

Αδαμοπούλου, Μ., & Δούμα, Ε. (2016). Η επίδραση της μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger: μελέτη περίπτωσης. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), *Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση)* (σσ. 125-133). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Η επίδραση της μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger: μελέτη περίπτωσης

Μαρία Αδαμοπούλου

Διδάκτωρ, Μ.Εδ., Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ16, 13^ο Δ.Σ. Χαλανδρίου
mariad180874@gmail.com

Ελπίδα Δούμα

Μ.Εδ., Προϊσταμένη, Νηπιαγωγός, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ΠΕ 60,
5^ο Νηπιαγωγείο Αγ.Παρασκευής
elpida.douma@gmail.com

Περίληψη

Η συσχέτιση της Μουσικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή θα μπορούσε να είναι συχνή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού οι αξίες του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, η προσωπική συμμετοχή και έκφραση, η εκπαίδευση των συναισθημάτων και η ένταξη αποτελούν κοινές τους θεωρητικές προσεγγίσεις και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στην προσαρμογή αυτών στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που χρησιμοποίησε ως εργαλεία την αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή στο περιβάλλον της μουσικής τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Αθήνας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της επίδρασης οργανωμένων δραστηριοτήτων μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Asperger. Σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που επιβεβαιώνει ότι η μουσική γεφυρώνει και δεν διαχωρίζει άτομα και ομάδες, και μελετά και κάτω από ποιες συνθήκες μπορεί να γίνει αυτό.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, μουσική εκπαίδευση, αυτισμός- σύνδρομο asperger

Adamopoulou, M., & Douma, E. (2016). The influence of music education in shaping attitudes, feelings and musical skills of children with Asperger's syndrome: A Case Study. In M. Kokkidou & Z. Dionyssiou (Eds.), *Music Literacy: Formal and Informal Ways of Music Teaching-Learning (Proceedings of the 7th International Conference of the Greek Society for Music Education)* (pp. 125-133). Thessaloniki: GSME.

The influence of music education in shaping attitudes, feelings and musical skills of children with Asperger's syndrome: A Case Study

Maria Adamopoulou
mariad180874@gmail.com

Elpida Douma
elpida.douma@gmail.com

Abstract

The correlation of Music Education towards special education could be quite frequent in the Greek educational system, because values such as respect for diversity, personal participation and expression, social and emotional growth, integration and inclusion are their common theoretical approaches aiming at developing the 'whole-child' and its adjustment to the social environment. This paper is a case study used as tools, unstructured participant observation and observing music class at an elementary school in Athens. The purpose of this research is to study the influence of organized music education activities in shaping attitudes, feelings and musical skills of children with Asperger's syndrome. In this context, this is a case study confirming that music bridges and not separates individuals and groups, while explores under what conditions this can be done.

Keywords: special education, music education, autism- asperger's syndrome

Εισαγωγή

Ο μουσικός γραμματισμός είναι μια πολυδιάστατη δυναμική έννοια. Αφορά σε μουσικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Η αναγκαιότητα του συσχετισμού της Μουσικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή είναι γεγονός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού οι αξίες του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, η προσωπική συμμετοχή και η έκφραση, η εκπαίδευση των συναισθημάτων και η ένταξη αποτελούν κοινές τους θεωρητικές προσεγγίσεις και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στην προσαρμογή αυτών στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των μουσικών και ειδικών εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα διαρκώς αυξάνεται δεδομένου ότι η μουσική ως μια πολύ-αισθητηριακή εμπειρία επιδρά θετικά στις μαθησιακές δυσκολίες, στη νοητική καθυστέρηση και στις συναισθηματικές διαταραχές παιδιών με ειδικές ανάγκες παρέχοντας κυρίως «τη δυνατότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας» (Καρτασίδου, 2004: 113). Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που επιβεβαιώνει ότι η μουσική γεφυρώνει και δεν διαχωρίζει άτομα και ομάδες, και μελετά κάτω από ποιες συνθήκες μπορεί να γίνει αυτό.

Ειδική αγωγή-αυτισμός

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συμπερίληψής τους (inclusion) στα γενικά σχολεία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Οι μαθητές αυτοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μελλοντικοί πολίτες που έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση με όλους τους συνομηλίκους τους (UNESCO, 1994). Η διαφορετικότητά τους δε θεωρείται εμπόδιο για τη συμμετοχή στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά δρώμενα, αντίθετα η διαφορετικότητά τους πρέπει να τύχει ιδιαίτερης υποδοχής και αποδοχής (Thomas & Vaughan, 2004).

Οι Zoniou-Sideri και συνεργάτες (2006) σημειώνουν ότι η συμπερίληψη και η εκπαιδευτική συμπερίληψη, σχετίζονται με την αναζήτηση ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, συμμετοχής και την άρση κάθε μορφής αποκλεισμού. Επισημαίνουν ότι η συμπερίληψη βασίζεται σε μία θετική θεώρηση της διαφορετικότητας και στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Όμως, σχολιάζουν την απόσταση που υπάρχει στη χώρα μας, ανάμεσα στη ρητορική της παιδαγωγικής της ένταξης και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το σύνδρομο Asperger (A.S.)

Το σύνδρομο Asperger (A.S.) είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, στο υψηλότερο λειτουργικό άκρο του αυτιστικού φάσματος που χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία, ενώ εκδηλώνεται με περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Ο Krevelen αναφέρει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger «ζουν στον κόσμο μας, αλλά με το δικό τους τρόπο» (Wing, 1991: 99). Διαφέρει από τις άλλες διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, καθώς υπάρχει σχετική διατήρηση της γλωσσικής και της γνωστικής ανάπτυξης. Το σύνδρομο Asperger (A.S.) διακρίνεται από ένα μοτίβο συμπτωμάτων και όχι από ένα μόνο σύμπτωμα. Ειδικότερα σύμφωνα

με τους Gilberg & Gilberg (1989), τους Szatmari, Bremner & Nagy (1989), το DSM-IV (1994) και Attwood (1998), τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Asperger συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με συνομηλίκους και συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, αν και μπορεί να το επιθυμούν
- Δυσκολία κατανόησης συναισθημάτων των άλλων -έλλειψη ενσυναίσθησης
- Ιδιορρυθμία και συχνά εκκεντρικότητα στην κοινωνική τους συμπεριφορά
- Δυσκολία αντίληψης κοινωνικών κωδικών
- Όχι συχνά επικοινωνιακή χρήση του λόγου
- Στερεοτυπίες, επαναλαμβανόμενες κινήσεις και εμμονή σε λεπτομέρειες του κόσμου που τα περιβάλλει (εικόνες, αντικείμενα)
- Προβλήματα στην ανάπτυξη της φαντασίας, την ευελιξία της σκέψης και το φανταστικό παιχνίδι
- Δυσκολία στον κινητικό συντονισμό
- Ιδιαίτερες δεξιότητες σε μουσική, ξένες γλώσσες, μαθηματικά, φυσική, κ.λ.π.
- Ιδιαίτερη ευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα (ήχους, μυρωδιές, υφή των πραγμάτων)
- Δυσκολία προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις
- Διάσπαση προσοχής και αδυναμία οπτικής επαφής
- Συχνές εκρήξεις θυμού, άγχος και καταθλιπτικά στοιχεία, λόγω της δυσκολίας τους στην επικοινωνία.

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι η πρώιμη, εξατομικευμένη παρέμβαση προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και τη δημιουργία σχέσεων, υποστηρίζει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και μειώνει τις επαναληπτικές και προκλητικές συμπεριφορές (Tanguay, 2000). Η διεπιστημονική συνεργασία, η εκπαίδευση και η υποστήριξη της οικογένειας, είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας στην αντιμετώπιση των διαταραχών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να αλλάξει το ίδιο το παιδί και τον τρόπο σκέψης του, αλλά να το βοηθήσει να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου, με σεβασμό στις διαφορές, στις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ικανότητές του. Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στο πρόβλημα της ένταξης, όταν η ένταξη επιχειρείται εκεί που υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του κάθε παιδιού (Clissen, 2000· Attwood, 2000) σύμφωνα πάντα με τη γενική παραδοχή ότι το ιδανικότερο θεραπευτικό περιβάλλον είναι εκείνο που τα συγκεκριμένα παιδιά μπορούν να αισθανθούν «προσωπική ασφάλεια και εμπιστοσύνη» (Bruscia, 1987: 232).

Μουσική αγωγή και αυτισμός-Asperger (A.S.)

Η μουσική αποτελείται από ήχους οργανωμένους από τον άνθρωπο. Η «αποτελεσματικότητα και η αξία της μουσικής ως μέσο έκφρασης εξαρτάται από το είδος και την ποιότητα των ανθρώπινων εμπειριών που συντελούν στη δημιουργία και στην εκτέλεσή της» (Blacking, 1995: 53). Στην εκπαιδευτική διαδικασία η μουσική αγωγή «στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν την αισθητική εμπειρία της μουσικής, χρησιμοποιώντας στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην ικανότητά τους να αντιληφθούν τη μουσική και να αντιδράσουν σε αυτήν» (Reimer, 1970: 114). Μέσω

της μουσικής αγωγής το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, πνευματικά και ψυχικά, καθώς η μουσική ως ένα μη λεκτικό μέσο έκφρασης διαθέτει αυτή την ιδιαίτερη δύναμη να επιδρά καταλυτικά στην «εκπαίδευση του συναισθήματος» (Langer, 1958/1971).

Έρευνες (Gordon, 1971· Hodges, 1989· Sloboda et al., 1994) αναφέρουν ότι όπως κάθε άνθρωπος γεννιέται με την ικανότητα της ομιλίας και είναι προδιατεθειμένος να μάθει τη συγκεκριμένη γλώσσα που του καθορίζει το άμεσο περιβάλλον του, με τον ίδιο τρόπο γεννιέται με τα μέσα να αντιδρά και να ανταποκρίνεται στη μουσική από τα πρώτα του χρόνια, χωρίς να επηρεάζεται από οποιαδήποτε δυσκολία, σύνδρομο ή διαταραχή. Η άμεσή του ανταπόκριση (θετική ή αρνητική) σε ένα μουσικό ερέθισμα δεν έχει σχέση με τη νοημοσύνη ή την όποια πνευματική και ψυχική του καλλιέργεια (Σπετσιώτης & Πατσαντζόπουλος, 2000).

Επίσης, η έρευνα της Gertrud Orff έδειξε τον τρόπο που μπορούν να ωφεληθούν τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και κυρίως τα παιδιά με αυτισμό και αναπηρίες στις αισθήσεις από τη μουσική μέσα από μία αυθόρμητη δημιουργική συνεργασία, όπου «το παιδί μπορεί και πρέπει να εκφράζεται ελεύθερα, διαμορφώνοντας την έκφρασή του και εφαρμόζοντάς την στο κοινωνικό του πλαίσιο» (Orff, 1974: 9). Ακόμα, σημαντικοί ερευνητές κατέληξαν ότι η χρήση της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο στα άτομα αυτά οδήγησε στη βελτίωση ψυχολογικών παραγόντων, στην ανάπτυξη και βελτίωση γλωσσικών και κινητικών δεξιοτήτων, στη συνειδητοποίηση των ατομικών λειτουργιών και ικανοτήτων, καθώς και στην ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνίας τους με το περιβάλλον (Brown, 1994· Brownell, 2002· Wager, 2000· Whipple, 2004· Kaplan & Steele, 2005· Barrow-Moore, 2007).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το μάθημα της μουσικής αποσκοπεί πρωταρχικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και στην προαγωγή της κοινωνικής προσαρμογής με τη χρήση όσο το δυνατό περισσότερων αισθήσεων που θα λειτουργούν ως μέσα για την επικοινωνία αυτή. Έτσι, λοιπόν, μιλώντας για τη μουσική σε σχέση με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού η εκπαιδευτική τοποθέτηση οδηγείται σε προσπάθειες δημιουργίας καταστάσεων αλληλεπίδρασης, αυτοεκτίμησης και ενθάρρυνσης στη προσπάθεια έκφρασης, αλλά και ενημέρωσης των παιδιών αυτών για την ύπαρξη των άλλων στη ζωή του (Βέλκου, 2004).

«Αν όλα τα άλλα αποτύχουν, η μουσική με κάνει να νιώθω», γράφει η Donna Williams, συγγραφέας, μουσικός και η ίδια άτομο με αυτισμό (Williams, 1998).

Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ταξινομείται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών και είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρύτερα στην ποιοτική αξιολόγηση. Η ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης στηρίζεται στην αρχή της οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης, παρά στην επαλήθευση μίας θεωρίας, αναδεικνύοντας το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο, γι' αυτό το λόγο και θεωρείται καταλληλότερο μοντέλο για έρευνα, αφού μία εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει (Αντωνιάδου & Σβολόπουλος, 2008). Η μέθοδος της παρατήρησης θεωρείται το κύριο εργαλείο της μελέτης περίπτωσης, ενώ σε ένα

φυσικό πλαίσιο, όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου η αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση είναι ο καλύτερος τρόπος παρατήρησης.

Με βάση τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν ως προς τη σχέση της Μουσικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που χρησιμοποίησε ως εργαλεία την αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς μίας μαθήτριας με σύνδρομο Asperger (A.S.) στο δομημένο περιβάλλον της μουσικής τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Αθήνας και για το χρονικό διάστημα μίας σχολικής χρονιάς.

Η μαθήτρια που αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης φοιτούσε στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου με διάγνωση Asperger (A.S.) υψηλής λειτουργικότητας. Είχε πολύ αναπτυγμένο λεξιλόγιο, φαντασία και ιδιαίτερη κλίση στις τέχνες, συγκριμένα στη μουσική και στη ζωγραφική. Στο πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, η Ζωή ήταν ένα παιδί που αδυνατούσε να κατανοήσει τους κοινωνικούς κανόνες, ρόλους και συμπεριφορές στο πλαίσιο των οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων της τάξης. Δυσκολευόταν να αντιληφθεί, να εκφράσει τα συναισθήματά του, αλλά και να κατανοήσει και να αποδεχθεί τα συναισθήματα των άλλων. Έτσι σε οποιαδήποτε προσπάθεια επαφής αρκετές φορές αντιδρούσε αρνητικά, ενώ άλλες φορές επιθετικά σε όποιον την πλησίαζε. Χρησιμοποιούσε λεκτική βία και απειλούσε όποιον την προσέγγιζε με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ενταχθεί εύκολα στην ομάδα των συμμαθητών της. Στη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής στην αρχή δεν ήθελε να συμμετέχει σε καμία δραστηριότητα, ούτε να βρίσκεται κοντά σε συγκεκριμένα παιδιά. Συχνά έβγαινε έξω από την τάξη της δείχνοντας ότι την ενοχλούσαν οι φυσικοί και ηχογραφημένοι ήχοι. Πολλές φορές, είτε κορόιδευε τους συμμαθητές της, είτε προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή τους με συμπεριφορές, όπως να χτυπάει δυνατά το θρανίο της, να το σέρνει πέρα δώθε, να ανεβαίνει στην καρέκλα της και να τσιρίζει ή να κάθεται σε μια γωνιά της αίθουσας κοιτάζοντας θυμωμένη ή λυπημένη τους συμμαθητές της.

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν στη μαθησιακή εικόνα της μαθήτριας που προέρχονταν κυρίως από τις παρατηρήσεις της συμπεριφοράς της από την εκπαιδευτικό της μουσικής και την ειδική εκπαιδευτικό μέσα στο περιβάλλον της οργανωμένης τάξης της μουσικής. Οι παράμετροι που μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της μεθοδολογίας ήταν:

- οι αντιδράσεις
- η κατανόηση
- η συμμετοχή

Η μουσική αγωγή αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη της επίδρασης οργανωμένων δραστηριοτήτων μουσικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και μουσικών δεξιοτήτων. Μέσα από οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες, όπως μουσικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμός, ρυθμική/ελεύθερη κίνηση, μουσικές ακροάσεις, διδασκαλία μουσικού οργάνου (φλογέρα), τραγούδι, δημιουργία ηχοϊστοριών και εκτέλεση ρυθμικών σχημάτων και αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων καταγράφηκε η συμπεριφορά της μαθήτριας Ζ. και παρατηρήθηκε κατά πόσο βελτίωσε τις συναισθηματικές και κοινωνικές της δεξιότητες και συμμετείχε στην ομάδα της.

Συγκεκριμένα μετά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, και ύστερα από προσεκτική καθοδήγηση από τις εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση των συναισθημάτων της και το ρόλο της μαθήτριας Ζ. στην ομάδα και την εφαρμογή των προαναφερθέντων οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Συμμετείχε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα μουσικά παιχνίδια που έγιναν ακολουθώντας την ομάδα των συμμαθητών της. Συγκεκριμένα στο μουσικό παιχνίδι «μουσικοί καθρέφτες» (ανά δύο παιδιά) ακολούθησε το ρυθμό μιας απαλής μουσικής, μιμήθηκε τις κινήσεις του συμμαθητή της και συμμετείχε έτσι ενεργά στην ομάδα της τάξης.
2. Στο ομαδικό παιχνίδι «παιχνίδι ρυθμού», όπου ο κάθε παίκτης έχει στη διάθεσή του ένα όργανο και επινοεί με τη σειρά του ένα σύντομο ρυθμό πήρε την πρωτοβουλία και επινόησε το δικό της ρυθμό, ακούγοντας τους ρυθμούς των συμμαθητών της και τηρώντας τους κανονισμούς του παιχνιδιού.
3. Πήρε πρωτοβουλίες και συνεργάστηκε για την κατασκευή ενός μουσικού οργάνου από υλικά που υπήρχαν στην τάξη.
4. Σε συνεργασία με τους συμμαθητές της δούλεψε στην ομάδα και δημιούργησε ηχοϊστορίες με αυτοσχέδια μουσικά όργανα της τάξης και συζήτησε τις ιδέες της με τους συμμαθητές της.
5. Αρχικά κινήθηκε στο χώρο και ανταποκρίθηκε σε συγκεκριμένες οδηγίες αναφορικά με οργανωμένη κίνηση. Για παράδειγμα, περπάτησε στον κύκλο ανάλογα με το ρυθμό που έδινε το τύμπανο (αργά ή γρήγορα). Στη συνέχεια υπό τις οδηγίες της εκπαιδευτικού προσάρμοσε την κίνησή της, όπως π.χ. «... περπατώ στον κύκλο αλλά τώρα τα παπούτσια μου αλλάζουν, γίνονται βαριές μπότες, βατραχοπέδιλα, αθλητικά, ψηλά τακούνια... ή περπατώ στις μύτες, πάνω την παλάμη του διπλανού μου, τη μύτη μου κτλ. ή περπατώ ελεύθερα στο χώρο και γίνομαι ρομπότ, γίγαντας, νάνος στρατιώτης κτλ.» Επίσης, κινήθηκε στο χώρο με ελεύθερη κίνηση ακολουθώντας μία ηχογραφημένη μουσική μαζί με την ομάδα των συμμαθητών της.
6. Έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό και συνέπεια στην εκμάθηση της φλογέρας ακολουθώντας τις οδηγίες της εκπαιδευτικού της μουσικής.
7. Τραγούδησε πολλές φορές με την ομάδα τραγούδια απλά με οικείες μελωδίες (π.χ. *Ταχτιρί ταχτιρό*, *Έλα караβάκι*, *Άλεθε μύλε*) τις οποίες εκτέλεσε και στη φλογέρα ακολουθώντας την ομάδα των συμμαθητών της με ιδιαίτερη ευχαρίστηση και περηφάνια.

Συμπεράσματα

Με το πέρας της σχολικής χρονιάς τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς η επίδραση των οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη οδήγησαν την Ζ. στην:

- ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους και στη συμμετοχή της σε ομαδικά παιχνίδια με καταλληλότερους και πιο κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους
- ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών και απόρριψη ανεπιθύμητων
- ανάπτυξη της προσοχής της και της ικανότητας συγκέντρωσης και οργάνωσης
- ανάπτυξη του συντονισμού και των κινητικών δεξιοτήτων της

- μείωση της συναισθηματικής φόρτισης που είχε να κάνει με το άγχος της δυσκολίας κατανόησης των συναισθημάτων της, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων
- κατανόηση της ακουστικής της ευαισθησίας
- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της πρωτοβουλίας αφήνοντας αρκετές φορές να δείξει τι την ενοχλούσε, τι την εμπόδιζε, ή τι της άρεσε
- ανάπτυξη της δημιουργικής της έκφρασης.

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε είναι περιορισμένης εφαρμογής. Ωστόσο, τα ευρήματα δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Απαιτείται περισσότερη έρευνα για να εξετάσει κατά πόσον τα αποτελέσματα των οργανωμένων μουσικών δραστηριοτήτων είναι διαχρονικά.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (1994). *DSM-IV. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Αντωνιάδου, Β., & Σβολόπουλος, Β. (2008). *Η στρατηγική της ποιοτικής έρευνας και η λήψη αποφάσεων σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.
- Attwood, A. (2000). Recent advances in our understanding of Asperger's syndrome. In *6th Congress Autism-Europe*. Glasgow.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Barrow-Moore, J. L. (2007). *The effects of music therapy on the social behavior of children with autism*. Master's thesis. California State University, San Marcos. Ανάκτηση από: http://www.tunedintolearning.com/pdfs/SocialBehavior_BarrowMoore.pdf
- Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιημένο τραγούδι. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, Απρίλιος 2004.
- Blacking, J. (1995). *Music culture and experience-selected papers of J. Blacking*. USA: University of Chicago Press.
- Brown, S. M. K. (1994). Autism and music therapy: Is change possible and why music? *Journal of British Music Therapy*, 8(1), 15-25.
- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39(2), 117-144.
- Bruscia, K. (1987). *Improvisation models of music therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Clissen, M. (2000). The integration of normal intelligent children with autism in mainstream schools: A Belgian experience. In *6th Congress Autism-Europe*, Glasgow.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Brussels.

- Gilberg, C., & Gilberg, I. C. (1989). Asperger Syndrome: Some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.
- Gordon, E. E. (1971). *The Psychology of music teaching. Contemporary perspectives in music education series*. USA: Prentice Hall.
- Hodges, D. A. (1989). Why are we musical? Speculations on the evolutionary plausibility of musical behavior. *Council for Research in Music Education*, 99, 7-22.
- Kaplan, R., & Steele, A. L. (2005). An analysis of music therapy program. Goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of Music Therapy*, 42(1), 2-19.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική, εκπαιδευτικές-θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Langer, S. (1958/1971). The cultural importance of the arts. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetics and problems of education* (pp. 86-94). University of Illinois Press, IL.
- Orff, G. (1974). *Die Orff-Musiktherapie*. München: Kindler.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist*, 7, 349-354.
- Σπετσιώτης, Γ., & Πατσαντζόπουλος, Κ. (2000). Προγράμματα μουσικής αγωγής για παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Στο Μ. Ευσταθίου (Επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου επιστημονικού συνέδριου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.), Ατραπός.
- Szatmari, P., Bremner, R., & Nagy, J. (1989). Asperger's syndrome: A review of clinical features. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 554-560.
- Tanguay, P. M. (2000). Pervasive developmental disorders: A ten year review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1079-1095.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education readings and reflections*. Berkshire: Open University Press.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris.
- Wager, M. K. (2000). The effects of music therapy upon an adult male with autism and mental retardation. A four year case study. *Music Therapy Perspectives*, 18(2), 131-140.
- Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism. A meta: Analysis. *Journal of Music Therapy*, 41(2), 90.
- Williams, D. (1998). *Nobody nowhere: The extraordinary autobiography of an autistic girl*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wing, L. (1991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 93-121). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.