής / μουσικών οργάνων να υιοθετήσουν διδακτικές πρακτικές που απαιτούνται για να υποστηρίξουν τις προσπάθειες του κάθε μαθητή με ΔΑΦ να γνωρίσει τη μουσική και να αναπτυχθεί συνολικά.

Λέξεις Κλειδιά: Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μουσική εκπαίδευση, μελέτη περίπτωσης

From Kindergarten to High School: The Music education trajectory of a Student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a non-formal environment

Maria Filianou

Orff Music Educator, Msc
PhD Candidate, Special Pedagogic and Psychology, Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology,
National & Kapodistrian University of Athens
filianoumaria@gmail.com

Abstract

In this study, the in-depth description of Special Music Education with an individualized approach is presented through the case study of a student with Autism Spectrum Disorder. Students with ASD are now a frequent group of students with disabilities who wish to engage in music with a view to learning a musical instrument and are looking for the appropriate framework for their education. The study describes the individual characteristics of the student, his individualized training program, the continuous design and adaptation of the program during the student's education from kindergarten to high school and the general context at the level of the family. The purpose of this study is to highlight the need for a music education that meets the educational needs of students with ASD and at the same time to motivate musical instrument teachers to adopt

teaching practices required to support the efforts of each student with ASD to get to know the world of music and mainly to support the total development of the student.

Keywords: Special Music Education, Autism Spectrum Disorder, music education, case study

Προβληματισμοί και ερευνητικά ερωτήματα

Ο Stern (2004) αναφέρει ότι η μουσική και ο χορός, με τις εναλλαγές που ενέχουν οδεύοντας από την κανονικότητα και τη προβλεψιμότητα προς την καινοτομία και την έκπληξη και το αντίστροφο, δημιουργούν στη δεδομένη στιγμή ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για όσους δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους (Malloch & Trevarthen, 2009). Συνεπώς, η μουσική είναι δυνατόν να αποτελέσει παιδαγωγικό μέσο για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος διευκολύνοντας τις προσπάθειες τους να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Η μουσική, συνυφασμένη πλέον με τον κοινωνικοποιητικό της χαρακτήρα (Cross & Tolbert, 2016), δυναμικά ενισχύει την ικανότητα επικοινωνίας που υπολείπεται στα παιδιά με ΔΑΦ (American Psychiatric Association, 2013).

Πράγματι, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Α.Π.Σ.) για παιδιά με αυτισμό αναφέρεται αρχικά ως κύριος σκοπός της διδασκαλίας της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση «η ανάπτυξη και καλλιέργεια της αισθητικής απόλαυσης κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία της μουσικής» αλλά επί πλέον τονίζεται η συμβολή της στην «ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία σε διαφορετικά επίπεδα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Από την άλλη πλευρά η μουσική εκπαίδευση για την εκμάθηση μουσικών οργάνων πραγματοποιείται σε ατομικό επίπεδο από αρμόδιους φορείς - δημόσιους ή ιδιωτικούς - αλλά χωρίς κάποια σύσταση ή τροποποίηση στα Προγράμματα Σπουδών που η πολιτεία έχει θεσπίσει. Εναπόκειται στον καθηγητή να σχεδιάσει το κατάλληλο Πρόγραμμα ή να μεριμνήσει για την επιμόρφωση του στα θέματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με σκοπό να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του με ΔΑΦ, στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Είναι απαραίτητη η ανάδειξη αυτής της προβληματικής και ενδείκνυται η παρουσίαση ανάλογων πρακτικών εκπαίδευσης ώστε η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση πολιτείας και εκπαιδευτικών να οδηγήσει σε λύσεις που παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, με ή χωρίς αναπηρία. Η προσβασιμότητα εξάλλου είναι προϋπόθεση κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Σε αυτήν την έρευνα, θέλοντας να συμβάλλουμε προς αυτήν την κατεύθυνση, επιλέξαμε να διερευνήσουμε το θέμα της μουσικής εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ. Με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας αξιοποιήσαμε τη μελέτη περίπτωσης ενός υποκειμένου κρίνοντας την ως την πλέον κατάλληλη για να απαντηθούν σε βάθος τα ερωτήματα που έχουν ήδη διαμορφωθεί και αφορούν:

1. Πώς επηρεάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή με ΔΑΦ τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ενός εξατομικευμένου μουσικού προγράμματος; Τι απαιτείται ώστε το πρόγραμμα να ακολουθεί τις αναπτυξιακές ανάγκες όπως διαμορφώνονται αρχικά στην προσχολική και κατόπιν στη σχολική ηλικία;
2. Ποιο είναι το περιεχόμενο του μουσικού προγράμματος που θα διδαχθεί; Αφορά σε μια γενική μουσική αγωγή ή πρόκειται για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου;

3. Ποιες άλλες εξειδικευμένες ανάγκες που απορρέουν από τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ωφελούνται από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης;
4. Ποιος ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Θεωρητικές αποσαφηνίσεις

Γενικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος περιλαμβάνεται στις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές και σύμφωνα με τα Διαγνωστικά κριτήρια του DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition) η κλινική εικόνα της παρουσιάζει χαρακτηριστικά που αφορούν α) επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλές καταστάσεις β) περιορισμένα, επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων γ) τα συμπτώματα θα πρέπει να εμφανίζονται στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο δ) τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντική έκπτωση στον κοινωνικό, επαγγελματικό ή άλλη σημαντικής περιοχής της τρέχουσας λειτουργικότητας και ε) και ως διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα με τη Νοητική Αδυναμία ή την Καθολική Αναπτυξιακή Καθυστέρηση (σελ. 27-29).

Επιδημιολογικά, η συχνότητα υπολογίζεται σε 2,5 περιπτώσεις στα 10.000 παιδιά, σύμφωνα με νεότερες μελέτες και τα αγόρια είναι αυτά που εμφανίζουν συχνότερα τη διαταραχή απ' ό,τι τα κορίτσια. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος οφείλεται σε οργανική αιτιολογία, πολυπαραγοντική. Σύμφωνα με νευροψυχολογικές μελέτες, τα ελλείμματα που παρουσιάζονται οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία (Παπαδάτος, 2010).

Η διάγνωση της ΔΑΦ ωστόσο δεν γίνεται με ιατρικές εξετάσεις αλλά βασίζεται στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού. Η συμπτωματολογία του αυτισμού (Αυτιστική Διαταραχή σύμφωνα με το DSM-IV και ΔΑΦ στο DSM-5) χαρακτηρίζεται από ελλείψεις και πλεονασμούς της συμπεριφοράς. Οι ελλείψεις αφορούν τους τομείς της προσοχής και του προφορικού λόγου, τις κοινωνικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις, το παιχνίδι, την αισθητηριακή επεξεργασία, την επιλεκτική προσοχή σε ορισμένα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων ή υπερεπιλεκτικότητα, τις γνωσιακές λειτουργίες ενώ οι πλεονασμοί στη συμπεριφορά τους σχετίζονται με διασπαστικές συμπεριφορές, στερεοτυπικές αντιδράσεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες που πιθανόν επιδεικνύουν σε κάποιους τομείς (Γενά, 2002).

Εκπαιδευτική αντιμετώπιση

Λόγω των μεγάλων ατομικών διαφορών που παρατηρούνται στα παιδιά με ΔΑΦ, η θεραπευτική έκβαση εξαρτάται από κάποιους παράγοντες που συντελούν στην καλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενεργειών. Αυτοί είναι ο δείκτης νοημοσύνης, η ηλικία έναρξης της εκπαιδευτικής/θεραπευτικής παρέμβασης, η εντατικότητα του προγράμματος, η μεθοδολογία της παρέμβασης και η στήριξη της όλης διαδικασίας από το οικογενειακό περιβάλλον (Γενά, 2002). Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και η ύπαρξη ή όχι άλλων ψυχικών συμπτωμάτων (Παπαδάτος, 2010).

Η έγκαιρη διάγνωση, η πρώιμη και εντατική παρέμβαση προσφέρουν θετικές ενδείξεις για βελτίωση στην πρόγνωση των παιδιών με ΔΑΦ. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι η συμπεριφοριστική προσέγγιση είναι αυτή που προτείνεται ως η πιο αποτελεσματική. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, «η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους

προκύπτουσες από τις αρχές του Συμπεριφορισμού» (Γενά, 2002), συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκπαίδευση και θεραπεία παιδιών με ΔΑΦ (Cooper & Sampson, 2003 Lovaas, 1987).

Τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν ανάγκη από την ύπαρξη σταθερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε να μην καταφεύγουν σε προκλητικές συμπεριφορές. Ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον δίνει ευκαιρίες για αυτοέλεγχο και αυτονομία. Ερευνητές όπως ο Lovaas (1987), οι Perry, Cohen και De Carlo (1995), όπως αναφέρεται στο Γενά (2002), έχουν σημειώσει την ανάγκη ενός εκπαιδευτικού προς ένα παιδί για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Σημαντικός είναι και ο ρόλος της οικογένειας σε κάθε προγραμματισμό αλλά και στην εφαρμογή της παρέμβασης ώστε να υπάρχει σύγκλιση στον τρόπο αντιμετώπισης γονέων/κηδεμόνων με εκπαιδευτικούς και θεραπευτές.

Προτεινόμενοι ψυχοπαιδαγωγικοί μέθοδοι

Επιγραμματικά αναφέρουμε τον κύκλο συστηματικής διδασκαλίας κατά τον οποίο η διαδικασία ακολουθείται πιστά. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα βήματα στα οποία δίνεται ιδιαίτερη σημασία όπως συγκέντρωση της προσοχής, η παρουσίαση του ερεθίσματος, η αντίδραση του παιδιού, επιβράβευση ή διόρθωση και ο απαραίτητος χρόνος που θα πρέπει να εξασφαλίζεται ανάμεσα στις προσπάθειες. Άλλη μέθοδος είναι η σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς με ανάλυση βημάτων σε αρχικό στόχο, ενδιάμεσους και τελικό, ενώ ενισχύεται κάθε φορά ο πιο σύνθετος στόχος που επιτυγχάνεται. Επεξηγηματικά, αναλύουμε ένα σύνθετο στόχο σε μικρότερους και σταδιακά προχωράμε στη διδασκαλία τους από τον πιο απλό στον πιο σύνθετο. Η ενίσχυση θα επέλθει μόνο όταν έχει επιτευχθεί ο τελικός στόχος. Η τμηματική βοήθεια αποτελεί «μορφή ελέγχου συμπεριφοράς, την οποία παρέχουμε όταν δεν δύναται να εκδηλωθεί η συμπεριφορά-στόχος με τα ερεθίσματα που θα αναμέναμε να ασκούν έλεγχο στη συμπεριφορά» (Γενά, 2007, σελ. 343). Δηλαδή ο όρος αυτός χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να περιγράψουμε ερεθίσματα και χειρισμούς ερεθισμάτων που θα βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου. Πρόκειται για αποτελεσματική μέθοδο που αξιοποιείται συχνά στην παιδαγωγική και δίνεται από τον εκπαιδευτικό με λεκτική καθοδήγηση, με καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα- χειρονομίες και νύξεις, με μίμηση προτύπου ή με σωματική καθοδήγηση. Η σωματική/φυσική καθοδήγηση μπορεί να είναι άμεση, πλήρης, από τον καρπό, από τον αγκώνα, από τον ώμο. Σταδιακά γίνεται συστηματική απόσυρση των προτροπών αυτών. Άλλο είδος τμηματικής βοήθειας είναι να κάνουμε τροποποίηση του διακριτικού ερεθίσματος¹, όπως με υπερτονισμό του ερεθίσματος (χρωματισμός μιας νότας) ή με κλιμακωτή διαμόρφωση του διακριτικού ερεθίσματος (μια νότα που από παιδάκι γίνεται ρυθμική αξία). Τέλος, οι ανταλλάξιμες αμοιβές /σύμβολα ενίσχυσης είναι μια συνηθισμένη μέθοδος στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ (Γενά, 2007).

Μουσική εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Εκτός από την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση, η μουσική στην περίπτωση αυτής της αναπηρίας λειτουργεί ως «εργαλείο» για την ανάπτυξη της επικοινωνίας που υπολείπεται. Η μουσική συμβάλλει ωστόσο και σε άλλους τομείς όπως στη βελτίωση της συγκέντρωσης και προσοχής, στην ανάπτυξη μιμητικών ικανοτήτων, στη συνεργασία. Αν και οι στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής για μαθητές με αυτισμό ακολουθούν τους αντίστοιχους της Γενικής Αγωγής, ωστόσο κάποιοι παραλείπονται. Για παράδειγμα, η διαδικασία της σύνθεσης δεν αποτελεί πάντα στόχο σε μαθητές με ΔΑΦ. Η ακαμψία της σκέψης που

¹ Η διάκριση (discrimination) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ερεθίσματα (Παπαδόπουλος, 2005, σελ. 222).

χαρακτηρίζει αρκετούς μαθητές είναι ανασταλτικός παράγοντας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff προσφέρει ένα πλαίσιο, τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό, που υποστηρίζει τη μουσική εκπαίδευση και επιπλέον τομείς μάθησης των μαθητών με ΔΑΦ. Με μέσα τη μουσική, την κίνηση, τον λόγο η κάθε διδασκαλία σχεδιάζεται δίνοντας στον κάθε μαθητή ευκαιρίες να ακολουθήσει την προσωπική του πορεία μάθησης. Πρόκειται για συμπόρευση με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπου στόχος είναι να υπάρχει ένα ευέλικτο πλαίσιο που επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τους δικούς του τρόπους για να μάθει, τις δικές του στρατηγικές για την απόκτηση δεξιοτήτων αξιοποιώντας το νοητικό δυναμικό του (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015· Φιλιάνου, 2019).

Το οργανολόγιο Orff προσφέρει τη δυνατότητα για ενεργή συμμετοχή. Το μουσικό όργανο δρα ως δεσμός ή μέσο απόστασης μεταξύ ενήλικα και παιδιού. Με το μουσικό όργανο το παιδί μπορεί να επικοινωνήσει, να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με τον ενήλικα (Orff, 1980/1974). Η δομή σε ένα τυπικό μάθημα Orff-Schulwerk αποτελεί πλεονέκτημα για τη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ αφού από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι προτείνεται η αυστηρά δομημένη διδασκαλία για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Στο Orff-Schulwerk ο μαθητής με ΔΑΦ εκπαιδεύεται σε δεξιότητες όπως εκτέλεση απλών και σύνθετων οδηγιών, στη μίμηση, στην απόκτηση βλεμματικής επαφής. Η εναλλαγή των δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού υλικού (όργανα, μουσικές επιλογές, αντικείμενα για κίνηση) διατηρούν το ενδιαφέρον του μαθητή και ενισχύουν την προσπάθεια του προσφέροντας κίνητρα για μάθηση (Φιλιάνου, 2018).

Οι βασικές αρχές της προσέγγισης Orff αποτελούν ένα πλαίσιο όπου βρίσκει εφαρμογή η ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Πρόκειται για μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία που απευθύνεται σε ολόκληρη την προσωπικότητα. Υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής απ' όλους. Ενεργοποιεί τα αρχέγονα στοιχεία της ανθρώπινης φύσης και σέβεται τη μοναδικότητα του ανθρώπου. Προωθεί την κοινωνικοποίηση, την ενταξιακή διαδικασία και την εγγύτητα στη ζωή (Filianou & Stamatopoulou, 2013).

Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στον μαθητή Ρ. με ΔΑΦ, ως μια μελέτη περίπτωσης και αφορά στη χρονική περίοδο από τη φοίτηση του στο νηπιαγωγείο έως και την αποφοίτηση του από το δημοτικό. Η μελέτη εστιάζει στη μουσική εκπαίδευση του Ρ. που συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Σύμφωνα με τον Yin (2009), η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι «προτεινόμενη όταν επιθυμούμε να μελετήσουμε ένα σύγχρονο φαινόμενο ή σειρά φαινομένων –όπου σύγχρονο εννοείται ένα ευέλικτο πλαίσιο χρόνου- από το παρελθόν έως και το παρόν. Η μελέτη περίπτωσης «φωτίζει την απόφαση ή τις αποφάσεις ως προς το «γιατί», το «πώς» αλλά και «με ποια αποτελέσματα» συμβαίνει το φαινόμενο που εξετάζεται (Schramm, 1971 ό.α. στο Yin, 2009). Το πλεονέκτημα της μεθόδου έγκειται στην ποικιλία των εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν όπως τα αρχεία, τα χειροποίητα δημιουργήματα, η άμεση παρατήρηση, η συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις όσων εμπλέκονται στα γεγονότα (Yin, 2009). Στη δική μας περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία: αρχεία από τον ατομικό φάκελο του μαθητή όπως αξιολογήσεις, συμμετοχική παρατήρηση, γραπτές εργασίες, βιντεοσκοπήσεις, και συνεντεύξεις από τα σημαντικά μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η έρευνα άρχισε με την αξιολόγηση του Ρ. μέσα από τα στοιχεία του ατομικού ιατρικού ιστορικού, τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τους γονείς του Ρ. αλλά και την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση που αρχικά πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση

στο οικείο περιβάλλον του (σπίτι – δωμάτιο του). Το επόμενο βήμα ήταν η πραγματοποίηση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) του μαθητή. Το ΕΠΕ περιλαμβάνει τη γνωμάτευση, την περιγραφή του παρόντος επιπέδου, το στυλ μάθησης, τα θετικά στοιχεία, τις αδυναμίες και ανάγκες του μαθητή και τέλος τους στόχους και τις στρατηγικές. Σημαντική είναι η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση του ΕΠΕ.

Η περίπτωση του μαθητή Ρ.

Ο μαθητής Ρ γεννήθηκε το 2008. Η αρχική διάγνωση έγινε από παιδοψυχίατρο και εξαρχής ορίστηκε ως Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Το πρώτο πλαίσιο που παρακολούθησε ο Ρ. ήταν ένα Κέντρο Λογοθεραπείας (3 ετών). Αργότερα πήγε σε Παιδικό Σταθμό με ειδικό συνοδό (4 ετών) και στη συνέχεια φοίτησε στο Νηπιαγωγείο για δύο χρόνια (5-6 ετών). Ξεκίνησε το Δημοτικό το 2015 με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό και ολοκλήρωσε τη φοίτηση του το 2021. Το 2021-2022 ο Ρ. άρχισε να φοιτά στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Πολύ σημαντικός ήταν και εξακολουθεί να είναι ο ρόλος της οικογένειας σε όσα αφορούν την καθημερινότητα αλλά και την εκπαίδευση του παιδιού. Η οικογένεια προσφέρει στον μαθητή πολλές ευκαιρίες για να βρει τις κλίσεις, τις ασχολίες που τον ενδιαφέρουν και τελικά τα αποτελέσματα όλων αυτών των δραστηριοτήτων συμβάλλουν τόσο σε ειδικούς τομείς όσο και στη συνολική ανάπτυξη του μαθητή. Για παράδειγμα, οι γονείς έχουν φροντίσει ο Ρ. να ασκείται σωματικά κάνοντας κατά καιρούς κολύμπι, τένις, θεραπευτική ιππασία, yoga, κωπηλασία. Επίσης έχουν φροντίσει να έχει κοινωνική συναναστροφή με παιδιά της τάξης του και να συμμετέχει σε δημιουργικά προγράμματα διαφόρων φορέων. Τέλος, ο Ρ. συνεχίζει να παρακολουθεί σε Κέντρο Ειδικής Εκπαίδευσης και Λογοθεραπείας ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα με την εποπτεία επιστημονικής ομάδας που απαρτίζεται από ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή.

Η έναρξη της μουσικής εκπαίδευσης του Ρ.

Η μουσική εκπαίδευση του Ρ. πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο και διαμορφώθηκε εν τέλει σε τρεις κύκλους. Το 2014-15 ξεκίνησε ο πρώτος κύκλος εκπαίδευσης με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τη συλλογή των δεδομένων και τον αναστοχασμό/αξιολόγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ακολούθησαν δυο ακόμη κύκλοι με την ίδια πορεία. Κάθε κύκλος ανάλογα με την ηλικία και τις αντίστοιχες ικανότητες του Ρ. σχεδιαζόταν εκ νέου. Η διάρκεια κάθε κύκλου έχει καθοριστεί περίπου στα δυο χρόνια. Μόνο στον πρώτο κύκλο η διάρκεια ορίστηκε στα τρία χρόνια, ακολουθώντας την ίδια προσέγγιση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Σε όλους τους κύκλους οι στόχοι επιλέγονταν ακολουθώντας την αρχική αξιολόγηση του έτους. Λαμβάνονταν υπόψη το περιβάλλον του μαθητή, το επίπεδο λειτουργικότητας του, οι πληροφορίες και οι ανάγκες της οικογένειας (Βογινοπούλας & Sherratt, 2008). Ο κατάλογος με τους στόχους οδηγούσε στην παιδαγωγική προσέγγιση και στις κατάλληλες στρατηγικές. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση υπήρχε η τροποποίηση που πιθανόν έπρεπε να γίνει και με την τελική αξιολόγηση αποφασίζονταν οι νέοι στόχοι για την επόμενη χρονιά.

Περιγραφή της μουσικής εκπαίδευσης: Προφίλ μαθητή και περιεχόμενο σπουδής.

Ξεκινώντας με τον πρώτο κύκλο αναφερόμαστε στην ηλικία του Νηπιαγωγείου και των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού. Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά του μαθητή το 2014 εστιάζουμε στις δυσκολίες στην έκφραση και στην πρόσληψη του λόγου. Εκείνη

την περίοδο ο μαθητής χρειαζόταν σωματική ή λεκτική βοήθεια από τη συνοδό του στο σχολείο όταν έπρεπε να ξεκινήσει η ομαδική δραστηριότητα. Κάποιες φορές ακολουθούσε χωρίς βοήθεια αλλά με μίμηση ό,τι έκαναν τα άλλα παιδιά. Ακολουθούσε το πρόγραμμα παρέμβασης Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς –ΕΑΣ (Applied Behavior Analysis -ABA) και το Φωτογραφικό Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας – ΦΣΕΕ (Picture-Exchange Communication System-PECS).

Σε αυτό το επίπεδο η μουσική διδασκαλία ακολουθούσε το ΔΕΙΠΠΣ – ΑΠΣ της μουσικής (γενικής αγωγής αλλά και διαφοροποιημένο) της αντίστοιχης ηλικίας με τις σχετικές τροποποιήσεις που απαιτούνταν (Boydroukas & Sherratt, 2008). Εφαρμόστηκε βιωματική μάθηση με μέσα τη μουσική, την κίνηση, το τραγούδι, τα κρουστά μουσικά όργανα, τη γραφική παρτιτούρα και αργότερα στοιχεία της κλασικής σημειογραφίας (γραφή και ανάγνωση με ρυθμικές αξίες όγδοο-τέταρτο-μισό και τις τρεις νότες σολ-μι-λα) και υιοθετήθηκε ως κύρια προσέγγιση η φιλοσοφία και οι πρακτικές του Orff-Schulwerk. Δόθηκε έμφαση αρχικά στην παιγνιώδη μορφή των δραστηριοτήτων. Σημαντική ήταν η σωματική καθοδήγηση που χρειαζόταν ο μαθητής. Κυρίως στα νέα ερεθίσματα, η καθοδήγηση ήταν σχεδόν συνεχής και όσο ο μαθητής βελτιωνόταν η βοήθεια αποσυρόταν. Οι δραστηριότητες παρείχαν ευκαιρίες για επεξεργασία βασικών μουσικών εννοιών όπως αργά-γρήγορα, δυνατά-απαλά κ.λπ. Υπήρχαν ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες στον χώρο αλλά και χορός με φόρμα (AB, ABA, Rondo). Σε αυτήν την περίοδο αξιοποιήθηκαν τα μικρά κρουστά που προσφέρονται για εξερεύνηση και αυτοσχεδιασμό χωρίς δυσκολία στην παραγωγή του ήχου. Επίσης ξεκίνησε η εκτέλεση σε μεταλλόφωνο με δυο μπαγκέτες. Σταδιακά έγινε εισαγωγή στην κλασική σημειογραφία χρησιμοποιώντας χρωματισμένες νότες σε αντιστοιχία με τα χρώματα του μεταλλόφωνου. Σε αυτόν τον πρώτο κύκλο ξεκίνησε η εκμάθηση θέσης για το παίξιμο κιθάρας. Στο δεξί χέρι έγινε εξάσκηση του δείκτη και μέσου ενώ το αριστερό χέρι χρειάστηκε σωματική καθοδήγηση για μεγάλο χρονικό διάστημα στην πίεση των χορδών στα τάστα. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν και αυτοκόλλητα με χρώματα στην ταστιέρα.

Το 2017 ξεκίνησε ο δεύτερος κύκλος της μουσικής εκπαίδευσης του P. Αφορούσε την ηλικία που βρισκόταν στη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Σε αυτήν την περίοδο ο P. είχε ενσωμάτωση βλεμματικής επαφής. Είχε χαμηλή ένταση στη φωνή. Απαντούσε με ναι και όχι. Διάβαζε αρκετές συλλαβές και μικρές λέξεις μόνος του. Έγραφε το όνομα του και κάποιες λέξεις με 2-3 συλλαβές αλλά με βοήθεια. Γνώριζε τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές του χρόνου και χρησιμοποιούσε αριθμούς από το 1-10. Η μιμητική του ικανότητα γινόταν χωρίς παρακίνηση, αν και κάποιες φορές υπεργενίκευε δηλαδή έκανε μίμηση χωρίς να του ζητηθεί. Του άρεσε να ακούει παιδικά τραγούδια και να βλέπει παιδικά προγράμματα στην τηλεόραση και στον υπολογιστή.

Στο δεύτερο επίπεδο ως προς το περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης δόθηκε βάρος στο ρεπερτόριο τραγουδιών (οπτικοποιημένα στην αρχή), στην ανάγνωση και γραφή της κλασικής σημειογραφίας και στην εκτέλεση παρτιτούρας σε τονικά μικρά κρουστά. Ξεκίνησε ακόμη πιο συστηματική εκπαίδευση στο μεταλλόφωνο και στην κιθάρα. Γινόταν διδασκαλία και στα δυο όργανα, με σταδιακή μετάβαση από το μεταλλόφωνο στην κιθάρα χρησιμοποιώντας τις ίδιες παρτιτούρες. Σταδιακά ξεκίνησε η διδασκαλία του μαθητή με τα πρώτα βιβλία κιθάρας. Στη διδασκαλία της κιθάρας αποσύρθηκαν τα αυτοκόλλητα που χρησιμοποιούνταν ως βοήθημα στα τάστα της κιθάρας. Ο μαθητής ήταν ικανός πλέον να μετράει δυνατά τους χρόνους που αντιστοιχούσαν στις ρυθμικές αξίες κάθε μέτρου στην παρτιτούρα και εκτελούσε άρπισμα με φυσική καθοδήγηση ακολουθώντας την παρτιτούρα με οπτική και λεκτική υπόδειξη. Ξεκίνησε η μελέτη στο σπίτι και άρχισε να δίνεται σημασία στη σωστή στάση κατά την εκτέλεση. Ο μαθητής με τη βοήθεια της μητέρας είχε αρχίσει να προετοιμάζεται

στο σπίτι για το μάθημα. Τέλος, έφτασε η στιγμή που ο Ρ. κατάφερε να συγκεντρώνει την προσοχή του και να τοποθετεί τα χέρια στην κιθάρα αναγνωρίζοντας οπτικά τις νότες. Ήταν ικανός να ονοματίζει τις νότες και να εκτελεί ταυτόχρονα. Το ρεπερτόριο των τραγουδιών στον δεύτερο κύκλο εμπλουτίστηκε, ο μαθητής έμαθε να ακολουθεί τους στίχους –με ανάγνωση από την παρτιτούρα, με αργό ρυθμό και με συνοδεία κιθάρας που έπαιζε η μουσικός. Η εκτέλεση στο μεταλλόφωνο σταδιακά μειώθηκε και αντικαταστάθηκε από την κιθάρα εξ ολοκλήρου.

Στο τρίτο επίπεδο υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στα χαρακτηριστικά του μαθητή. Ο Ρ. πια αποζητούσε επαφή με τα οικεία άτομα. Όταν ήθελε να αποφύγει κάποια δράση έκανε μικρή αποστροφή αλλά επανερχόταν χωρίς δυσκολία. Ζητούσε με δακτυλοδείξιμο και ταυτόχρονα με τη λέξη. Είχε προχωρήσει στην ανάγνωση και γραφή. Η ομιλία του ήταν πλέον καταληπτή στο μεγαλύτερο μέρος της, με κάποια δυσκολία στη διαδοχοκίνηση. Αναγνώριζε, απαριθμούσε και έγραφε ως το 100.

Σε αυτό το τρίτο επίπεδο η μουσική εκπαίδευση του μαθητή επικεντρώθηκε στην εκμάθηση της τεχνικής της κιθάρας κυρίως. Η μελέτη αφορούσε στη γνωριμία με τις νότες που πατάει το αριστερό χέρι στα τάστα. Στόχος ήταν να αντιστοιχεί την γραπτή απεικόνιση με τις θέσεις στα τάστα. Στην εκτέλεση με το δεξί χέρι γινόταν προσπάθεια να παίξει συγχορδίες και αρπίσματα. Ένας επόμενος στόχος που τέθηκε ήταν να συνοδεύει τραγούδια και να τραγουδάει. Σε αυτό το διάστημα επιχειρήθηκε μια πρώτη εξοικείωση με τα ντουέτα. Ο μαθητής έπαιζε με τη δασκάλα του ντουέτα τόσο από παρτιτούρα ακολουθώντας πιστά το κείμενο όσο και χωρίς, όταν κρατούσε το ακομπανιαμέντο σε κάποιο τραγούδι που έπαιζαν με τη δασκάλα και τραγουδούσαν.

Και η μελέτη στο σπίτι βελτιώθηκε αφού ο Ρ. πλέον διάβαζε, έλεγε φωναχτά τις νότες και έπαιζε μόνος του. Εκτελούσε τις ασκήσεις του με τον δακτυλισμό του δεξιού χεριού (αντίχειρας, δείκτης, μέσος -p, i, m) σε ανοιχτές χορδές αρχικά. Όταν έπρεπε να μάθει καινούργιες νότες στην ταστιέρα χρειαζόταν περισσότερη προσπάθεια από τον ίδιο και εξάσκηση της υπομονής του. Έφτασε η εποχή του κορονοϊού. Τα μαθήματα γίνονταν πλέον με αποστολή βίντεο. Ο Ρ. μελετούσε μόνος του με την εποπτεία της μητέρας. Στη μετά την καραντίνα εποχή ξεκίνησε πάλι η ανάγνωση της παρτιτούρας και ο μαθητής πέτυχε το ταυτόχρονο κράτημα περισσότερων της μιας νότας με το αριστερό χέρι. Άρχισε να εξοικειώνεται με τις βασικές συγχορδίες Ντο, Σολ, Φα και Μι μείζονα αλλά και Λα, Ρε ελάσσονα.

Συμπεράσματα

Τα χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΑΦ στη διάρκεια της εκπαίδευσης μας οδηγούν στην επικαιροποίηση των στόχων και σε συνεχή διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης του μαθητή. Ως προς το περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης είδαμε ότι η μουσικοκινητική προσέγγιση αποτελεί μια πρόταση που καλύπτει τις ανάγκες του παιδιού σε μικρή ηλικία για παιχνίδι και ενεργητική συμμετοχή με κίνηση και μουσική ενώ σταδιακά κτίζεται το υπόβαθρο για μια πιο συστηματική ενασχόληση με κάποιο μουσικό όργανο. Τόσο από τα δεδομένα της βιβλιογραφίας όσο και από τη δική μας μελέτη περίπτωσης, παρατηρήθηκε η γενικότερη συμβολή της μουσικής εκπαίδευσης στις εξειδικευμένες ανάγκες του μαθητή με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, είναι σημαντική η συμβολή στη ψυχοκινητική ανάπτυξη μέσα από τις ασκήσεις συγχρονισμού σωματικής κίνησης και μουσικής και επίσης από την ίδια την εκτέλεση των μουσικών οργάνων. Επιπλέον όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων / κηδεμόνων, είδαμε ότι παρέχουν σημαντικές γνώσεις για την προσωπικότητα του παιδιού ενώ παράλληλα υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο όπου χρειάζεται. Τέλος, να επισημάνουμε ότι η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στη δασκάλα και τον μαθητή κατά την κοινή μουσική πράξη συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Διαγνωστικά κριτήρια από DSM-5*. Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Cooper, J., & Sampson, A. (2003, June). Children with autism deserve evidence-based intervention. *The Medical Journal of Australia*, 178, 424-425 DOI: 10.5694/j.1326-5377.2003.tb05281.x
- Cross, I., & Tolbert, E. (2016). Music and meaning. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 35-46). Second Edition.
- Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education. Special Issue 5(2)*, 125-131. <http://approachsmusic.gr>.
- Lovaas, I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), σσ. 3-9.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality* (pp. 1-10). Oxford University Press.
- Orff, G. (1980/1974). *The Orff Music Therapy*. Schott & Co Ltd.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods. Fourth edition*. Sage Publications, Inc.
- Βογινδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2008). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Ταξιδευτής Γ' έκδοση.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Συγγραφέας.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς*. Gutenberg.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί. *Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνίες. 8-9 Ιουνίου 2012*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2015). *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το Δημοτικό*. (Επιμ. Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, Γεωργία Παπασταυρινίδου, Λία Τσερμίδου, Αθηνά- Άννα Χριστοπούλου, Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Σύγχρονη Εκδοτική.
- Φιλιάνου, Μ. (2019). Ειδική Μουσική Παιδαγωγική: Μεθοδολογίες παρέμβασης. Στο *Ειδική Καλλιτεχνική Αγωγή σε εκπαιδευτικές δομές και χώρους πολιτιστικής αναφοράς*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης 2019-2020.
- Φιλιάνου, Μ. (2018). Ένταξη: Κοινωνιολογική και εκπαιδευτική προσέγγιση. Στο Β. Haselbach & Α. Σαρροπούλου (Επιμ.), *Κείμενα Θεωρίας και Πράξης για το Orff-Schulwerk. Βασικά Κείμενα (1932-2010)*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη.