

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διπλωματική Εργασία

**Η Χρήση του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού για την
Ενίσχυση της Αλληλεπίδρασης σε Άτομα με Αυτισμό
-μία μελέτη περίπτωσης-**



ΓΙΩΡΓΟΣ Σ. ΤΣΙΡΗΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λευκοθέα Καρτασίδου

ΒΟΛΟΣ 2005



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 3471/1
Ημερ. Εισ.: 21-06-2005
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2005
ΤΣΙ

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ
ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

-μία μελέτη περίπτωσης-

ΓΙΩΡΓΟΣ Σ. ΤΣΙΡΗΣ

Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την
ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό

-μία μελέτη περίπτωσης-

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΒΟΛΟΣ 2005

ΓΙΩΡΓΟΣ Σ. ΤΣΙΡΗΣ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Λευκοθέα Καρτασίδου

Θέμα διπλωματικής εργασίας:

*Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού
για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης
σε άτομα με αυτισμό: μία μελέτη περίπτωσης*

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Ακαδημαϊκό έτος 2004-2005
Βόλος, Ιούνιος 2005

Πίνακας εξώφυλλου: Μουσικοί (Γιώργος 2002)

Στοιχεία επικοινωνίας:

Διεύθυνση: Γιώργος Τσίρης
Κλεάρχου 57
Άγιος Δημήτριος 173 43
Αθήνα

e-mail: giorgos_tsiris@hotmail.com

*Σε όλους όσους προσπαθούν
να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα.*

«Ο Καλός Αγώνας είναι αυτός που κάνουμε στ' όνομα των ονείρων μας. Όταν ξεσπούν μέσα μας με όλη τους την ορμή –στη νιότη μας-, είμαστε όλο θάρρος και τόλμη, αλλά δεν έχουμε μάθει ακόμα ν' αγωνιζόμαστε. Όταν μαθαίνουμε, ύστερα από πολλές προσπάθειες, δεν έχουμε πια το ίδιο κουράγιο ν' αγωνιστούμε. Τότε στρεφόμαστε εναντίον του εαυτού μας, γινόμαστε ο χειρότερος εχθρός του. Λέμε πως τα όνειρά μας είναι παιδαριώδη, ότι είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν ή ότι τα κάναμε όταν ακόμα αγνοούσαμε την πραγματικότητα της ζωής. Σκοτώνουμε τα όνειρά μας επειδή φοβόμαστε να διεξάγουμε τον Καλό Αγώνα».

Paulo Coelho
από το Ημερολόγιο ενός Μάγου

Ευρετήριο πινάκων, εικόνων, σχημάτων και φύλλων καταγραφής.....	i
Πρόλογος	iii
Περίληψη (Abstract).....	v
Εισαγωγή	vii

Θεωρητικό μέρος

Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό

1. ΑΥΤΙΣΜΟΣ

1.1 Αιτιολογικό υπόβαθρο του αυτισμού.....	4
1.2 Διαγνωστικά κριτήρια.....	6
1.3 Χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό.....	9
1.4 Αισθητηριακές ιδιαιτερότητες και «νησίδες δεξιοτήτων».....	14
1.5 Εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση.....	16

2. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση.....	23
2.2 Επικοινωνία.....	24
2.3 Πλαίσια επικοινωνίας.....	26
2.4 Πλαίσια επικοινωνίας και άτομα με αυτισμό.....	29

3. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΈΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

3.1 Ετυμολογική προέλευση της λέξης «μουσική».....	32
3.2 Η θεραπευτική χρήση της μουσικής στην Αρχαία Ελλάδα.....	33
3.3 Μουσική και θρησκευτικές παραδόσεις.....	38
3.4 Μουσική και πολιτισμός.....	39
3.5 Σύγχρονες εξελίξεις και ορισμοί της μουσικοθεραπείας.....	41
3.6 Μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις.....	45

4. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Διερεύνηση των εννοιών.....	50
4.2 Ανάλυση της σχέσης τέχνης, αυτοσχεδιασμού και δημιουργικότητας.....	51
4.3 Μουσικός αυτοσχεδιασμός.....	56

5. ΚΛΙΝΙΚΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

5.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	59
5.2 Σύγκριση της free jazz με τον κλινικό αυτοσχεδιασμό.....	60
5.3 Οι συμμετέχοντες και ο ρόλος τους.....	62
5.4 Ο αυτοσχεδιασμός ως προσωπική σχέση.....	63
5.5 Σκοπός.....	65
5.6 Ανάλυση του κλινικού αυτοσχεδιασμού.....	66

6. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΤΟΥΣ ΣΗΜΑΣΙΑ

6.1 Η μουσική στην ευρύτερή της σημασία.....	68
6.2 Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή του σημασία.....	70
6.2.1 Ηχητικός αυτοσχεδιασμός.....	71
6.2.2 Φωνητικός αυτοσχεδιασμός.....	73

6.2.3 Ρυθμικός αυτοσχεδιασμός.....	76
6.2.4 Κινητικός αυτοσχεδιασμός.....	78
6.3 Ο ρόλος του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό.....	82

7. ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ

7.1 Η συμβολή της εφαρμογής μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων σε άτομα με αυτισμό.....	87
7.2 Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού.....	92
7.2.1 Λειτουργίες και διαστάσεις του μουσικού αυτοσχεδιασμού.....	99
7.3 Εκπαιδευτικός – θεραπευτικός σχεδιασμός μουσικών δραστηριοτήτων για άτομα με αυτισμό.....	104
7.3.1 Γενικές κατευθυντήριες γραμμές.....	105
7.3.2 Ο ρόλος του θεραπευτή / εκπαιδευτικού.....	110
7.3.3 Παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων.....	113

Πρακτικό μέρος

Μελέτη περίπτωσης

8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

8.1 Περιγραφή του συμμετέχοντα.....	117
8.2 Χώρος και υλικά	126
8.3 Καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος.....	128
8.3.1 Ορισμός των μεταβλητών παρατήρησης.....	128
8.3.2 Διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης.....	130

9. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟΥ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

9.1 Δομή του προγράμματος και εκπαιδευτικός σχεδιασμός	131
9.2 Διαδικασία και τρόπος συλλογής των δεδομένων.....	134
9.3 Χρονοδιάγραμμα του εκπαιδευτικού προγράμματος.....	137

10. ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

10.1 Αρχική αξιολόγηση.....	140
10.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση.....	153
1 ^η συνάντηση.....	153
2 ^η συνάντηση.....	165
3 ^η συνάντηση.....	174
4 ^η συνάντηση.....	183
5 ^η συνάντηση.....	192
6 ^η συνάντηση.....	208
7 ^η συνάντηση.....	221

11. ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

11.1 Στοιχεία τελικής αξιολόγησης.....	232
11.2 Ενδεικτικά ποσοτικά αποτελέσματα.....	239
11.3 Δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος.....	243
11.4 Συμπεράσματα.....	245

Βιβλιογραφία.....	255
Παράρτημα.....	265

**Ευρετήριο πινάκων, εικόνων, σχημάτων
και φύλλων καταγραφής**

Πίνακες

Πίνακας 1: Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την Αυτιστική Διαταραχή....	7
Πίνακας 2: Τομείς σχεδιασμού και αξιολόγησης ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος.....	18
Πίνακας 3: Βασικοί τύποι πλαισίων.....	28
Πίνακας 4: Οι εννιά Μούσες και οι καλλιτεχνικοί τους τομείς.....	32
Πίνακας 5: Μουσικά χαρακτηριστικά στους διάφορους πολιτισμούς.....	40
Πίνακας 6: Θεωρητικές προσεγγίσεις ατόμου, μουσικής και μουσικοθεραπείας....	46
Πίνακας 7: Βασικά στοιχεία της Τέχνης.....	51
Πίνακας 8: Διαφοροποίηση free jazz και κλινικού αυτοσχεδιασμού.....	61
Πίνακας 9: Επίπεδα ανάλυσης κλινικού αυτοσχεδιασμού.....	66
Πίνακας 10: Βασικές κινητικές δεξιότητες.....	80
Πίνακας 11: Διαστάσεις διαδικασιών του μουσικού αυτοσχεδιασμού.....	104
Πίνακας 12: Τεχνικές ανοιχτής ημι-κατευθυνόμενης προσέγγισης.....	112
Πίνακας 13: Παράμετροι παρατήρησης της εμπλοκής του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό.....	114
Πίνακας 14: Μουσικά όργανα.....	128
Πίνακας 15: Πλάνο εκπαιδευτικού σχεδιασμού.....	133
Πίνακας 16: Χρονοδιάγραμμα του προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού.....	138
Πίνακας 17: Ποσοτικά δεδομένα πρώτου παρατηρητή για την ανταπόκριση αλληλεπίδρασης.....	240
Πίνακας 18: Ποσοτικά δεδομένα δεύτερου παρατηρητή για την ανταπόκριση αλληλεπίδρασης.....	240
Πίνακας 19: Ποσοτικά δεδομένα πρώτου παρατηρητή για την έναρξη αλληλεπίδρασης.....	241
Πίνακας 20: Ποσοτικά δεδομένα δεύτερου παρατηρητή για την έναρξη αλληλεπίδρασης.....	241

Εικόνες

Εικόνα 1: Yellow, Blue, Red (Wassily Kandinsky).....	1
Εικόνα 2: Σαμάνος μάγος με το μαγικό του τύμπανο.....	33
Εικόνα 3: Ιωνικός κίονας.....	34
Εικόνα 4: Πλάτωνας και Αριστοτέλης.....	37
Εικόνα 5: Music, the Guide (Wayne Roberts).....	57
Εικόνα 6: Abstract Painting (Gerhard Richter).....	60
Εικόνα 7: Η μουσική ως προσωπικό βίωμα.....	69
Εικόνα 8: Improvisation 26 (Wassily Kandinsky).....	72
Εικόνα 9: Κινητικός αυτοσχεδιασμός.....	81
Εικόνα 10: Composition circle (Wassily Kandinsky).....	115
Εικόνα 11: Αίθουσα νηπιαγωγείου.....	126
Εικόνα 12: Χώρος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων.....	127
Εικόνα 13: Αναπροσαρμογή του χώρου.....	166
Εικόνα 14: Καλάθι μουσικών οργάνων.....	166

Σχήματα

Σχήμα 1: Επικοινωνιακή πράξη.....	25
Σχήμα 2: Βασικά στάδια δημιουργίας επικοινωνιακής σχέσης.....	65

Φύλλα καταγραφής

Φύλλα καταγραφής αρχικής αξιολόγησης.....	145
Φύλλα καταγραφής 1 ^{ης} συνάντησης.....	155
Φύλλα καταγραφής 2 ^{ης} συνάντησης.....	167
Φύλλα καταγραφής 3 ^{ης} συνάντησης.....	175
Φύλλα καταγραφής 4 ^{ης} συνάντησης.....	185
Φύλλα καταγραφής 5 ^{ης} συνάντησης.....	195
Φύλλα καταγραφής 6 ^{ης} συνάντησης.....	209
Φύλλα καταγραφής 7 ^{ης} συνάντησης.....	223

Πρόλογος

Πίσω από κάθε αρχή, κρύβεται ένα τέλος. Αυτό ακριβώς μου κινεί το ενδιαφέρον σε κάθε πρόλογο: σηματοδοτεί ένα τέλος για το συγγραφέα, αλλά μία αρχή για τον αναγνώστη. Ολοκληρώνοντας λοιπόν αυτήν την εργασία με θέμα «Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό: μία μελέτη περίπτωσης», θα ήθελα να παραλείψω καθετί περιττό και απλά να εκφράσω ένα ειλικρινές «ευχαριστώ» σε όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν καθ' όλη την πορεία αυτής της προσπάθειας. Ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Καρτασίδου, την ειδική νηπιαγωγό και φίλη Μάγδα, την αγαπητή μου φίλη Αθηνά, καθώς και εσένα μικρέ μου φίλε που ίσως ποτέ να μην διαβάσεις αυτήν την εργασία, αλλά χωρίς τη δική σου συμμετοχή η εργασία θα παρέμενε στεγνή θεωρία. Ελπίζω το θέμα που αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία να αποτελέσει κίνητρο συζήτησης και προβληματισμού. Να αποτελέσει μία αρχή για τη δημιουργία άλλων παρόμοιων προσπαθειών. Ελπίζω κάθε τέλος να είναι πάντα μία καινούργια αρχή. Ποτέ να μην πάψει το όνειρο να υπάρχει.

Γιώργος Τσίρης

Ιούνιος 2005

Περίληψη

Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί βασικό στοιχείο τόσο της δημιουργικότητας όσο και κάθε μορφής θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω της τέχνης (όπως μουσική, δράμα και χορός). Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό ενισχύεται η έκφραση υποσυνείδητων διαδικασιών και αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Αυτή η λειτουργία του αυτοσχεδιασμού βρίσκει εφαρμογή ιδιαίτερα στο χώρο της θεραπευτικής παρέμβασης, ενώ η άμεση σύνδεσή του με τη μουσική στην ευρύτερή της σημασία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα αποβλέπουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα άτομα με αυτισμό, μεταξύ άλλων ομάδων με ειδικές ανάγκες, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με το περιβάλλον. Η έρευνα έχει αποδείξει τη σημαντική συμβολή της μουσικής στη θεραπεία και εκπαίδευση αυτών των ατόμων, καθώς μέσω της μουσικής δίνεται η δυνατότητα να «συνηχίσουν» με τον κόσμο γύρω τους.

Η εργασία αυτή επεξεργάζεται σημαντικές βιβλιογραφικές αναφορές και αναζητά τα δεδομένα εκείνα από τη διεθνή αρθρογραφία που προσδιορίζουν το πεδίο του μουσικού αυτοσχεδιασμού (κινητικός, φωνητικός, ρυθμικός, ηχητικός). Απώτερος σκοπός είναι ο προσδιορισμός των στοιχείων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού τα οποία θα συμβάλουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των ατόμων με αυτισμό με το περιβάλλον. Προς αυτήν την κατεύθυνση, σημαντική κρίθηκε η πραγματοποίηση μίας μελέτης περίπτωσης στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Μέσα από αυτή τη μελέτη περίπτωσης αναδείχτηκαν βασικά στοιχεία σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού για ένα άτομο με αυτισμό.

Abstract

Improvisation is a basic element of both creativity and every therapeutic and educational intervention through art (such as music, drama, and dance). Through improvisation, expression of subconscious processes is reinforced and personality traits are revealed. This function of improvisation is applied especially in the field of therapeutic intervention while its direct connection with music, in its broader sense, can be seen as the basis for the implementation of educational programs that will aim at reinforcing interaction among individuals with special educational needs. Individuals with autism, among other groups with special needs, face great difficulties in the area of communication and interaction with the environment. Research has proved the important contribution of music to the therapy and education of these individuals, as music gives them the opportunity to "get in tune" with the world around them.

This paper elaborates important bibliographic reports and seeks those data from the international journalism that determine the field of music improvisation (kinetic, phonetic, rhythmical, and sound). The ultimate purpose is to determine the elements of educational planning that will contribute to the reinforcement of the interaction of individuals with autism with the environment. In this direction, the realization of a case study in the context of this paper was considered important. Through this case study basic elements emerged concerning planning and application of a musical improvisation framework for an individual with autism.

Εισαγωγή

Ο αυτοσχεδιασμός, ως βασικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας και της ανθρώπινης έκφρασης, βρίσκει ευρεία εφαρμογή σε κάθε είδους εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση μέσω της τέχνης. Σημαντική θέση ανάμεσα σε αυτές τις παρεμβάσεις κατέχει η μουσικοθεραπεία και η μουσική εκπαίδευση, οι σύγχρονες τάσεις των οποίων υποστηρίζουν την αξία του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Υποστηρίζεται ότι η ενεργή συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (ή μουσικού αυτοσχεδιασμού) έχει καταλυτική επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Σε αυτά τα πλαίσια, η επιστημονική κοινότητα έχει δείξει τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλο ενδιαφέρον για τον τρόπο χρήσης της μουσικής ως μέσο ανάπτυξης της επικοινωνίας, αναπόσπαστο κομμάτι της οποίας είναι η αλληλεπίδραση. Αυτή η σχέση μεταξύ μουσικού αυτοσχεδιασμού και αλληλεπίδρασης μελετάται και βρίσκει ευρεία εφαρμογή ιδιαίτερα σε πληθυσμούς με σημαντικές επικοινωνιακές αδυναμίες, όπως τα άτομα με αυτισμό.

Ακριβώς αυτός ο τομέας αποτελεί το πεδίο προβληματισμού της παρούσας εργασίας με θέμα «Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό: μία μελέτη περίπτωσης». Πιο αναλυτικά, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο δύναται η εμπλοκή του ατόμου με αυτισμό στη διαδικασία μουσικού αυτοσχεδιασμού να λειτουργήσει ενισχυτικά για την αλληλεπίδραση μαζί του. Ο τρόπος δηλαδή, με τον οποίο μπορεί να διευκολυνθούν εναλλακτικές, μη-λεκτικές διαδικασίες απαραίτητες για την επίτευξη της αλληλεπίδρασης (όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα μίμησης, η αυτο-έκφραση και η βίωση συναισθημάτων).

Για την πληρέστερη προσέγγιση του θέματος, η παρούσα εργασία περιλαμβάνει τόσο μία κριτική επεξεργασία διαφόρων βιβλιογραφικών αναφορών, όσο και ένα πρακτικό μέρος. Κατά αυτόν τον τρόπο, η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: ένα θεωρητικό μέρος και μία μελέτη περίπτωσης. Το πρώτο μέρος αφορά μία εκτενή θεωρητική αναφορά σε θέματα σχετικά με τη διαταραχή του αυτισμού, την έννοια της αλληλεπίδρασης, της μουσικής καθώς και του μουσικού αυτοσχεδιασμού, ενώ το δεύτερο μέρος λειτουργεί συμπληρωματικά. Αφορά, ουσιαστικά, τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού για ένα μαθητή με αυτισμό.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται παρουσίαση της διαταραχής του αυτισμού αρχίζοντας από την ετυμολογία του όρου και μία σύντομη ιστορική αναδρομή της χρήσης αυτού. Αναφέρονται διάφορες απόψεις, παλαιότερες και σύγχρονες, σχετικά με την αιτιολογία της διαταραχής, καθώς και τα ισχύοντα διαγνωστικά κριτήρια. Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια προκύπτει μία τριάδα αυτιστικών διαταραχών περιλαμβάνοντας δυσκολίες στην κοινωνική διαντίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία / στερεοτυπίες. Κάθε μία από αυτές τις διαταραχές αναλύεται ως ξεχωριστό χαρακτηριστικό, ενώ αμέσως μετά περιγράφονται οι αισθητηριακές ιδιαιτερότητες και οι λεγόμενες «νησίδες δεξιοτήτων» που παρουσιάζουν αρκετά άτομα με αυτισμό. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση στοιχείων, αρχών και προτάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση στον αυτισμό.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, αποσαφηνίζεται ο όρος «κοινωνική αλληλεπίδραση» ως μία διαλεκτική διαδικασία, καθώς και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του. Παρόμοια, γίνεται αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας και των συστατικών της στοιχείων. Μεταξύ αυτών των στοιχείων αναδύεται η σημαντικότητα της ύπαρξης ενός επικοινωνιακού πλαισίου ως ένα σύνολο συλλογισμών, υποθέσεων και δεδομένων σύμφωνα με τα οποία ένα άτομο ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του, αλλά και δρα σε αυτόν. Μέσα από αυτήν τη σκοπιά, οι επικοινωνιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό φαίνεται να σχετίζονται ως ένα βαθμό με μία αποτυχία κατανόησης και προσαρμογής στο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτή η αποτυχία συνδέεται άμεσα με τις καλές επιδόσεις που επιδεικνύουν τα άτομα αυτά κατά την επίλυση αποπλαισιωμένων τεστ (ή τεστ με «ανεξαρτησία πεδίου»), με τη δυσκολία ενσυναίσθησης, αλλά και με την περιορισμένη ικανότητα γενίκευσης, γεγονός που αναλύεται στην αντίστοιχη ενότητα.

Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, με το οποίο γίνεται μία εισαγωγή στη χρήση της μουσικής ως μέσο έκφρασης και θεραπείας. Αρχικά καθορίζεται η ετυμολογική προέλευση της λέξης «μουσική» και δίνεται μία σύντομη ιστορική προοπτική της χρήσης της ως θεραπευτικό μέσο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη θέση της μουσικής στην Αρχαία Ελλάδα και στον τρόπο θεώρησης και προσέγγισης αυτής από σημαντικούς φιλοσόφους της εποχής όπως ο Πυθαγόρας, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης. Αναφέρεται επίσης, η θέση της μουσικής στις

διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις και η σύνδεσή της με τον πολιτισμό, ενώ στο τέλος αναφέρεται η εξέλιξη της μουσικής ως μέσο θεραπείας κατά τον τελευταίο αιώνα που διανύει η ανθρωπότητα. Αυτή η μακρόχρονη πορεία έχει επιφέρει μία ποικιλία ορισμών της μουσικοθεραπείας, αλλά και μία σειρά θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων.

Αφού ολοκληρώνεται αυτή η εισαγωγή στη μουσική ως μέσο έκφρασης και θεραπείας, το επόμενο κεφάλαιο αποσκοπεί στη σύνδεση τριών εννοιών: του αυτοσχεδιασμού, της τέχνης και της δημιουργικότητας. Αυτές οι έννοιες είναι αλληλένδετες και άμεσα συνδεδεμένες με κάθε είδους ανθρώπινη έκφραση. Βασικά στοιχεία που θεμελιώνουν αυτήν την αδιαίρετη θεώρηση του αυτοσχεδιασμού, της τέχνης και της δημιουργικότητας είναι η παιγνιώδης διάστασή τους, η μορφή (ή χωρο-χρονική οργάνωση) που διαθέτουν, η συναισθηματική απαντητικότητα (ή αισθητική) που προκαλούν, καθώς και ο επικοινωνιακός τους χαρακτήρας που αναδύεται μέσα από τη μεταμόρφωση ή αναπαράσταση. Κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά αναλύεται ξεχωριστά, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο μουσικό αυτοσχεδιασμό και στη σχέση του με την τέχνη και τη δημιουργικότητα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, εφόσον προηγουμένως έχουν διερευνηθεί οι αντίστοιχες έννοιες για την αλληλεπίδραση, τη μουσικοθεραπεία και το μουσικό αυτοσχεδιασμό, παρουσιάζεται ο κλινικός αυτοσχεδιασμός. Αυτό το «είδος» αυτοσχεδιασμού αναφέρεται στη χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια της μουσικοθεραπείας και ορίζεται ως ο «μουσικός αυτοσχεδιασμός με συγκεκριμένο θεραπευτικό νόημα και σκοπό σε ένα περιβάλλον που διευκολύνει την ανταπόκριση και την αλληλεπίδραση». Κατά αυτόν τον τρόπο, ο κλινικός ή μουσικοθεραπευτικός αυτοσχεδιασμός διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όσον αφορά το πλαίσιο, τη διαδικασία και τη στοχοθεσία του, αλλά και τον τρόπο ανάλυσής του.

Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο της εργασίας αναδύεται η μουσική και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή τους σημασία. Πρόκειται για μία ολόπλευρη θεώρηση της μουσικής κατά την οποία γίνεται συγκερασμός της εκπαιδευτικής και της θεραπευτικής της λειτουργίας. Οι ρίζες αυτής της ευρύτερης θεώρησης βρίσκονται στην Αρχαία Ελλάδα όπου η μουσική δεν περιοριζόταν σε τέχνη των ήχων. Αντιθέτως, γίνονταν αντιληπτή ως αδιαίρετη τριάδα ήχου, κίνησης και λόγου, αποτρέποντας την αποσπασματικότητα και τον κατακερματισμό της μουσικής εμπειρίας. Αυτή η ευρύτερη θεώρηση της μουσικής φαίνεται να υιοθετείται και στις μέρες υιοθετείται από διάφορους ειδικούς όπως ο Goll - σύγχρονος γερμανός

μουσικοθεραπευτής ιδρυτής της λεγόμενης Θεραπευτικής Παιδαγωγικής Μουσικοθεραπείας.

Φυσικά, αυτή η ευρύτερη θεώρηση της μουσικής επιφέρει αντίστοιχες διαφορές στον τρόπο προσέγγισης του αυτοσχεδιασμού, με αποτέλεσμα να προτείνεται η έννοια του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην ευρύτερη σημασία του. Μέσα από αυτό το πρίσμα, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός επιδρά βιωματικά και εκφράζεται μέσα από την ψυχοκινητική, συναισθηματικο-κοινωνική και γνωστική διάσταση του ατόμου. Συνεπακόλουθα γίνεται λόγος για ηχητικό, φωνητικό, ρυθμικό και κινητικό αυτοσχεδιασμό οι οποίοι μπορεί θεωρητικά να αναλύονται ξεχωριστά, αλλά στην πράξη συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται. Το κεφάλαιο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ένα από τα βασικότερα, καθώς αποσαφηνίζει τη θεωρητική προέλευση της προσέγγισης του μουσικού αυτοσχεδιασμού που υιοθετείται στο πρακτικό μέρος της εργασίας. Παράλληλα, οριοθετούνται τα θεωρητικά πλαίσια μέσα στα οποία προτείνεται στους εκπαιδευτικούς ή θεραπευτές (και όχι μόνο) η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως μέσο ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται ουσιαστικά μία συνένωση όλων των στοιχείων που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Κατά αυτόν τον τρόπο, και ιδιαίτερα σε συνάρτηση με το μουσικό αυτοσχεδιασμό στην ευρύτερή του σημασία, γίνεται αναφορά στο σημαντικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει η μουσική στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διαδικασία ατόμων με αυτισμό. Η μουσικοθεραπεία, συγκεκριμένα, έχει αναγνωριστεί τις τελευταίες δεκαετίες ως μία από τις πλέον κατάλληλες και αποτελεσματικές μεθόδους βοήθειας των ατόμων με αυτισμό, επιφέροντας θετικές επιπτώσεις σε τρεις κύριους για την εξέλιξη του ατόμου τομείς. Αυτοί οι τομείς αφορούν την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, της ψυχοκινητικότητας, καθώς και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου.

Εκτός όμως των μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή του σημασία μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στα άτομα με αυτισμό δίχως να απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις από τον εκπαιδευτικό και χωρίς να προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κλινικού πλαισίου. Στα πλαίσια της χρήσης του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, αναπτύσσεται αρχικά μία σχέση ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων από αυτούς. Σταδιακά επιτυγχάνεται η

αλληλεπίδραση μεταξύ τους δίνοντας έμφαση σε προ-λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας οι οποίες αποκτούν καθοριστική σημασία ιδίως όταν οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία (όπως η πλειοψηφία των ατόμων με αυτισμό).

Φυσικά, όλα τα παραπάνω αναφέρονται σε μία διαδικασία κατά τη οποία λαμβάνουν μέρος συγκεκριμένες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού και οι οποίες απευθύνονται σε συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό. Εν κατακλείδι, προτείνονται γενικές αρχές για τον εκπαιδευτικό/θεραπευτικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού. Αποσαφηνίζεται ο ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής και αναφέρονται ενδεικτικά μερικές από τις κυριότερες παραμέτρους παρατήρησης και καταγραφής κατά τη διεξαγωγή των μουσικών δραστηριοτήτων. Με αυτό το κεφάλαιο ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας και γίνεται ταυτοχρόνως η μετάβαση στο πρακτικό μέρος αυτής.

Το πρακτικό μέρος αφορά μία μελέτη περίπτωσης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός προγράμματος ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού σε ένα αγόρι ηλικίας εφτά ετών με διάγνωση αυτισμού. Η προσέγγιση που υιοθετείται στα πλαίσια αυτού του προγράμματος, είναι σύμφωνη με το θεωρητικό μέρος της εργασίας που έχει προηγηθεί. Υιοθετείται, δηλαδή, η μουσική στην ευρύτερή της σημασία και στους κόλπους της αναπτύσσονται τα διάφορα είδη μουσικού αυτοσχεδιασμού (ηχητικού, κινητικού, ρυθμικού, φωνητικού).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη μελέτη περίπτωσης υποστηρίζουν την αποτελεσματική λειτουργία του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως μέσο για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα παρόμοιων μελετών και ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι μέσω της ενεργής συμμετοχής του ατόμου σε παιχνίδια μουσικού αυτοσχεδιασμού, ενισχύεται η ικανότητά του για έναρξη και ανταπόκριση σε μία αλληλεπίδραση, καθώς και για συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής. Επιμέρους επικοινωνιακές παράμετροι που ενισχύθηκαν ήταν η βλεμματική επαφή, η διατήρηση της προσοχής, καθώς και η προσαρμογή του ατόμου στις διάφορες αλλαγές του περιβάλλοντος. Φυσικά, αυτά τα δεδομένα δεν μπορούν να γενικευτούν αυθαίρετα για κάθε άτομο με αυτισμό. Παρ' όλα αυτά, προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων μουσικού αυτοσχεδιασμού

από τον εκπαιδευτικό (με ή και χωρίς μουσικές γνώσεις) κατά την εκπαιδευτική / θεραπευτική διαδικασία ατόμων με αυτισμό και όχι μόνο.

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα πολύτιμο μέσο έκφρασης και βίωσης συναισθημάτων για τον κάθε άνθρωπο. Ένα μέσο το οποίο ενισχύει τη δημιουργικότητά του και διευκολύνει την αλληλεπίδραση μαζί του δίνοντας έμφαση στην ανάδυση εναλλακτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Θεωρητικό μέρος

Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό



1. ΑΥΤΙΣΜΟΣ

«...από το 1938, έχει περιέλθει στην αντίληψή μας ένας αριθμός παιδιών των οποίων η κατάσταση διαφέρει τόσο έντονα και ριζικά από οτιδήποτε γνωστό μέχρι τώρα, που η κάθε περίπτωση απαιτεί – και όπως τελικά ελπίζω θα της δοθεί – μία λεπτομερής εξέταση των συναρπαστικών ιδιαιτεροτήτων της»

Leo Kanner

Η λέξη «αυτισμός» έχει ελληνική προέλευση και συντίθεται από τη λέξη «εαυτός» και την κατάληξη «-ισμός» που υποδηλώνει προσανατολισμό. Σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, σημαίνει την κατάσταση όπου κάποιος είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό και με ασυνήθιστο τρόπο απορροφημένος και στραμμένος προς τον εαυτό του (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 5).

Ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από το διάσημο ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911, ο οποίος με τον όρο αυτό περιέγραφε τον ακραίο περιορισμό των σχέσεων με ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο που παρουσίαζαν τα σχιζοφρενικά άτομα. Αυτός ο δραστικός περιορισμός αφορούσε ουσιαστικά την απόσυρση από την κοινωνική ζωή προς τον εαυτό, δηλαδή το ίδιο το άτομο. Το άτομο ήταν σαν να απέκλειε τα πάντα εκτός από τον ίδιο τον εαυτό του.

Ύστερα από τριάντα περίπου χρόνια, ο όρος αυτός ξαναχρησιμοποιήθηκε περιγράφοντας όμως μια διαφορετική διαταραχή. Πιο συγκεκριμένα, ο Leo Kanner και ο Hans Asperger ήταν οι πρώτοι που δημοσίευσαν (ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο) μελέτες που περιείχαν λεπτομερείς περιγραφές περιπτώσεων ατόμων με αυτισμό και διατύπωσαν τις πρώτες ερμηνείες αυτής της διαταραχής. Και οι δυο επιστήμονες χρησιμοποίησαν τον όρο «αυτισμό» για να περιγράψουν τη φύση της διαταραχής της οποίας κοινό χαρακτηριστικό ήταν η ανικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης φυσιολογικών συναισθηματικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους, γεγονός που σύμφωνα με τους δύο αυτούς επιστήμονες οφείλεται σε μια θεμελιώδη ανωμαλία εκ γενετής.

Ο Asperger συμπεριέλαβε περιπτώσεις μεγάλου εύρους όπου μερικές άγγιζαν τα όρια του φυσιολογικού και άλλες αφορούσαν σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες. Για αυτό το λόγο, το «σύνδρομο Asperger» αναφέρεται στις μέρες μας κυρίως στις περιπτώσεις ευφών και γλωσσικά ικανών παιδιών με αυτισμό, καθώς και ο ίδιος ο

Asperger επινόησε τον όρο «αυτιστική ευφυΐα». Από την άλλη μεριά το «σύνδρομο του Kanner» χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει το παιδί με τον αστερισμό των κλασικών χαρακτηριστικών που καταγράφηκαν στην πρώτη εργασία του. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η αυτιστική μοναχικότητα (που παραμένει και στα σημερινά διαγνωστικά κριτήρια ως το πρώτο και πιο σημαντικό σύμπτωμα), η ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία και οι νησίδες δεξιοτήτων (όπως η ευκολία απομνημόνευσης). Παρ' όλα αυτά και οι δύο επιστήμονες έκαναν λόγο για «διαταραχή της επαφής» σε κάποιο βαθύτερο επίπεδο του συναισθήματος ή/ και του ενστίκτου, ενώ παρατήρησαν δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή, ιδιόμορφη επικοινωνία και στερεοτυπία στις κινήσεις. Μεταξύ άλλων, επισήμαναν εξαιρετική διανοητική ικανότητα και επίδοση σε συγκεκριμένες περιοχές (Frith 1999, 21-25, 58). Σήμερα χρησιμοποιείται μία ποικιλία όρων για τον αυτισμό όπως αυτιστική διαταραχή, βρεφονηπιακός ή παιδικός αυτισμός. Όλοι αυτοί οι όροι αναφέρονται ουσιαστικά στην ίδια παθολογία.

1.1 Αιτιολογικό υπόβαθρο του αυτισμού

Παρά τις πολυάριθμες προσπάθειες για την ερμηνεία του αυτισμού, η εικόνα για το αιτιολογικό του υπόβαθρο δεν είναι ακόμη ξεκάθαρη με αποτέλεσμα να επικρατεί μία γενικότερη διχογνωμία μεταξύ των ειδικών. Ορισμένοι προσεγγίζουν το θέμα σύμφωνα με την ψυχαναλυτική παράδοση αποδίδοντας τον αυτισμό σε παράγοντες που σχετίζονται με την προσκόλληση ή την έλλειψη φροντίδας του παιδιού από τους γονείς, ενώ η πλειοψηφία των ειδικών σήμερα υποστηρίζει την οργανική προέλευση του αυτισμού, χαρακτηρίζοντάς τον ως διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης.

Σχετικές με την ψυχοδυναμική θεώρηση του αυτισμού είναι οι απόψεις που θέλουν τον αυτισμό να συσχετίζεται με συγκεκριμένου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου τάξη. Παλαιότερα ιδίως, έρευνες όπως αυτή του Middlesex που αναφέρει η Frith (1999, 69-70), είχαν υποστηρίξει ότι ο αυτισμός εκδηλώνεται συχνότερα σε οικογένειες ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Τέτοιες έρευνες, όμως, έχουν δεχθεί σημαντική κριτική από διάφορους ερευνητές όπως οι Schopler, Andrews και Strupp (1979), ενώ σημαντικές πληθυσμιακές μελέτες έχουν ανατρέψει την ύπαρξη κάποιας σχέσης αυτισμού και κοινωνικής τάξης.

Οι επικρατέστερες απόψεις αποδίδουν την εκδήλωση του αυτισμού σε βιολογικούς, οργανικούς και γενετικούς παράγοντες. Η υπερ-αντιπροσώπευση

αγοριών, καθώς και το γεγονός ότι ο πληθυσμός των αυτιστικών κοριτσιών εντοπίζεται κυρίως στα χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων, αποτελούν βασικές ενδείξεις για τη βιολογική προέλευση του αυτισμού (Frith 1999, 67). Ο αυτισμός επίσης, όπως προέκυψε από έρευνες διδύμων, φαίνεται να έχει νευρολογική και γενετική βάση, ενώ ο αυξημένος κίνδυνος μεταξύ αδελφών, σε σύγκριση με τον σημαντικά μειωμένο κίνδυνο σε ξαδέφφια και μακρινούς συγγενείς, υποδηλώνει την ύπαρξη πολυπαραγοντικής βάσης και πολλαπλές γονιδιακές ευπάθειες (Brown 2003^a).

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι ο αυτισμός σχετίζεται με το σύνδρομο του εύθραυστου Χ που αποτελεί την κύρια κληρονομική αιτία της νοητικής καθυστέρησης και τη δεύτερη, μετά το σύνδρομο Down, ειδική γενετική αιτία. Το σύνδρομο εύθραυστου Χ αποτελεί το πιο συχνό γενετικό σύνδρομο που σχετίζεται με τον αυτισμό και θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για τη φύση της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας στον αυτισμό (Brown 2003^b Cohen 2003^a).

Ψυχοφυσιολογικές μελέτες σε άτομα με αυτισμό έχουν δείξει ότι οι διάφορες μετρήσεις του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος (όπως αναπνευστική συχνότητα, καρδιακοί παλμοί, αγωγιμότητα δέρματος και ηλεκτροεγκεφαλογράφημα) υποδηλώνουν βαριά αναπτυξιακή ανωριμότητα. Επιπροσθέτως, σημεία νευρολογικής δυσλειτουργίας που εντοπίζονται συχνά είναι ανωμαλίες του εγκεφαλογραφήματος, ανώμαλος νυσταγμός, ανώμαλη διατήρηση ορισμένων νηπιακών αντανακλαστικών και στερεότυπες κινήσεις (Frith 1999, 83-89).

Υποστηρίζεται από μερικούς ειδικούς ότι ο αυτισμός αποτελεί μέρος ενός συνδρόμου εγκεφαλικής βλάβης που περιλαμβάνει σοβαρή ανεπάρκεια στην κατανόηση της γλώσσας, καθώς και στη χρήση και οργάνωση της αντίληψης. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν μεγαλύτερη εγκεφαλική ανάπτυξη κατά τον 2-4 έτος της ζωής τους, ενώ γενικότερα φαίνεται να ανταποκρίνονται και να επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Brown 2003^a). Η αποτυχία για φυσιολογική κατάκτηση των μηχανισμών της γλώσσας προκαλείται από αλλοιώσεις και διαφορετικό τρόπο εμπλοκής των λειτουργιών του αριστερού ημισφαιρίου, ενώ γενικότερα παρουσιάζουν μη φυσιολογικά πρότυπα εγκεφαλικής ασυμμετρίας. Το γεγονός αυτό πιθανώς δικαιολογεί και τη δυσκολία συντονισμού ανάμεσα στη δεξιά και την αριστερή πλευρά στις σωματικές τους κινήσεις. Ούτως ή άλλως, η ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης είναι ασφαλής δείκτης εγκεφαλικής παθολογίας (Βλάχος 1998, 143· Καραπέτσας 1988, 203, 214).

1.2 Διαγνωστικά κριτήρια

Στις μέρες μας έχουν εκδοθεί διάφορα επιστημονικά εγχειρίδια και διαγνωστικά κριτήρια που αναφέρουν αναλυτικά τα συμπτώματα της κάθε ψυχικής διαταραχής. Αναφορικά με τον αυτισμό δύο ενδεικτικά διαγνωστικά tests είναι το ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised) και το ADOS-G (Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic) των Lord και συνεργατών (1994 & 2000) (Cohen 2003^b). Παρακάτω αναφέρονται στον πίνακα 1 τα διαγνωστικά κριτήρια για την Αυτιστική Διαταραχή σύμφωνα με το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο* (DSM-IV) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association 1994), ένα από τα πλέον λεπτομερή και πρόσφατα διαγνωστικά συστήματα.

Ο Αυτισμός ή Αυτιστική Διαταραχή περιλαμβάνεται στις λεγόμενες Βαριές Εκτεταμένες Διαταραχές της Ανάπτυξης, όπως η Διαταραχή Rett, η Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας, η Διαταραχή Asperger και η Βαριά Εκτεταμένη Διαταραχή της Ανάπτυξης Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς. Όλες οι παραπάνω διαταραχές αναφέρονται σε σοβαρά αναπτυξιακά προβλήματα, συνοδεύονται συνήθως από νοητική καθυστέρηση και φαίνεται ότι οφείλονται στην ύπαρξη κάποιας εγκεφαλικής παθολογίας (Μάνος 1997, 605).

Συγκεκριμένα, το 75% των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζει κάποιου βαθμού (συνήθως μέτριου βαθμού) νοητική καθυστέρηση, η οποία επηρεάζει κατά συνέπεια το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου αντίστοιχα. Κατά αυτόν τον τρόπο, άτομα με αυτισμό και βαριά νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζονται ως χαμηλής λειτουργικότητας, ενώ άτομα με αυτισμό χωρίς νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζονται ως υψηλής λειτουργικότητας. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι ο αυτισμός αναφέρεται σε ένα φάσμα διαταραχών, το λεγόμενο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών (Autism Spectrum Disorder), μέσα στο οποίο υπάρχουν διάφορες διαβαθμίσεις και επίπεδα λειτουργικότητας.

Εκτός της νοητικής καθυστέρησης, τα άτομα με αυτισμό μπορεί να παρουσιάσουν επιληψία, κατάθλιψη (ιδίως τα άτομα υψηλής λειτουργικότητας που έχουν επίγνωση της κατάστασής τους), μαθησιακές δυσκολίες και σπανιότερα κώφωση, τύφλωση ή εγκεφαλική παράλυση. Τέλος, άλλες νευρολογικές ή γενικές ιατρικές καταστάσεις όπως εγκεφαλίτιδα, φαινυλκετονουρία ή οξώδης σκλήρυνση είναι πιθανόν να εμφανιστούν (Frith 1999, 212· Μάνος 1997, 606-608· Τσιούρης 2003).

Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την Αυτιστική Διαταραχή

- A. Ένα σύνολο έξι (ή περισσότερων) αντικειμένων από το (1), (2) και (3), με τουλάχιστον δύο από το (1) και από ένα από το (2) και (3):
- (1) ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική διαντίδραση, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω:
 - (α) έντονη έκπτωση στη χρησιμοποίηση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών όπως βλεμματικής επαφής, έκφρασης προσώπου, στάσεων του σώματος και χειρονομιών για τη ρύθμιση της κοινωνικής διαντίδρασης
 - (β) αδυναμία να αναπτύξει σχέσεις με συνομηλίκους που να ταιριάζουν στο αναπτυξιακό του επίπεδο
 - (γ) μία έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης για να μοιραστεί χαρά, ενδιαφέροντα ή επιδόσεις με άλλα άτομα (π.χ. με έλλειψη να επιδεικνύει, να φέρνει στην κουβέντα ή να επισημαίνει αντικείμενα ενδιαφέροντος)
 - (δ) έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας
 - (2) ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:
 - (α) καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας όπως χειρονομίες ή μίμηση)
 - (β) σε άτομα με επαρκή ομιλία, έντονη έκπτωση στην ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους
 - (γ) στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας
 - (δ) έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού φαντασίας ή παιχνιδιού κοινωνικής μίμησης που να ταιριάζει στο αναπτυξιακό του επίπεδο
 - (3) περιορισμένοι, επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω:
 - (α) περίκλειστη απασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων που είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση
 - (β) προφανώς άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες
 - (γ) στερεότυποι και επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μανερισμοί (π.χ. «πέταγμα» ή συστροφή των χεριών ή των δακτύλων ή σύμπλοκες κινήσεις όλου του σώματος)
 - (δ) επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων
- B. Καθυστερήσεις ή μη φυσιολογική λειτουργία σε τουλάχιστον έναν από τους παρακάτω τομείς με έναρξη πριν την ηλικία των 3 χρονών: (1) κοινωνική διαντίδραση (2) γλώσσα όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία ή (3) συμβολικό ή φαντασιακό παιχνίδι.
- Γ. Η διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα ως Διαταραχή Rett ή ως Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας.

Πίνακας 1: Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV για την Αυτιστική Διαταραχή

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία αυξητική τάση των ποσοστών εμφάνισης της Αυτιστικής Διαταραχής, γεγονός που φαίνεται να σχετίζεται με αντίστοιχες αλλαγές των διαγνωστικών κριτηρίων και με τη διεύρυνση αυτών των κριτηρίων (Brown 2003^α, Cohen 2003^α, 2003^β). Παρά την αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης, ωστόσο, ο αυτισμός παραμένει μία σχετικά σπάνια διαταραχή καθώς συναντώνται 2

έως 5 περιπτώσεις στα 10.000 άτομα. Είναι τέσσερις ή πέντε φορές πιο συχνή στους άρρενες, ενώ τα θήλεα άτομα παρουσιάζουν πιο σοβαρή νοητική καθυστέρηση. Το 2% των αδελφών των παιδιών με αυτισμό έχουν και αυτά αυτισμό με συχνότητα εμφάνισης 50 έως 100 φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό (Frith 1999, 93).

Η πορεία της διαταραχής είναι χρόνια και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την σοβαρότητα των πρώτων συμπτωμάτων. Μερικά άτομα βελτιώνονται όσον αφορά την κοινωνική λειτουργικότητα, ενώ άλλα χειροτερεύουν. Καλά προγνωστικά σημεία αποτελεί η παρουσία γλωσσικής επικοινωνίας και γενικότερα το υψηλό διανοητικό επίπεδο. Οι έρευνες δείχνουν ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό ατόμων με αυτισμό (2-3%) καταφέρνουν να τελειώσουν το σχολείο ή να ζήσουν και να εργαστούν ανεξάρτητα σαν ενήλικοι (Herbert 1998, 225· Μάνος 1997, 608).

Ο «παιδικός αυτισμός» κατατάσσονταν στο παρελθόν μαζί με την «παιδική σχιζοφρένεια» στις λεγόμενες παιδικές ψυχώσεις, γεγονός που δεν ισχύει στις μέρες μας. Υπάρχουν όμως ακόμη μερικοί ειδικοί οι οποίοι δε διαφοροποιούν αυτούς τους δύο όρους, ενώ ο αυτισμός συχνά εκλαμβάνεται λανθασμένα ως νοητική καθυστέρηση. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι ο παιδικός αυτισμός πρόκειται για κάτι διαφορετικό (Herbert 1998, 219).

Η διαφορική διάγνωση από τη σχιζοφρένεια στηρίζεται στη μικρή ηλικία έναρξης (συνήθως πριν τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής), στην απουσία έντονων παραληρητικών ιδεών ή ψευδαισθήσεων, στις πιο έντονες διαταραχές του συναισθήματος και στην απουσία ή ελάχιστη παρουσία λόγου. Η επιπρόσθετη διάγνωση της σχιζοφρένειας μπαίνει μόνο στην περίπτωση που οι προεξάρχουσες ψευδαισθήσεις ή παραληρητικές ιδέες είναι παρούσες τουλάχιστον για ένα μήνα (Μάνος 1997, 146).

Παρ' όλη την ύπαρξη των διαγνωστικών κριτηρίων για τον αυτισμό, θα πρέπει έχουμε κατά νου ότι οι προσωπικές διαφορές και ιδιαιτερότητες σε κάθε άτομο με αυτισμό (και όχι μόνο) είναι μεγάλες. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, παρά στα διαγνωστικά κριτήρια που το εντάσσουν στη μία ή στην άλλη κατηγορία. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι μερικά χαρακτηριστικά μπορεί να παρουσιάζονται πιο έντονα σε ορισμένα άτομα και λιγότερο έντονα σε κάποια άλλα. Κάποια, επίσης, από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι δυσ-προσαρμοστικά σε μερικά άτομα σε ορισμένες καταστάσεις και προσαρμοστικά σε άλλα άτομα υπό άλλες καταστάσεις, ενώ τέλος

μερικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι πρωτεύοντα και άλλα δευτερεύοντα τα οποία αποκτήθηκαν ως λειτουργία εμπειριών και μάθησης (Nelson, Anderson & Gonzales 1984, 102).

1.3 Χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό

Μία από τις πιο σημαντικές δυσκολίες κατανόησης της συμπεριφοράς των αυτιστικών ατόμων και προσφοράς βοήθειας σε αυτά, αποτελεί η αδυναμία να περιγράψουν τον εαυτό τους. Για αυτό το λόγο, η έρευνα αναφορικά με τον αυτισμό και τα χαρακτηριστικά του στηρίζεται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς αυτιστικών ατόμων, αλλά και στην εμπειρία των γονέων (Grandin 1995, 8).

Η εμπειρία και οι διάφορες παρατηρήσεις γονέων, ειδικών και άλλων εμπλεκόμενων με το παιδί, συγκλίνουν στην ύπαρξη μίας τριάδας αυτιστικών διαταραχών, όπως προκύπτει και από το DSM-IV που παρουσιάστηκε παραπάνω, η οποία αφορά: α) την κοινωνική διαντίδραση / αλληλεπίδραση, β) την επικοινωνία και γ) τη στερεοτυπία της συμπεριφοράς, των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων. Παρακάτω αναλύεται ξεχωριστά κάθε συστατικό στοιχείο αυτής της τριάδας αυτιστικών διαταραχών.

α) Κοινωνική διαντίδραση / αλληλεπίδραση

Κύριο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η έντονα διαταραγμένη κοινωνική διαντίδραση και επικοινωνία. Παρατηρείται μια έκπτωση της ικανότητας για κοινωνική περιγραφική σκέψη, μάθηση κοινωνικών και πολιτιστικών σχέσεων και αιτιακή διασύνδεση μεταξύ σκέψεων και συναισθημάτων, εαυτού και άλλων (Sherratt 2003^a). Η χρήση, επίσης, μη λεκτικών συμπεριφορών (όπως βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες) για τη ρύθμιση της κοινωνικής διαντίδρασης απουσιάζει ή γίνεται σε ελάχιστο επίπεδο. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενώ υπάρχει βλεμματική επαφή (Frith 1999, 164) ή το παιδί είναι ικανό να παράγει κάποιες χειρονομίες, αυτές δεν χρησιμοποιούνται για επικοινωνιακούς λόγους.

Τα άτομα με αυτισμό φαίνεται να χρησιμοποιούν μια κατηγορία χειρονομιών, χαρακτηριστικό της οποίας είναι η άμεση επίτευξη του στόχου. Προκαλούν, δηλαδή, άμεσα μια ενέργεια από την πλευρά του άλλου προσώπου. Για αυτό το λόγο, οι χειρονομίες αυτές έχουν τη μορφή λειτουργικών υποδείξεων (π.χ. ο επικοινωνιακός

εταίρος να κοιτάζει κάτι), αλλά όχι εκφραστικών χειρονομιών ή προσπάθειας δημιουργίας κοινής εστίας της προσοχής (π.χ. να μοιραστώ το ενδιαφέρον ή κάποιο συναίσθημά μου για κάτι το οποίο ήδη κοιτάει ο επικοινωνιακός εταίρος) (Attwood, Frith & Hermelin 1988· Frith 1999, 173-175).

Οι δυσκολίες στην κοινωνική διαντίδραση συνδέονται άμεσα με την «αυτιστική μοναχικότητα» που είχε πρωτοαναφερθεί από τον Leo Kanner. Η μοναχικότητα του αυτιστικού παιδιού πιθανόν να οφείλεται (ως κάποιο βαθμό τουλάχιστον) στη δυσκολία επικοινωνίας, έκφρασης και κατανόησης συναισθημάτων (Frith 1999, 192), ενώ ορισμένοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η αποφυγή της κοινωνικής επαφής μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας μηχανισμός άμυνας καθώς βοηθάει στην αποφυγή της πραγματικότητας όταν αυτή είναι δυσάρεστη (Herbert 1998, 213).

Η έκφραση συναισθημάτων, η ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού και η συναισθηματική αμοιβαιότητα, ως αναπόσπαστες πλευρές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες. Τόσο τα παιδιά με αυτισμό, όσο και τα παιδιά με νοητική υστέρηση (μέχρι 12 μηνών) δυσκολεύονται να θεωρήσουν τους άλλους ανθρώπους ως ξεχωριστά άτομα, να διαχωρίσουν τους ανθρώπους από τα αντικείμενα και να αναπτύξουν συναισθηματικό δεσμό μαζί τους (Frith 1999, 80-81).

Φαίνεται πως το παιδί αντιμετωπίζει τα άτομα γύρω του όπως και τα άψυχα αντικείμενα. Όπως για παράδειγμα αναφέρει χαρακτηριστικά ο Herbert (1998, 220), αν κάποιος πάρει από το παιδί ένα αγαπημένο του αντικείμενο, αυτό θα εκφράσει το θυμό του προς το χέρι και όχι προς το άτομο που του πήρε το αντικείμενο, ενώ συχνά τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν το χέρι ενός ενήλικα σαν εργαλείο, οδηγώντας το για παράδειγμα πάνω σε ένα παιχνίδι και να το πάρουν.

Παρ' όλα αυτά όμως, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί μία καθολική αδυναμία διαχωρισμού ανθρώπων και αντικειμένων στα άτομα με αυτισμό, καθώς ένα ποσοστό αυτών φαίνεται να έχει σωστές αναπαραστάσεις του σωματικού του εαυτού και να μπορεί να διακρίνει ανθρώπους από αντικείμενα ή ακόμα και τους οικείους προς αυτά άτομα σε σχέση με τους άγνωστους. Η δυσκολία, λοιπόν, εστιάζεται περισσότερο στην ικανότητα αυτο-επίγνωσης αναφορικά με τη νοητικοποίηση του εαυτού τους (αλλά και των υπολοίπων) ως κτήτορα και διαχειριστή νοητικών καταστάσεων.

Ανάλογα με τη βαρύτητα της διαταραχής, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να μη μπορούν να αναπτύξουν συναισθηματικό δεσμό με τους γονείς τους ή άλλα άτομα που τα φροντίζουν. Φαίνεται να αδιαφορούν για τις συμφορές των άλλων, να μην

μπορούν να προσφέρουν, ή και αντιστρόφως να αποδεχτούν παρηγοριά και ανακούφιση. Χαρακτηρίζονται, δηλαδή, από απουσία συναισθηματικής συμμετοχής ή ενσυναίσθησης όπου προαπαιτείται η ικανότητα αναγνώρισης διαφορετικών νοητικών καταστάσεων και ψυχικών διαθέσεων. Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να γίνει η παρερμηνεία ότι η συναισθηματική έκφραση και η αυθόρμητη χαρά είναι στοιχεία απόντα στα παιδιά με αυτισμό. Αντιθέτως, τα άτομα με αυτισμό εκφράζουν συναισθήματα, με τη διαφορά ότι τις περισσότερες φορές δεν εκδηλώνονται μέσα στο αναμενόμενο κοινωνικό πλαίσιο ή με τον αναμενόμενο τρόπο (Frith 1999, 60, 170-176, 192). Αυτό έχει αποδειχθεί σε διάφορες μελέτες (Sigman & Ungerer 1984· Sigman et. al. 1986· Volkmar et. al. 1987), όπου βρέθηκε ότι δεν απουσιάζουν τελείως οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική απαντητικότητα στα άτομα με αυτισμό. Παρουσίαζαν ωστόσο μεγάλη δυσκολία στη συνεργασία, τη συμμετοχή, τον έλεγχο των παρορμήσεων και σε άλλα σημαντικά συστατικά στοιχεία της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αδιαφορία για κοινωνική επαφή δεν είναι αποκλειστικά αυτιστικό χαρακτηριστικό και ούτε εμφανίζεται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα άτομα με αυτισμό. Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοναδικό κριτήριο για την έγκυρη διάγνωση.

β) Επικοινωνία

Όπως όλα τα κοινωνικώς μειονεκτούντα παιδιά, έτσι και τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μειονεξίες στην επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), καθώς και στις επινοητικές / ευρηματικές δραστηριότητες. Δεν πρόκειται, όμως, για μία μονόδρομη σχέση, καθώς η καθυστερημένη εμφάνιση ή απουσία λόγου αποτελεί με τη σειρά της εμπόδιο στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης του ατόμου.

Πιο αναλυτικά, η ανάπτυξη ομιλούμενης γλώσσας στα άτομα με αυτισμό κυμαίνεται από την πλήρη απουσία μέχρι την καθυστερημένη κατάκτησή της, ενώ παράλληλα δεν φαίνεται να καταβάλλεται κάποια προσπάθεια εναλλακτικού/ αντισταθμιστικού τρόπου επικοινωνίας. Γίνεται ιδιόρρυθμη και ιδιοσυγκρασιακή χρήση του λόγου, των χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος στην επικοινωνία, ακόμα και από τα υψηλής λειτουργικότητας αυτιστικά άτομα.

Παρατηρείται, επίσης, ηχολαλία και αδυναμία χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό είναι πολύ πιθανόν να μη

μπορούν να διακρίνουν τις αντωνυμίες «εγώ» και «εσύ». Είναι σύνηθες φαινόμενο να γίνεται αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών που σχετίζονται με το ποιος είναι ο ακροατής και ποιος ο ομιλητής σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Παρόμοιες δυσκολίες παρουσιάζονται στη χρήση χρονικών και χωρικών σχέσεων και εννοιών. Όλα αυτά φυσικά αποτελούν το αποτέλεσμα, χωρίς να είναι το αίτιο της επικοινωνιακής ανεπάρκειας.

Παρ' όλα αυτά, τα άτομα με αυτισμό δεν παρουσιάζουν συνήθως γλωσσική μειονεξία, καθώς δεν συναντώνται δυσκολίες σε επίπεδο συντακτικού και σημασιολογίας. Το πρόβλημα εστιάζεται καθαρά στην επικοινωνιακή διάσταση και σκοπιμότητα του λόγου, στην πραγματολογία και στην ικανότητα αντίληψης διαφορετικών απόψεων άλλων ανθρώπων για κάποιο θέμα. Εκλαμβάνουν πάντα τον κυριολεκτικό τρόπο έκφρασης, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τη χιουμοριστική του διάσταση, ενώ υπάρχει γενικότερα μια έλλειψη ενδιαφέροντος ή ανάγκης να μοιραστούν ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τον ακροατή στο οποίο θα εμπλέκονται και οι δυο ενεργά (Frith 1999).

Η κυριολεκτική και μη ευέλικτη χρήση του λόγου σχετίζεται άμεσα με την αδυναμία των ατόμων με αυτισμό να χειριστούν σύμβολα, γεγονός που αντανακλά μία ανικανότητα νοητικής ή συμβολικής αναπαράστασης αντικειμένων ή γεγονότων. Λέξεις και φράσεις χρησιμοποιούνται ανεξαρτήτως γραμματικού ή κοινωνικού πλαισίου και τα πράγματα γίνονται αντιληπτά και βιώνονται στο παρόν και με πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Παρουσιάζονται ακόμη, μεγαλύτερες δυσκολίες στο να ξεκινήσουν (initiate) μία συζήτηση / αλληλεπίδραση και να τη διατηρήσουν, παρά στο να μιμηθούν μία πράξη (Nelson, Anderson & Gonzales 1984, 110· Osborne 2003, 416, 418).

γ) Στερεοτυπίες

Χαρακτηριστικό σύμπτωμα των ατόμων με αυτισμό, ακόμα και αυτών υψηλής λειτουργικότητας (Frith 1999, 26), είναι η άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες, μη αναγκαίες λειτουργίες, καθώς και οι στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Τα άτομα με αυτισμό μπορεί να παρουσιάζουν στερεοτυπίες, εμμονές ή / και τελετουργίες. Οι στερεοτυπίες είναι απλές και αναφέρονται στις περιπτώσεις όπου τα άτομα προσφέρουν ερεθίσματα στον ίδιο τον εαυτό τους. Στις εμμονές όμως, τα άτομα χάνουν την επαφή τους με το περιβάλλον και η συμπεριφορά δεν μπορεί να

σταματήσει παρά την θέληση του ατόμου, ενώ οι τελετουργίες αναφέρονται σε πολύ σύνθετες λειτουργίες, με διαδοχή, κανόνες και αλληλουχία. Οι τελετουργίες συνδυάζονται με ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές, στις οποίες προσπαθούν να δώσουν μία διέξοδο (Cohen, Newman, Brown & Tsiouris 2003).

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων, όπως στερεότυπους, επαναληπτικούς μαννερισμούς και επίμονη μη λειτουργική ενασχόληση με μέρη αντικειμένων. Παρατηρείται, επίσης, στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας όπου συχνά γίνεται ηχολαλία. Οι στερεοτυπίες της συμπεριφοράς θεωρείται πως συμπεριλαμβάνουν μακροσκελείς και ίσως πολύπλοκες ακολουθίες σκέψεις ή προσκολλήσεις σε έμμονα ενδιαφέροντα.

Οι στερεότυπες κινήσεις θεωρούνται από μερικούς ειδικούς ως μέρος κάποιου ομοιοστατικού μηχανισμού που ελέγχει το επίπεδο διέγερσης το οποίο αυξάνεται εύκολα λόγω της αδυναμίας παρακολούθησης πολλών ερεθισμάτων ταυτόχρονα, Υποστηρίζεται, πιο συγκεκριμένα, ότι το στροβίλισμα και άλλου τύπου αυτοδιεγέρσεις επιτρέπουν στο άτομο να αποτραβηχτεί στον εσωτερικό του κόσμο και να αποκλείσει τα εξωτερικά ερεθίσματα που προκαλούν περαιτέρω διέγερση του νευρικού συστήματος. Οι στερεοτυπικές κινήσεις που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό, ίσως να είναι ο δικός τους τρόπος να ρυθμίζουν τα ερεθίσματα του πολύπλοκου κοινωνικο-συναισθηματικού περιβάλλοντος (Trevarthen, Aitken, Papouli & Robarts 1998, 179). Ουσιαστικά, οι αυτοδιεγέρσεις μπορεί να βοηθούν στο να ηρεμήσουν το κεντρικό νευρικό σύστημα το οποίο διεγείρεται υπερβολικά. Διαφορετικά τα άτομα αντιδρούν με ξεσπάσματα θυμού και άλλου είδους μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Grandin 1995, 34). Αυτή η άποψη, όμως, αμφισβητείται από διάφορες ψυχοφυσιολογικές μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι μπορεί να αποφέρουν τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα (Frith 1999, 132-133).

Κλείνοντας την υποενότητα των αυτιστικών χαρακτηριστικών, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι μέσα στο φάσμα του αυτισμού παρατηρείται μεγάλη διακύμανση της σοβαρότητας των συμπτωμάτων και των χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν (Shulman 2003). Εκτός αυτού, πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι ο αυτισμός δεν είναι μία στατική κατάσταση. Σε αντίθεση, επειδή επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου, μπορούμε να παρατηρήσουμε μία ποικιλία εκδήλωσης των

συμπτωμάτων η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με την ηλικία. Στην εξέλιξη του αυτιστικού παιδιού παρουσιάζονται συνεχείς αλλαγές, διακυμάνσεις, υποτροπές και πρόοδος (Frith 1999, 15, 20). Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δυνατόν να μετριαστούν, να ελεγχθούν και να πάρουν μία διαφορετική κατεύθυνση μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων.

1.4 Αισθητηριακές ιδιαιτερότητες και «νησίδες δεξιοτήτων»

Οι περισσότεροι ειδικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι στη ζωή του αυτιστικού παιδιού αναφέρουν συχνά ιδιαιτερότητες στην αισθητηριακή αντίληψη, καθώς και ασυνήθιστες επιδόσεις σε ορισμένους τομείς, τις λεγόμενες «νησίδες δεξιοτήτων» (Shulman 2003).

Όσον αφορά αρχικά τις αισθητηριακές ιδιαιτερότητες, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με αυτισμό προτιμούν συνήθως τις “κοντινές” αισθήσεις: γεύση, αφή, όσφρηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι συχνό φαινόμενο τα άτομα με αυτισμό να προσπαθούν να αναγνωρίσουν διάφορα αντικείμενα γλείφοντάς, χτυπώντας ή τρίβοντας τα. Προσπαθούν σχεδόν πάντα να τα μυρίσουν ή να τα αγγίξουν με τα χείλη τους, ενώ ζητούν την ανθρώπινη επαφή και γενικότερα την απτική διέγερση, αλλά όταν αυτή πραγματοποιείται, συχνά απομακρύνονται με σύγχυση (Grandin 1995, 43· Herbert 1998, 221-222). Αυτή η υπερβολική χρήση των “κοντινών” αισθήσεων, όμως, δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τον αυτισμό, αλλά γενικότερα με τη χαμηλή νοητική ηλικία (Frith 1999, 123).

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν συνήθως υπο- ή υπερ-ευαισθησία σε κάποια από τις αισθήσεις τους. Συχνά αντιδρούν υπερβολικά στις διάφορες οσμές, το στροβίλισμα και τους ήχους. Μπορεί επίσης να υπερ-αντιδρούν σε ένα συγκεκριμένο είδος ερεθισμάτων στα πλαίσια μιας αίσθησης, αλλά να υπο-αντιδρούν σε κάποια άλλη ομάδα ερεθισμάτων της ίδιας αίσθησης. Το θέμα της αισθητηριακής αντίληψης περιπλέκεται ακόμη περισσότερο αν λάβουμε υπ’ όψιν μας ότι ο τρόπος απαντητικότητας στα διάφορα ερεθίσματα δεν είναι σταθερός, αλλά μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Nelson, Anderson, & Gonzales 1984, 104).

Εξαιτίας της υπερευαισθησίας του νευρικού τους συστήματος στα ερεθίσματα που δέχεται, τα άτομα με αυτισμό μπορεί να βιώνουν άγχος πανικού (Grandin 1995, 85). Τα διαδοχικά στάδια της υπερβολικής διέγερσης μπορούν να παρουσιαστούν ως

υπερβολικές αντιδράσεις σε ασήμαντα φαινομενικά ερεθίσματα, ελαττωματική διάκριση και αξιολόγηση των ερεθισμάτων, κρίσεις άγχους, αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς και αποφυγή ερεθισμάτων με αποτέλεσμα τελικά το άτομο να κλείνεται στον εαυτό του (Young, Kavanaugh, Anderson, Shaywitz & Cohen 1982).

Ερευνητικά αποτελέσματα (Prior & Bradshaw 1979· Hermelin & O' Connor 1970) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν διαταραχές στη χρονική αντίληψη, στην ικανότητα δηλαδή να εντάξουν αλληλουχίες ερεθισμάτων. Υπάρχει η υπόθεση ότι τα ηχητικά ερεθίσματα ίσως αντηχούν για μερικά δευτερόλεπτα μετά την παραγωγή του ήχου με αποτέλεσμα να αλληλεπικαλύπτονται και συγχέονται μεταξύ τους (Nelson, Anderson & Gonzales 1984, 108).

Παρουσιάζεται, επίσης, αδυναμία παρακολούθησης πολλών ερεθισμάτων ταυτοχρόνως. Τα άτομα με αυτισμό μπορούν να παρακολουθούν μόνο κάποιο μέρος ενός σύνθετου οπτικού ή ακουστικού ερεθίσματος. Αυτές οι ιδιαιτερότητες στην αισθητηριακή αντίληψη, υποδεικνύουν πιθανότατα βλάβη των συστημάτων επεξεργασίας των εισερχόμενων αισθητικών πληροφοριών (Grandin 1995, 22 -23).

Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα μία αίσθηση αδυναμίας του ατόμου να επιβληθεί στο περιβάλλον του. Οι ήχοι και οι θόρυβοι μπορεί να είναι ανυπόφορα δυνατοί, οι μυρωδιές αποπνικτικές και τα πάντα απρόβλεπτα και περίεργα. Ο λόγος αυτής της γενικότερης κατάστασης, ωστόσο, δεν είναι σίγουρο ότι οφείλεται σε αισθητηριακές μειονεξίες. Σύμφωνα με την υπόθεση που προτείνεται από την Frith (1999), κύρια αιτία είναι η δυσκολία κεντρικής συνοχής ή σύνδεσης των διαφόρων ερεθισμάτων σε ένα συνεκτικό πρότυπο. Εάν όντως ισχύει κάτι τέτοιο, τότε το άτομο έχει μια αποσπασματική αντίληψη της πραγματικότητας κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η αποσύνδεση.

Παρά τις διάφορες ιδιαιτερότητες που προαναφέρθηκαν και τη γενική χαμηλή νοημοσύνη που συνήθως είναι συνοδό χαρακτηριστικό του αυτισμού, συχνά παρατηρούνται εκπληκτικά υψηλές επιδόσεις σε ένα τομέα δεξιοτήτων οι οποίες αποκαλούνται από ορισμένους ειδικούς «αποσπασματικές νησίδες», ενώ ο Kanner τις ονόμασε «νησίδες δεξιοτήτων». Αυτό είναι το λεγόμενο φαινόμενο του «σοφού ιδιώτη», όπου το άτομο είναι παράλληλα «ιδιώτης» και «σοφός», καθώς επιδεικνύει ανώτερες γνώσεις ή δεξιότητες σε κάποιον τομέα.

Οι δεξιότητες αυτές αφορούν συνήθως τη μνημονική αποστήθιση ή ανάκληση και τις κατασκευαστικές ή χωρικές δεξιότητες. Αρκετά άτομα με αυτισμό, επίσης, έχουν υψηλές ικανότητες διαφοροποίησης λεπτών οπτικών και ακουστικών

ερεθισμάτων. Έτσι πολλά από αυτά τα άτομα εργάζονται αργότερα ως χορδιστές πιάνων, ελεγκτές ποιότητας στη βιομηχανία ή σε άλλα σχετικά με την ικανότητά τους επαγγέλματα (Frith 1999, 100-101, 124). Γενικότερα παρατηρείται μια καλή επίδοση σε δοκιμασίες όπου απαιτείται χαμηλός βαθμός επικοινωνιακής ικανότητας.

1.5 Εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση

Μετά τη διάγνωση του αυτισμού θα πρέπει να ενημερωθούν οι γονείς για τη διαταραχή που παρουσιάζει το παιδί τους. Μέσα σε ένα υποστηρικτικό-συμβουλευτικό πλαίσιο, οι γονείς θα πρέπει να ενημερωθούν ότι πρόκειται για μία διαταραχή του νευρολογικού συστήματος του παιδιού για την οποία δεν ευθύνονται οι ίδιοι. Αφού οι γονείς κατανοήσουν και αποδεχτούν τη διάγνωση, θα πρέπει να πληροφορηθούν κατάλληλα για το πώς είναι καλό να συμπεριφέρονται στο παιδί, τι να προσέχουν, καθώς και για τον τρόπο και βαθμό παρέμβασης που θα συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατή εξέλιξη του (Γενά 2002, 108· Μάνος 1997, 609-610). Σημαντική, βέβαια, για την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού κρίνεται η πρόγνωση αυτού.

Οι παράμετροι που καθορίζουν την πρόγνωση είναι τόσο περιβαλλοντικοί, όσο και οργανικοί. Οι σημαντικότερες περιβαλλοντικές παράμετροι που βελτιώνουν την πρόγνωση του παιδιού με αυτισμό, και γενικότερα του παιδιού με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, αφορούν τα εξής:

- **έγκαιρη διάγνωση:** η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί με τις σταθμισμένες κλίμακες που εντοπίζουν παιδιά υψηλής επικινδυνότητας από πολύ μικρή ηλικία (από 18 μηνών), αλλά και με κλίμακες διάγνωσης και εκτίμησης της σοβαρότητας της διαταραχής.
- **πρώιμη παρέμβαση:** προϋποθέτει την έγκαιρη διάγνωση και τη συγκατάβαση των γονέων. Όπως έχει παρατηρηθεί, τα πιο επιτυχημένα εκπαιδευτικά / θεραπευτικά προγράμματα αρχίζουν στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων χρονών και παρέχουν επαφή με φυσιολογικά παιδιά (Grandin 1995, 212).
- **εντατικότητα της θεραπείας:** περίπου 40 ώρες κάθε εβδομάδα (Lovaas 1987)
- **μεθοδολογία παρέμβασης:** υπάρχει μία πληθώρα μεθόδων, μεταξύ των οποίων αυτές της Πειραματικά Θεμελιωμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς κρίνονται

πολύ αποτελεσματικές. Σημαντικό στοιχείο, βέβαια, για κάθε μέθοδο είναι η συγκεκριμένη και συστηματική τεκμηρίωσή της.

- **συνεργασία οικογένειας:** κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων για την επίτευξη γενικευμένων θεραπευτικών αποτελεσμάτων και γενικότερα για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Εκτός των περιβαλλοντικών παραγόντων, όμως, άλλοι οργανικοί δείκτες που επηρεάζουν τη σοβαρότητα της πρόγνωσης του παιδιού είναι ο δείκτης νοημοσύνης του παιδιού και η χρήση προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης νοημοσύνης πάνω από 50 και η ανάπτυξη προφορικού λόγου (έστω και ηχολαλικού) πριν την ηλικία των 5 ετών, είναι δύο στοιχεία που επηρεάζουν θετικά την πρόγνωση του παιδιού (Γενά 2002, 108-109). Παρ' όλα τα παραπάνω όμως σχετικά με την πρόγνωση, ο καθοριστικός παράγοντας που θα διευκολύνει σταδιακά το παιδί να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον είναι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης σε αυτό (Frith 1999, 20).

Η συστηματική εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση θα πρέπει να αρχίσει όσο το δυνατόν συντομότερο μετά την αποδοχή της κατάστασης από τους γονείς, καθώς η κοινωνική εξέλιξη του παιδιού καθορίζεται από την προσοχή και φροντίδα που του προσφέρεται ιδίως κατά τα κρίσιμα χρόνια της ανάπτυξής του. Όπως προέκυψε και από την έρευνα του Kanner (1972), όπου μελετούνταν η εξελικτική πορεία 92 παιδιών με αυτισμό, τα παιδιά που πέτυχαν στη ζωή τους (π.χ. εργάζονταν και είχαν μεγαλύτερη αυτονομία) είχαν παραμείνει στην οικογένειά τους ή έζησαν τα πρώτα κρίσιμα χρόνια της ανάπτυξής τους σε μικρά οικοτροφεία όπου τους παρέχονταν ατομική φροντίδα. Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, η κοινωνική αναπηρία του ατόμου με αυτισμό βασίζεται περισσότερο στην ποιότητα των εμπειριών του στο περιβάλλον, παρά στα νευρολογικά του χαρακτηριστικά (Nelson, Anderson, & Gonzales 1984, 112).

Το άτομο με την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη μπορεί να αναπτυχθεί σε πολλούς σημαντικούς για τη ζωή του τομείς όπως: γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη, καλλιτεχνικές δεξιότητες, οικιακές ασχολίες, προσωπική υγιεινή και αυτοεξυπηρέτηση ή ακόμα να ενταχθεί σε κάποιο εργασιακό πλαίσιο ως ενήλικας (Frith 1999, 206-207). Πριν την έναρξη, βέβαια, αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης, απαιτείται ο σωστός σχεδιασμός αυτής που θα επιτρέψει την καλύτερη οργάνωση των εμπειριών του ατόμου.

Ένας ολοκληρωμένος σχεδιασμός του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος και της αξιολόγησης της θεραπευτικής έκβασης, ο οποίος θα συμβάλλει στην ένταξη και γενικότερα στην εκπαίδευσή του ατόμου (Belchic & Harris 1994· Jordan & Libby 1997· Wooten & Mesibon 1986), οφείλει να περιλαμβάνει τους εξής τομείς (Γενά 2002, 232-233) :

Τομείς σχεδιασμού και αξιολόγησης ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος	
Χωροταξική ένταξη	Ο μαθητής να συμμετέχει σε κοινοτικές δραστηριότητες, όπως γώνια σε καταστήματα και συμμετοχή σε αθλήματα.
Κοινωνική ένταξη	Συναναστροφή του μαθητή με συνομήλικους, αλλά και με ενήλικες σε διάφορα πλαίσια (π.χ. σχολείο, οικογένεια). Ιδίως το ομαδικό παιχνίδι προσφέρει δυνατότητες για εξάσκηση διαφόρων επικοινωνιακών δεξιοτήτων - επιχείρημα ισχυρό για την ένταξη των ατόμων με αυτισμό.
Ποικιλία ενασχολήσεων	Οι συχνές εναλλαγές δραστηριοτήτων διατηρούν το ενδιαφέρον και το κίνητρο του μαθητή για αυτενέργεια.
Περιθώρια επιλογών	Σε αυτόν τον τομέα περιλαμβάνονται οι δυνατότητες επιλογής που δίνονται στο μαθητή για δραστηριότητες, ενισχυτές και τρόπους ψυχαγωγίας. Αποτελεί δείκτη αυτονομίας και ενθάρρυνσής του για αυτενέργεια, ενώ παράλληλα συμβάλλει στον περιορισμό δυσπροσαρμοστικών αντιδράσεων.
Κοινωνική υπόσταση	Αφορά το βαθμό στον οποίο αναγνωρίζεται και εκτιμάται ο ρόλος του ατόμου στην κοινωνία (π.χ. αυτοσυντήρηση από το μισθό του, αυτόνομη εργασία, ισάξια συμμετοχή σε κοινωφελείς δραστηριότητες).

Πίνακας 2: Τομείς σχεδιασμού και αξιολόγησης ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος

Καθοριστική προϋπόθεση σε αυτήν την προσπάθεια ένταξης του ατόμου με αυτισμό αποτελεί η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Γενά 2001· Koegel, Koegel, Hurley & Frea 1992· McHale & Gamble 1986), καθώς έχει παρατηρηθεί ότι η τοποθέτηση παιδιών με αυτισμό στο κοινό σχολείο, δίχως παράλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, αποφέρει μία φθίνουσα πορεία κοινωνικών συναλλαγών με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Evans, Salisbury, Palomparo, Berryman & Hollowood 1992). Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, βέβαια, σε άτομα με αυτισμό οφείλει να έχει πλήρη και σφαιρικό χαρακτήρα, καθώς η

διαταραχή της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι διάχυτη και αφορά τόσο τις λεκτικές, όσο και τις μη λεκτικές τους δεξιότητες (Γενά 2001, 223).

Γενικότερα, ο καλός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αρχική αξιολόγηση των αυτιστικών συμπτωμάτων του ατόμου, των ικανοτήτων και των δυσκολιών του. Σε αυτήν την αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν, εκτός της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, η νοητική του ηλικία που αναφέρεται στο επίπεδο νοητικής του ανάπτυξης τη δεδομένη στιγμή. Ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής, ωστόσο, πρέπει να γνωρίζει πριν την έναρξη ακόμη του σχεδιασμού της θεραπείας ότι ο αυτισμός δεν “θεραπεύεται”. Η θεραπεία αποσκοπεί στη σημαντική πρόοδο της συμπεριφοράς του ατόμου και στην αντιστάθμιση μερικών από τις ελλείψεις του (Frith 1999, 27, 29). Σημαντικό είναι, επίσης, ο εκπαιδευτικός / θεραπευτής να έχει πάντα κατά νου ότι το κάθε άτομο είναι διαφορετικό και εξελίσσεται. Με αυτήν την έννοια ό,τι πέτυχε σε ένα μαθητή μπορεί να αποτύχει σε κάποιον άλλον, ενώ παράλληλα ό,τι δεν πέτυχε σε ένα μαθητή τη δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να επιτύχει στον ίδιο μαθητή κάποια άλλη χρονική περίοδο καθώς τίποτα δεν παραμένει στατικό (Grandin 1995, 157-159).

Ύστερα από σύγκριση διαφορετικών θεραπευτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, φάνηκε η ευεργετική δράση της εξασφάλισης ενός δομημένου περιβάλλοντος (Rutter & Bartak 1973). Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι προσανατολισμένη η μέθοδος TEACCH όπου εφαρμόζεται η δομημένη διδασκαλία. Πρόκειται για ένα σύστημα οργάνωσης του χώρου, κατανόησης της διάρκειας, της αλληλουχίας, της αλλαγής δραστηριοτήτων και εγκαθίδρυσης συστημάτων εργασίας με σκοπό την αυτονομία του ατόμου στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων (Shulman, 2003). Η μέθοδος TEACCH περιλαμβάνει ένα καλά δομημένο και οργανωμένο περιβάλλον μάθησης με οπτικές εικόνες, το οποίο συμβάλλει στην ανεξαρτησία του ατόμου (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 249).

Ανεξάρτητα όμως από συγκεκριμένες μεθόδους, φαίνεται πως οι κατάλληλες τροποποιήσεις στο περιβάλλον του ατόμου αποτελούν σημαντικό μέρος της εξασφάλισης ενός δομημένου περιβάλλοντος ώστε να επιτευχθούν οι ευνοϊκότερες συνθήκες μάθησης. Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η πλειοψηφία των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής και έλλειψη κινήτρων για μάθηση, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν οι παρακάτω περιβαλλοντικές συνθήκες εκπαίδευσης (Γενά 2002, 218-219):

- αφαίρεση αντικειμένων που αποσπούν την προσοχή

- εξασφάλιση ευχάριστων συνθηκών και ενθουσιώδους διάθεσης από τον εκπαιδευτικό / θεραπευτή
- κατάλληλη επίπλωση ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του μαθητή
- προετοιμασία ψυχοεκπαιδευτικών στόχων και εποπτικού υλικού, ώστε να αποφεύγεται το χάσιμο διδακτικού χρόνου και να διευκολύνεται η συχνή συλλογή δεδομένων
- απουσία θορύβων
- αφαίρεση εύθραυστων αντικειμένων (αποφυγή τραυματισμού του μαθητή)
- εγγύτητα θεραπευτή και μαθητή, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της συμπεριφοράς του και ο προσανατολισμός αυτού προς τα ερεθίσματα που προβάλλει ο θεραπευτής / δάσκαλος
- συχνή επιβράβευση τόσο για τις μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή, όσο και για την επίτευξη αυτοελέγχου της συμπεριφοράς του
- έναρξη της διδασκαλίας εφόσον ο μαθητής είναι ήρεμος και συνεργάσιμος
- παιγνιώδης τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας

Γενικότερα, η εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση σε άτομα με αυτισμό θα πρέπει να περιλαμβάνει την κατανόηση της “διαφορετικής πραγματικότητας / κουλτούρας” μέσα στην οποία ζει το κάθε ένα από αυτά και όχι το “σπρώξιμο” του ατόμου στο δικό μας κόσμο (Shulman 2003). Κάτι τέτοιο, βέβαια, προαπαιτεί ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης τόσο από τη μεριά του ατόμου με αυτισμό, όσο και από την πλευρά του θεραπευτή / εκπαιδευτικού, η οποία θα εξισορροπήσει την αστάθεια που πιθανότατα να παρουσιάζει η συμπεριφορά του ατόμου. Η παθολογική ή δυσλειτουργική συμπεριφορά του ατόμου φαίνεται να παίρνει μία άλλη κατεύθυνση όταν βρίσκεται σε ασφαλές περιβάλλον με αγάπη και εκτίμηση (Grandin 1995, 58). «Σε κάθε μορφή [...] θεραπείας», όπως υποστηρίζει και η Jones (1968), «είναι σημαντικό να οικοδομήσει ο θεραπευτής μία ζεστή ανθρώπινη σχέση με το παιδί, βασισμένη στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού, την ανεκτικότητα και τη συμπαθητική κατανόηση».

Κατά αυτόν τον τρόπο, η κάθε μέθοδος επικοινωνίας που επιχειρείται με το άτομο θα πρέπει να είναι, όσο το δυνατόν, μέρος μίας σταθερής σχέσης ανάμεσα σε αυτό και το θεραπευτή / εκπαιδευτικό, αλλά και να μοιράζεται με τα μέλη της οικογένειας και των άλλων άμεσα εμπλεκόμενων με το άτομο. Αυτό αποκτά, επίσης, νόημα καθώς συμβάλλει στη γενίκευση του τρόπου επικοινωνίας σε ένα ευρύτερο

πλαίσιο (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 164), ενώ η επαφή του εκπαιδευτικού / θεραπευτή με τους γονείς και τα αδέρφια του ατόμου είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την κατανόηση και την απόκτηση των ανάλογων επικοινωνιακών συμβάσεων με το άτομο. Γενικότερα, θα πρέπει να αναγνωρίζεται κατά τη διάρκεια της θεραπείας / εκπαίδευσης του ατόμου ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της “εσωτερικής συγκρότησής*” του (Antonovsky 1987). Αυτή η “εσωτερική συγκρότηση” φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου, ενώ παράλληλα αντανακλά το βαθμό στον οποίο το άτομο αισθάνεται ικανό να οργανώνει τα πολύπλοκα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος και του εσωτερικού του κόσμου (Μπαφίτη 2001, 262).

Μεταξύ διαφόρων προσεγγίσεων και μεθόδων, η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς αποτελεί μία από τις πλέον κατάλληλες για τη θεραπεία και εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Μερικές από τις βασικές αρχές (Γενά 2002, 110-112) που υιοθετεί για τη θεραπευτική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά και πιο συγκεκριμένα ατόμων με αυτισμό, είναι οι παρακάτω:

- Όλα τα παιδιά διαθέτουν νοημοσύνη, άρα έχουν τη δυνατότητα για πρόοδο σε γνωστικό επίπεδο. Με αυτήν την έννοια, η έλλειψη προόδου οφείλεται στην απουσία κατάλληλης αντιμετώπισης και όχι ως αδυναμία του ατόμου.
- Κάθε παιδί έχει διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες. Για αυτό το λόγο απαιτείται δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και θεραπείας.
- Οι δυσλειτουργίες της συμπεριφοράς των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές θεωρούνται επίκτητες και όχι αποτέλεσμα του χαρακτήρα τους. Η άμεση παρέμβαση για την τροποποίηση τέτοιων συμπεριφορών αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης και της θεραπείας.
- Δεν υπάρχουν εξειδικευμένες μέθοδοι που να χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, καθώς αντίστοιχα και τα προβλήματα δεν είναι μοναδικά. Παρ’ όλα αυτά, υπάρχουν βασικές αρχές που

* Η “εσωτερική συγκρότηση” είναι μία έννοια η οποία εισήχθη από τον Antonovsky (1987) και αναφέρεται στο λειτουργικό τρόπο αντίληψης του εαυτού και της πραγματικότητας. Οι τρεις διαστάσεις που χαρακτηρίζουν την “εσωτερική συγκρότηση” ενός ατόμου είναι α) η “ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας”: η αίσθηση ότι τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι δομημένα, προβλέψιμα, κατανοητά και άρα επιδεκτικά ερμηνείας, β) η “ικανότητα χειρισμού”: η αίσθηση ότι το άτομο μπορεί να χειριστεί τις απαιτήσεις που θέτουν αυτά τα ερεθίσματα και γ) η “συναισθηματική επένδυση”: η αίσθηση ότι αξίζει η επένδυση και η συναισθηματική δέσμευση για τις απαιτήσεις αυτές.

διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και αντίστοιχοι τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών αντιδράσεων.

- Η εντατική και κατάλληλη θεραπεία σημειώνει σημαντική βελτίωση στα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το εύρος, βέβαια, και ο ρυθμός αυτής της βελτίωσης εξαρτάται συγχρόνως από το δυναμικό του παιδιού.

Γενικά, κατά τη διάρκεια της θεραπείας δεν συστήνεται η ενίσχυση των στερεοτυπιών και εμμονών. Για να σταματήσουν θα πρέπει να αντικατασταθούν από κάποιο είδος εξωτερικής διέγερσης η οποία θα δίνει μία δημιουργική ώθηση, εξερευνώντας τις επικοινωνιακές διόδους που υποθάλπονται σε αυτές. Ορισμένες φορές, ωστόσο, χρειάζεται άμεση επέμβαση για να σταματήσει το άτομο τις στερεότυπες κινήσεις ιδίως όταν αυτές αποκτούν επιθετικό ή αυτοτραυματικό χαρακτήρα (Trevanthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 180).

Ακόμη, είναι σημαντικό να εξετάσει ο θεραπευτής / εκπαιδευτικός εάν οι πιθανές δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές αποσκοπούν στην αποφυγή περιβαλλόντων ή εμπειριών όπου το άτομο δε νιώθει ικανοποίηση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου αποτυχίας – δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς. Σε μία τέτοια περίπτωση θα πρέπει να δομηθούν κατάλληλες δραστηριότητες όπου το ποσοστό επιτυχίας του ατόμου είναι υψηλό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μία άμεση στρατηγική όπου υπάρχουν συχνές, συγκεκριμένες και ξεκάθαρες προσδοκίες από το αυτό. Μία άλλη στρατηγική είναι η δημιουργία δραστηριοτήτων με αρχικά λίγες απαιτήσεις από το άτομο και οι οποίες θα αυξάνονται σταδιακά, αλλά κύριο στοιχείο θα είναι η ελευθερία δράσης και δημιουργικότητας. Σκοπός κάθε στρατηγικής είναι να κάνει το άτομο να νιώσει ασφάλεια και να μπορεί να προβλέψει τη θετική επίδραση του περιβάλλοντος μέσω των δράσεών του (Nelson, Anderson, & Gonzales 1984, 103-104).

Τέλος, είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι κάθε παρέμβαση χρειάζεται μία πολύπλευρη, διεπιστημονική προσέγγιση περιλαμβάνοντας διάφορες ειδικότητες όπως λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, φυσικοθεραπεία, μουσικοθεραπεία και όχι μόνο. Παρ' όλη την ανάπτυξη αρχών που είναι ιδιαίτερα βοηθητικές στο προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μαθητές με αυτισμό, καμία μεμονωμένη εκπαιδευτική ή θεραπευτική προσέγγιση δεν έχει αποδειχτεί αποτελεσματική για όλες τις περιπτώσεις ατόμων με αυτισμό (Grandin 1995, 212· Shulman 2003).

2.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η «κοινωνική αλληλεπίδραση» (social interaction) δηλώνει τις αμοιβαίες επιδράσεις που ασκούνται στα πλαίσια της κοινωνίας. Αυτή η διαπραγμάτευση ανάμεσα σε μεμονωμένα άτομα ή ομάδες αποτελεί βασική συνθήκη της ανθρώπινης ύπαρξης (Γκότοβος 1990, 31).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση αναφέρεται στην αμοιβαία επίδραση μεταξύ ατόμων που έχει ως στόχο την προσαρμογή / συντονισμό της συμπεριφοράς τους σε σχέση με τη συγκεκριμένη κοινή τους δράση. Πρόκειται για μια διαλεκτική διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες διαμορφώνονται από τις περιστάσεις και ταυτοχρόνως διαμορφώνουν οι ίδιοι τις περιστάσεις (Ζώνιου-Σιδέρη 1998, 41-43). Η κοινωνική αλληλεπίδραση δηλαδή, οργανώνεται από συλλογικές ενέργειες ατόμων, το καθένα από τα οποία έχει διαφορετικό ρόλο, που συντονίζονται όμως μεταξύ τους.

Κύριο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας, καθώς και η προσαρμογή της στους διάφορους κανόνες που ορίζονται από την εκάστοτε κατάσταση ή πλαίσιο επικοινωνίας. Γίνεται δηλαδή χρήση συμβόλων τα οποία όμως, νοηματοδοτούνται και ερμηνεύονται μέσα σε ένα σημασιολογικό-ερμηνευτικό πλαίσιο. Αυτή η ερμηνευτική διαμεσολάβηση, κατά την οποία αποδίδεται συγκεκριμένο νόημα στη συμπεριφορά του επικοινωνιακού εταίρου και στη στάση του ατόμου μέσα από μια συνεχή αναφορά στον «άλλο» και στο «εγώ», υποδηλώνει τη διαλεκτική φύση της αλληλεπίδρασης (Γκότοβος 1990, 31-32, 50-51).

Σύμφωνα με το βαθμό διαλεκτικότητας μίας αλληλεπίδρασης, είναι η διάκριση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που κάνουν οι Jones και Thibaut (1957) σε τρεις μορφές:

- α) την *ανύπαρκτη αλληλεπίδραση* όπου δεν γίνεται κάποια αμοιβαία επιρροή της συμπεριφοράς
- β) την *ασυμμετρική-μερική αλληλεπίδραση* όπου υπάρχει μερική επιρροή της συμπεριφοράς του ενός συμμετέχοντα στον άλλον, διατηρώντας όμως την ανεξαρτησία της (ασταθής αλληλεπίδραση)
- γ) την *αμοιβαία-μερική αλληλεπίδραση* όπου η συμπεριφορά του ενός συμμετέχοντα επιδρά μερικώς στους υπόλοιπους, αλλά και το αντίστροφο.

Αλληλένδετη έννοια με αυτήν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι η «κοινωνικοποίηση» η οποία ορίζεται ως μία «διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης». Η κοινωνικοποίηση δηλαδή, αφορά σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία προσαρμογής του ατόμου στις κοινωνικές προσδοκίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όταν κάνουμε λόγο για το κοινωνικοποιημένο άτομο, να εννοούμε σε μεγάλο βαθμό το προσαρμοσμένο άτομο (Γκότοβος 1990, 33-34).

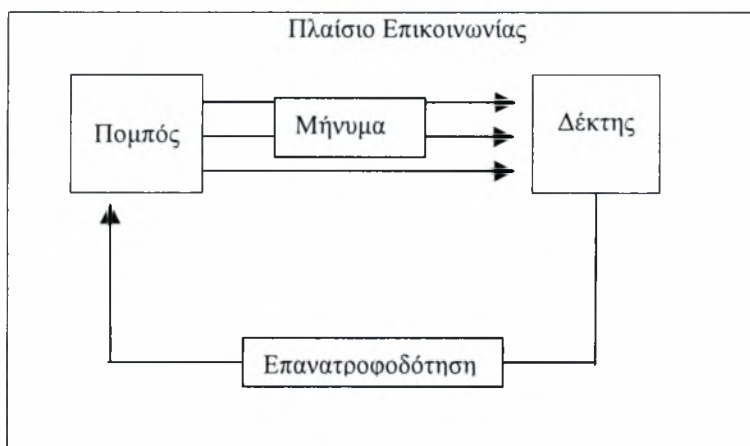
Σημαντικό στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικοποίησης φαίνεται να είναι η έλξη των ανθρώπων μεταξύ τους, το φυσικό πλησίασμα και η ομοιότητα μεταξύ τους. Αυτό το στοιχείο δημιουργεί μερικές φορές δυσκολίες στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων και αποκλινόντων ατόμων. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που οι τυπικά αναπτυσσόμενοι άνθρωποι συχνά αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με ανάπηρους ανθρώπους και ιδιαίτερα με αυτούς με εμφανή σωματική αναπηρία. Συνήθως, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους είναι προβληματική καθώς χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία και αβεβαιότητα συμπεριφοράς (Ζώνιου-Σιδέρη 1998, 43-47).

2.2 Επικοινωνία

Η επικοινωνία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη ζωή (Watzlawick 1986, 21). Η επικοινωνιακή πράξη, σύμφωνα με τον Πούρκο (1997, 74), αναφέρεται σε «κάθε νοσηματοδοτημένη αλλαγή που συμβαίνει στο οικοσύστημα ενός παρατηρητή», ενώ σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι ο τελολογικός της χαρακτήρας. Είναι δηλαδή προσανατολισμένη σε έναν ή περισσότερους στόχους (Γκότοβος 1990, 63).

Απαραίτητα συστατικά κάθε επικοινωνιακής πράξης αποτελούν κατ' αρχήν οι επικοινωνούντες. Ο ένας εκπέμπει ένα μήνυμα, ενώ ο άλλος δέχεται το μήνυμα, και ονομάζονται πομπός και δέκτης αντίστοιχα. Εκτός όμως των επικοινωνιακών εταίρων και του μηνύματος, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη κάποιας συνθήκης / πλαισίου επικοινωνίας (γνωστική και βιωματική διάσταση του μηνύματος), ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας (αμφίπλευρα κατανοητή γλώσσα), ενός διάυλου επικοινωνίας (το μέσο και ο τρόπος μεταβίβασης του μηνύματος), καθώς και των λειτουργιών κωδικοποίησης / αποκωδικοποίησης του μηνύματος που θα επιτρέψουν

την κατανόηση του μηνύματος (Jakobson 1963, 1980). Ακόμη, ουσιώδες μέρος της επικοινωνίας είναι η ανατροφοδότηση (feedback), η οποία επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των επικοινωνούντων και τη ρύθμιση της επικοινωνιακής τους σχέσης.



Σχήμα 1: Επικοινωνιακή πράξη

Η ανθρώπινη επικοινωνία σύμφωνα με τον Mead (1962), διαφοροποιείται από άλλες μορφές επικοινωνίας λόγω της ύπαρξης του σημαντικού συμβόλου. Το επίπεδο των σημασιών δεσμεύει την ανθρώπινη εμπειρία σε κώδικες συμβόλων μετατρέποντάς την σε διαμεσολαβημένη εμπειρία. Οι σημασίες που μεταφέρουν τα σύμβολα οφείλονται στη λειτουργία τους στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Διαφορετικά, οι σημασίες αυτές δεν αναδεικνύουν μία σχέση ανάμεσα στο σύμβολο και στο τμήμα της πραγματικότητας στο οποίο παραπέμπουν (Γκότοβος 1990, 58). Κατά αυτόν τον τρόπο, η επικοινωνία προϋποθέτει τη γνωστική διεργασία της σκέψης που θα επιτρέψει στο άτομο να διακρίνει «τι λέει το μήνυμα;», «τι υπονοεί;» και «τι πραγματικά εκφράζει;» (Μακρής & Μακρή 2003, 54).

Σύμφωνα με τους Watzlawick, Beavin και Jackson (1971), η ανθρώπινη επικοινωνία είναι αναπόφευκτη. Επικοινωνία υπάρχει σε κάθε περίπτωση όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται στον άμεσο χώρο / περιβάλλον του άλλου, καθώς οποιαδήποτε συμπεριφορά του ατόμου μεταφέρει κάποιο μήνυμα. Υποστηρίζεται επιπλέον, ότι κάθε επικοινωνία έχει δύο απαραίτητες διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου που απαντούν στο «ποιου» και στο «τι» της επικοινωνίας αντίστοιχα.

Αρχικά, η διάσταση της κοινωνικής σχέσης αναφέρεται στα πλαίσια μέσα στα οποία εκτυλίσσεται η επικοινωνία. Η σχέση αυτή είναι αποφασιστικός παράγοντας

για την κατανόηση της διάστασης του περιεχομένου, καθώς ο καθορισμός των επικοινωνιακών συμμετεχόντων αποτρέπει την ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών για το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Το «τι», δηλαδή, της επικοινωνίας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός πλαισίου, το οποίο περιλαμβάνει μία σχέση ανάμεσα στους επικοινωνούντες («ποιοι») και μία χωρο-χρονική διάσταση («που» και «πότε»). Διαφορετικά το περιεχόμενο της επικοινωνίας μπορεί να πάρει πολλά ή καθόλου νοήματα (Γκότοβος 1990, 59).

Η ανάλυση κάθε επικοινωνιακής πράξης όπως υποστηρίζει ο Austin (1962), πρέπει να περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις / πλευρές:

α) *Λεκτική πλευρά*: αφορά το καθαρά εκφραζόμενο κείμενο ή την αντίστοιχη μορφή που έχει το κάθε μήνυμα.

β) *Ελλεκτική πλευρά*: αναφέρεται στην πρόθεση του εκφραζόμενου προσώπου η οποία ενσωματώνεται μέσα σε μία συγκεκριμένη έκφραση, σε μία συγκεκριμένη κατάσταση και προς ένα συγκεκριμένο δέκτη.

γ) *Προσεπιλεκτική πλευρά*: περιλαμβάνει το πραγματικό αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνιακής πράξης που μπορεί να είναι σύμφωνο ή όχι με την ελλεκτική πλευρά, ανάλογα με το αν η επικοινωνία είχε επιτυχία ή όχι αντίστοιχα.

Η μονάδα μηνύματος ορίζεται ως η αλληλουχία επικοινωνιακών πράξεων στις οποίες εμπεριέχονται οι τρεις παραπάνω διαστάσεις της επικοινωνίας. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η επικοινωνία πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία κάθε πράξη -ακόμη και η σιωπή- έχει νόημα και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες (Penman 1980, 63). Κατά αυτόν τον τρόπο, τόσο τα λεκτικά, όσο και τα μη-λεκτικά ή εξωλεκτικά στοιχεία (όπως χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, βλεμματική έκφραση και στάση του σώματος) είναι ζωτικά στοιχεία της επικοινωνίας στα οποία θα πρέπει να δίνεται ισάξια προσοχή.

2.3 Πλαίσια επικοινωνίας

Όπως προαναφέρθηκε, ουσιώδες και απαραίτητο συστατικό στοιχείο κάθε επικοινωνιακής πράξης είναι η ύπαρξη ενός πλαισίου το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το νόημα και τις διαδικασίες ερμηνείας και κατανόησης του επικοινωνιακού μηνύματος (Πούρκος 1997, 86-87). Εκτός όμως από απαραίτητο στοιχείο της πλήρους εκ προθέσεως επικοινωνίας, αποτελεί ταυτόχρονα το μόνο διαφοροποιητικό γνώρισμα της επικοινωνίας από την απλή μετάδοση πληροφοριών. Για αυτό το λόγο,

ο ίδιος κώδικας δεν σημαίνει πάντα το ίδιο στην καθημερινή επικοινωνία, αλλά εξαρτάται από το πλαίσιο (Frith 1999, 205).

Το πλαίσιο, σύμφωνα με τον ορισμό που προτείνουν οι Sperber και Wilson (1986, 15), είναι ένα σύνολο συλλογισμών, υποθέσεων και δεδομένων σύμφωνα με τα οποία ένα άτομο ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του. Το πλαίσιο διαμορφώνεται από αυτό που πραγματικά γίνεται μέσα σε ένα σύστημα. Αποτελεί ουσιαστικά τη λογική των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν μέρος μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τον τρόπο επικοινωνίας, τους άδηλους κανόνες εκκίνησης, διατήρησης και αποπεράτωσης της επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, το πλαίσιο επηρεάζει και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη δράση και την ταυτότητά μας. Αποτελεί συγκεκριμένο περιεχόμενο και η δομή του υποστηρίζει τους σκοπούς του συστήματος, ενώ τα μηνύματα που στέλνει μεταφέρονται με ένα φυσικό τρόπο μέσω της συμμετοχής μας στο επικοινωνιακό σύστημα (Πούρκος 1997, 400-402). Κατ' επέκταση, εάν αναλογιστούμε ότι η εικόνα του κόσμου είναι προϊόν επικοινωνίας, καθώς προέρχεται από επιλογές για το «τι» θα συμπεριληφθεί και ερμηνείες αυτών, τότε κατανοούμε πως δεν έχουμε να κάνουμε ουσιαστικά με την πραγματικότητα, αλλά με ερμηνείες αυτής (Watzlawick 1986, 66, 149).

Η παρουσία του πλαισίου είναι βασική προϋπόθεση για την οποιαδήποτε κοινωνική συμμετοχή μας, καθώς δεν μπορεί να υπάρξει μία δράση ανεξάρτητα από ένα πλαίσιο αναφοράς. Η επικοινωνία μας δηλαδή, οργανώνεται σε συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι είναι μέρος του επικοινωνιακού πλαισίου. Κατά συνέπεια, η επαφή μας με κάποιο άλλο άτομο απαιτεί τη χρήση δομών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Στον πίνακα 3 αναφέρονται οι βασικοί τύποι πλαισίων (Πούρκος 1997, 86-123, 401) με σύντομες επεξηγήσεις για τον καθένα από αυτούς.

Η δράση του ατόμου επηρεάζεται σημαντικά ανάλογα με το πλαίσιο του τι προηγείται και τι ακολουθεί, του τι πιστεύουν τα άτομα για τις προθέσεις του επικοινωνιακού εταίρου, καθώς και από τα ίδια τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων και των δραστηριοτήτων. Όταν ακόμη η δομή ή τα στοιχεία του πλαισίου δεν ταιριάζουν με το δικό μας τρόπο αντίληψης, κατανόησης και ερμηνείας της κατάστασης, τότε συνήθως αποτυγχάνουμε στην έκφραση των ικανοτήτων μας ή λειτουργούμε με μειωμένο ενθουσιασμό. Έρευνες έχουν δείξει πως όταν ένα έργο είναι απομακρυσμένο από το πλαίσιο οικείας δράσης του ατόμου, τότε παρουσιάζονται δυσκολίες κατανόησης και επίλυσής του. Οι δυσκολίες αυτές όμως,

ελαχιστοποιούνται όταν το πλαίσιο της δραστηριότητας είναι περισσότερο εναρμονισμένο με τον αυθόρμητο τρόπο σκέψης του ατόμου. Τέλος, όσο περισσότερο αφηρημένοι και μακριά από χωρο-χρονικά πλαίσια είναι διατυπωμένοι οι συλλογισμοί, τόσο αυξάνονται οι δυσκολίες κατανόησης και επικοινωνίας (Πούρκος 1997, 268-277).

Βασικοί Τύποι Πλαισίων	
<i>Πλαίσιο του τι προηγείται και τι ακολουθεί</i>	Περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία (λεκτικά και μη) μίας κατάστασης που προηγείται από μία επικοινωνιακή πράξη, καθώς και τα στοιχεία της κατάστασης που ακολουθεί. Τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν την ερμηνεία ή κατανόησή της επικοινωνιακής πράξης.
<i>Πλαίσιο δραστηριότητας ή έργου</i>	Αφορά τον τύπο δραστηριότητας ή έργου που γίνεται σχετικά με την επικοινωνιακή πράξη και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το νόημα αυτής της πράξης.
<i>Χωρο-χρονικό πλαίσιο</i>	Αναφέρεται στο «που» και στο «πότε» της επικοινωνιακής πράξης. Το χωρικό πλαίσιο σχετίζεται άμεσα με το ευρύτερο πλαίσιο της δραστηριότητας.
<i>Διαπροσωπικό πλαίσιο</i>	Καθορίζει το «ποιου» είναι οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή πράξη και στον τύπο των μεταξύ τους σχέσεων.
<i>Πραγματιστικό πλαίσιο</i>	Αναφέρεται στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης κατάστασης.
<i>Πολιτιστικό πλαίσιο</i>	Εμπεριέχει εκείνους τους διαφοροποιητικούς παράγοντες (όπως ιστορικές συνθήκες ή τρόπους λειτουργίας κοινωνικών συστημάτων) που σχετίζονται με τον πολιτισμό και επηρεάζουν την κατανόηση της επικοινωνιακής πράξης.

Πίνακας 3: Βασικοί τύποι πλαισίων

Ο καθένας από αυτούς τους τύπους πλαισίων επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία επικοινωνίας και εύρεσης κοινού νοήματος. Συνεπακόλουθα, η γνώση είναι μορφή λειτουργικών σχέσεων και η αλήθεια δεν υπάρχει αυτή καθαυτή, αλλά απορρέει από την αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον του (Scheffler 1965, 22-54). Παράλληλα, η κάθε συμπεριφορά (“παθολογική”/ “αποκλίνουσα” ή “φυσιολογική”) είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και εκδηλώνεται σε συγκεκριμένες συνθήκες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Πούρκος 1997, 410-411).

2.4 Πλαίσια επικοινωνίας και άτομα με αυτισμό

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, η έννοια του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία δεν είναι απλώς σημαντική, αλλά απαραίτητη. Κατά συνέπεια, τυχόν δυσκολίες που συναντά το άτομο στην κατανόηση του πλαισίου ή / και στην προσαρμογή σε αυτό γίνονται σημαντικά εμπόδια στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία του με το περιβάλλον.

Οι επικοινωνιακές δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τα άτομα με αυτισμό, φαίνεται να οφείλονται σε μία τέτοια βαθύτερη αποτυχία κατανόησης και προσαρμογής στο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο. Τέτοιες χαρακτηριστικές επικοινωνιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία διάκρισης των αντωνυμιών «εγώ» και «εσύ», καθώς και διάφορων χωρο-χρονικών εννοιών που καθορίζουν αντίστοιχα τους συμμετέχοντες και το ρόλο τους στην επικοινωνιακή πράξη, όπως το «που» και το «πότε». Κατά συνέπεια, αυτές οι δυσκολίες δυσχεραίνουν την κατανόηση της επικοινωνιακής σκοπιμότητας, ενώ τα διάφορα στοιχεία χρησιμοποιούνται ανεξαρτήτως πλαισίου (π.χ. ο λόγος τους δεν ενσωματώνεται στα γεγονότα).

Για το λόγο αυτό, τα άτομα με αυτισμό έχουν καλύτερες επιδόσεις και νιώθουν μεγαλύτερη άνεση στην επίλυση αποπλαισιωμένων τεστ, σε αντίθεση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας. Παρουσιάζουν για παράδειγμα, καλές επιδόσεις σε ασκήσεις αφηρημένων μαθηματικών, αλλά δεν μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους αυτές σε κάποιο απλό καθημερινό πρόβλημα.

Όπως παρατήρησε ο Witkin και οι συνεργάτες του, άνθρωποι με καλές επιδόσεις σε τεστ που παρουσιάζουν τη λεγόμενη «ανεξαρτησία πεδίου» (μεταξύ αυτών και η πλειοψηφία των ατόμων με αυτισμό), τείνουν να παρουσιάζουν και άλλες κοινές υψηλές επιδόσεις στην κατασκευή σχημάτων ή στον εντοπισμό ενσωματωμένων εικόνων. Αυτή η ανεξαρτησία πεδίου αναφέρεται ουσιαστικά στην ικανότητα παράλειψης του πλαισίου και φαίνεται να σχετίζεται εκτός των άλλων με την ανεξαρτησία κοινωνικού πεδίου ή πλαισίου. Άρα, αναδεικνύεται μία πιθανή σχέση ανάμεσα στην αποσύνδεση της σκέψης και την κοινωνική αποσύνδεση (Frith 1999, 106-113).

Η δυσκολία ενσυναίσθησης φαίνεται να είναι ένα ακόμη στοιχείο που δηλώνει αδυναμία κατανόησης του πλαισίου από τα άτομα με αυτισμό. Η ενσυναίσθηση όπως υποστηρίζει και ο Hoffman (1987, 48), αναπτύσσεται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια που έχουν σχέση με την κατάσταση του άλλου. Αναφέρεται

δηλαδή, στην ικανότητα να γνωρίζουμε τα συναισθήματα του άλλου και γενικότερα στην ικανότητα σύλληψης της υποκειμενικής του εμπειρίας (Goleman 1998, 148-151), τομείς όπου τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες.

Μια ακόμη αδυναμία που παρατηρείται στην πλειοψηφία των ατόμων με αυτισμό και συνδέεται με την προσαρμογή στα διαφορετικά πλαίσια, είναι η ικανότητα γενίκευσης. Τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να μεταφέρουν μια αποκτημένη ικανότητά τους από ένα πλαίσιο σε άλλες παρεμφερείς καταστάσεις (Grandin 1995, 160). Αυτό ίσως οφείλεται σύμφωνα με τον Rimland (1964), στη βασική αδυναμία σύνδεσης νέων ερεθισμάτων με προηγούμενες παραστάσεις του ατόμου. Η ξεχωριστή αντιμετώπιση του κάθε ερεθίσματος και η μη ένταξή του ως μέρος μιας γενικότερης εικόνας δημιουργεί ανάλογες αδυναμίες γενίκευσης.

Αυτή η παρατήρηση αποτελεί ταυτόχρονα μία ερμηνεία της ικανότητας των ατόμων με αυτισμό για μνημονική αποστήθιση. Αυτή η ικανότητα απομνημόνευσης και ανάκλησης διαφόρων πληροφοριών δεν συνδέεται συνήθως από παράλληλη κατανόηση αυτών των πληροφοριών. Για αυτό το λόγο, η υψηλή ικανότητα των ατόμων με αυτισμό για απομνημόνευση, φαίνεται τελικά να αποτελεί σημείο δυσλειτουργίας, παρά μία «νησίδα ικανοτήτων» όπως προαναφέρθηκε και υποστηρίζεται από πολλούς.

Αυτή η γενικότερη αποτυχία κατανόησης και προσαρμογής του ατόμου με αυτισμό στα διάφορα πλαίσια επικοινωνίας, σχετίζεται άμεσα με την υπόθεση της Frith (1999). Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο δεν συνδέει τα διάφορα ερεθίσματα σε ένα συνεκτικό πρότυπο, αλλά αντιθέτως παρουσιάζει έλλειψη “κεντρικής συνοχής” ή “συνεκτικής δύναμης”. Η έλλειψη κεντρικής συνοχής δημιουργεί μία αποσπασματική αντίληψη της πραγματικότητας και τα περιστασιακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος μπορεί να γίνουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Το άτομο με αυτισμό δηλαδή, φαίνεται να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του ως ένα πολύπλοκο σύνολο ξεχωριστών τμημάτων πληροφοριών οι οποίες δεν οργανώνονται σε συνεκτικές ολότητες και προκαλούν αποσύνδεση και απόσυρση του ατόμου.

Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να έχουν μικρότερη προδιάθεση, σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα, για εστίαση στη δομή και τη σημασία των ερεθισμάτων - στοιχεία που συμβάλλουν στο σχηματισμό ενιαίων μονάδων. Δεν δίνεται δηλαδή η ανάλογη σημασία στο εννοιολογικό περιεχόμενο των ερεθισμάτων και των μεταξύ τους σχέσεων, γεγονός που αποδιοργανώνει τις πληροφορίες και

αποτρέπει τη συγκρότηση και την ανασυγκρότηση των ερεθισμάτων σε ενιαία πρότυπα ή σύνολα.

Η γενική σημασία του προτύπου / ερεθίσματος ή η μη τυχαία δομική ακολουθία, δεν έχει την ίδια βαρύτητα στα παιδιά με αυτισμό σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα. Οι ανταποκρίσεις των παιδιών με αυτισμό στα διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα φαίνεται να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο και μάλιστα αυστηρό πρότυπο με σαφείς εναλλαγές και επίμονες επαναλήψεις. Η Frith (1999, 111) χαρακτήρισε το φαινόμενο αυτό ως «επιβολή προτύπου», σε αντίθεση με την «ανίχνευση προτύπου» που παρατηρείται στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά . Το πρότυπο επιβολής προκύπτει από ένα πολύ μικρό μέρος του προς ανίχνευση προτύπου.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι τα άτομα με αυτισμό συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση του πλαισίου. Η αλληλεπίδρασή με το περιβάλλον τους (φυσικό και κοινωνικό) δεν λαμβάνει μέρος μέσα σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο όπου οι διάφορες πληροφορίες και ερεθίσματα αποκτούν συγκεκριμένο νόημα και οργανώνονται σε ένα ενιαίο σύνολο. Αντιθέτως, η αντίληψη του κόσμου φαίνεται να είναι αποσπασματική, γεγονός που εμποδίζει σε σημαντικό βαθμό την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με το περιβάλλον τους.

3.1 Ετυμολογική προέλευση της λέξης «μουσική»

Η λέξη «μουσική» είναι ελληνική και εντοπίζεται για πρώτη φορά στον πρώτο Ολυμπιονικό του Πινδάρου το 476 π.Χ.. Προέρχεται από τη λέξη «μούσα» που ανάγεται στους Αιγυπτίους και την κατάληξη «ική» που είναι Κέλτικης προέλευσης. Η Αιγυπτιακή λέξη «μας» ή «μους» σημαίνει στην πραγματικότητα «γενιά», «παραγωγή» ή «ανάπτυξη έξω από μια αρχή». Σημαίνει δηλαδή, τυπική εκδήλωση ή ενεργοποίηση αυτού που ήταν εν δυνάμει. Αποτελείται από τη ρίζα «ας» που χαρακτηρίζει τη συμπαντική, πρωταρχική αρχή και τη ρίζα «μα» που εκφράζει όλα όσα γεννούν, αναπτύσσονται, εκδηλώνονται ή αποκτούν μία εξωτερική μορφή. Το μοναδικό ον, ο Θεός, και η «μα», όπως ισχύει σε πάρα πολλές γλώσσες, αφορούν καθετί το γόνιμο, το δημιουργικό, το παραγωγικό. Στην ουσία έχουν την έννοια της «μητέρας» (Ολιβέ 1991, 54-55)

Η μουσική θεωρούνταν από τους Αρχαίους Έλληνες ως δώρο των Μουσών. Για αυτό το λόγο, στη μουσική αναδεικνύονταν η ενότητα όλων των τομέων της καλλιτεχνικής δραστηριότητας που αντιπροσώπευε κάθε μία από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, οι Μούσες και ο αντίστοιχος καλλιτεχνικός τομέας που αντιπροσώπευαν ήταν οι εξής (Καρτασίδου 2004, 24):

Οι Εννιά Μούσες και οι Καλλιτεχνικοί τους Τομείς	
Καλλιόπη	η μούσα του ηρωικού-επικού και ελεγειακού ποιητικού λόγου
Κλειώ	η μούσα του ηρωικού έπους, της ρητορικής και γραπτού λόγου
Μελπομένη	η μούσα της τραγωδίας
Θάλεια	η μούσα της κωμωδίας
Τερψιχόρη	η μούσα της λύρας, του χορού και του χορωδιακού τραγουδιού
Ευτέρπη	η μούσα της φλογέρας και του τραγουδιού
Ερατώ	η μούσα του χορού, τραγουδιού και ιδίως της ερωτικής μουσικής
Πολυμνία	η μούσα του χορού και της παντομίμας
Ουρανία	η μούσα της αστρονομίας και των φυσικών επιστημών

Πίνακας 4: Οι εννιά Μούσες και οι καλλιτεχνικοί τους τομείς

Κατά αυτόν τον τρόπο, η ελληνική λέξη «μούσα» αφορούσε κάθε ανάπτυξη που προκύπτει από μία αρχή σε κάθε σφαίρα δραστηριότητας όπου το πνεύμα περνά από τη δυνητικότητα στην πράξη και ενδύεται μία ορατή μορφή. Στην πιο περιορισμένη της εφαρμογή, εκφράζει έναν τρόπο ύπαρξης όπως δηλώνει η λατινική λέξη «μος». Η κατάληξη «-ική» φανερώνει μία συσχέτιση δύο μερών λόγω ομοιότητας ή εξάρτησης ή λόγω του ότι το ένα μέρος προέκυψε από το άλλο. Αύτη η κατάληξη «-ική», συναντάται σε όλες τις βορειο-ευρωπαϊκές γλώσσες (π.χ. ich, ig ,ic ,ick) και σχετίζεται με την Κελτική λέξη «αικ» που σημαίνει «ίσος». Προέρχεται από την Αιγυπτιακή και Εβραϊκή λέξη «ach», σύμβολο της ταυτότητας, της ισότητας και της αδελφότητας (Ολιβέ 1991, 55).

3.2 Η θεραπευτική χρήση της μουσικής στην Αρχαία Ελλάδα

Τα χνάρια της μουσικής ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας εντοπίζονται ήδη στα πρώτα βήματα του ανθρώπου στη γη, ενώ η θεραπευτική χρήση της μουσικής υπολογίζεται να έχει μια ιστορία άνω των τριάντα χιλιάδων ετών. Τις πρώτες γραπτές μαρτυρίες ωστόσο για τη θεραπευτική χρήση της μουσικής, αποτελούν οι ιατρικοί αιγυπτιακοί πάπυροι που χρονολογούνται γύρω στο 1500 π.Χ. (Πρίνου-Πολυχρονιάδου 1995, 19).



Εικόνα 2: Σαμάνος μάγος με το μαγικό του τύμπανο (πηγή: Κώστιος 2004)

Όπως φαίνεται από σχετικές πηγές, η παλαιότερη μορφή θεραπείας μέσω της μουσικής ήταν πιθανόν μία ψαλμωδία δίχως λόγια, μονότονη και ρυθμική. Ο ρυθμός της βασιζόταν στην αναπνοή και τον καρδιακό παλμό. Αρχικά, η θεραπεία μέσω της μουσικής δεν γινόταν από κάποιον ειδικά εκπαιδευμένο ή “χαρισματικό” άνθρωπο. Σταδιακά, όμως, έκαναν την εμφάνισή τους ειδικευμένοι θεραπευτές, οι λεγόμενοι σαμάνοι (βλ. εικόνα 2). Οι σαμάνοι θεωρούνταν εκλεκτοί άνθρωποι με ιδιαίτερες πνευματικές και θεραπευτικές ικανότητες.

Εκτιμούνταν ιδιαίτερος από τη φυλή τους και ήταν οι πρωτοστάτες των διαφόρων θεραπειών και άλλων τελετουργιών. Με αυτόν τον τρόπο, άρχισε η μακρά παράδοση

του σαμανισμού η οποία διατηρείται ζωντανή ακόμα και στις μέρες μας σε ορισμένα μέρη του κόσμου όπως στις ινδιάνικες φυλές της Βορείου και Νοτίου Αμερικής, στις περιοχές της Αρκτικής, στη Βόρεια Σκανδιναβία, καθώς και σε πολλές φυλές της Αφρικής και της Αυστραλίας.

Σημαντικός σταθμός για τη θεραπευτική χρήση της μουσικής, αλλά και γενικότερα για την εξέλιξη της μουσικής, στάθηκε ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός. Μεταξύ των αρχαίων λαών και πολιτισμών, η προσφορά των αρχαίων Ελλήνων στο χώρο της μουσικής και της μουσικής θεραπείας ξεχωρίζει, καθώς εφαρμοζόταν τόσο ως αυτόνομη θεραπευτική μέθοδος, όσο και σε συνδυασμό με άλλες θεραπευτικές μεθόδους υποβοηθώντας τη διαδικασία της ίασης. Οι αρχαίοι Έλληνες αναγνωρίζονται στις μέρες μας ως οι πρόδρομοι της σημερινής σύγχρονης μουσικο-



Εικόνα 3: Ιωνικός κίονας. Αριστερά η Αντίκλεια, μητέρα του Οδυσσέα, και δεξιά (δηλ. μέσα στο παλάτι) ο πατέρας της, Αυτόλυκος. Οι γιοι του «συγκράτησαν το μαύρο αίμα» της πληγής του Οδυσσέα με επωδές. Απουλικός κρατήρας, περ. 420 π.Χ. (πηγή: Κώστιος 2004)

θεραπείας και η συμβολή τους στο χώρο θεωρείται ανεκτίμητη (Πρίνου-Πολυχρονιάδου 1995, 22). Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός ήταν διαποτισμένος από τη μουσική. Πιθανόν κανένας άλλος λαός στην ιστορία δεν έχει αναφερθεί σε τέτοιο βαθμό

μέσα από τη λογοτεχνία και την τέχνη του στη μουσική και στις εν γένει μουσικές δραστηριότητες (βλ. εικόνα 3).

Με το ξεκίνημα του 5^{ου} αιώνα π.Χ., τουλάχιστον στην Αθήνα, υπήρξε ένα οργανωμένο σύστημα μουσικής παιδείας. Μεγάλοι Αθηναίοι φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης, υποστήριζαν ότι η παιδαγωγική δεν πρέπει να διαχωρίζει το σώμα από το πνεύμα και την ψυχή και συνιστούσαν μία μορφή παιδείας με κυρίαρχα στοιχεία τη μουσική και τον αθλητισμό. Ο αθλητισμός δημιουργούσε και διατηρούσε τη φυσική υγεία, ενώ η μουσική προσέφερε την καλύτερη αγωγή ασκούσε το πνεύμα (Hadreas 1999, 6· Linton 1999, 11). Η δεξιοτεχνία ως αυτοσκοπός, ήταν καταδικαστέα από όλους τους φιλοσόφους εκείνης της εποχής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Αριστοτέλης ο οποίος τόνιζε ότι «οι νέοι θα πρέπει να εξασκούνται [...] όσο χρειάζεται για να αντλούν χαρά από ευγενικές μελωδίες και ρυθμούς» (Headington 2000, 17-18).

Η μουσική βέβαια, δεν διαχωριζόταν ξεκάθαρα σε μορφή παιδείας και σε μορφή ή μέθοδο θεραπείας. Αυτές οι δύο διαστάσεις της μουσικής συνδέονταν άμεσα και η μία ήταν οργανικό μέρος της άλλης, καθιστώντας δύσκολο το διαχωρισμό τους. Αυτό γίνεται πιο κατανοητό αν συλλογιστούμε πως οι αρχαίοι Έλληνες με τον όρο “μουσική” δεν εννοούσαν την απλή αρμονική συναρμολόγηση των ήχων, αλλά τον χορό, το όργανο, το λόγο, το νόμο, την αρμονία, το ρυθμό και το μέλος (West 1999, 1, 50).

Οι αρχαίοι Έλληνες κατανοούσαν άριστα την αξία της μουσικής ως βοηθού στην εργασία και στη σωματική κίνηση, ειδικά στη δουλειά εκείνη που η φύση της ήταν επαναληπτική ή ρυθμική. Ήταν εξοικειωμένοι με την ιδέα πως η μουσική έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει τη διάθεση εκείνων που την ακούν, να βοηθά στη διατήρηση του ρυθμού που έχει επιτευχθεί και στο συγχρονισμό των κοινών προσπαθειών. Συγκεκριμένα, ομολογούσαν τη δύναμή της να καταπραΰνει, να παρηγορεί, να αποσπά το νου, να χαροποιεί, να συναρπάζει, να τρελαίνει, ενώ ο Ασκληπιός χρησιμοποιούσε τη μουσική για τη θεραπεία νευρώσεων (West 1999, 39-43).

Ο Αριστοτέλης πίστευε πως το ήθος της ψυχής είναι δυνατόν να το προετοιμάσει και να το διαμορφώσει έως ένα βαθμό η μουσική. Κατ’ επέκταση, υποστήριζε ότι η προαγωγή του ανθρώπινου χαρακτήρα χρειαζόταν εκτός των άλλων και ένα κατάλληλο μουσικό περιβάλλον, άποψη που φαίνεται να ασπάζονταν και ο Πλάτωνας (Headington 2000, 18). Ο Αριστοτέλης και οι οπαδοί του υπογραμμίζουν τη συναισθηματική ποιότητα της μουσικής και της επίδρασής της στα συναισθήματα των ανθρώπων. Η αρμονική και συναισθηματική επίδραση της μουσικής δεν οφείλεται στο σύνολό της όπου εκφράζονται αρμονικές σχέσεις μεταξύ των αριθμών, αλλά στους επιμέρους μουσικούς παράγοντες (όπως ο ρυθμός, οι κλίμακες και τα μουσικά όργανα) που επιδρούν εξειδικευμένα ανάλογα με τα αισθητικά χαρακτηριστικά τους.

Ο Αριστοτέλης προτείνει την εφαρμογή της μουσικής στο δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο, επισημαίνοντας την επίδρασή της στην ανθρώπινη ψυχή. Αναφέρει συγκεκριμένα, πως «η μουσική είναι μίμηση ορισμένων ψυχικών κινήσεων και προκαλεί αντίστοιχες ψυχικές κινήσεις, εξαιτίας της συγγένειας της ψυχής με τα στοιχεία της μουσικής». Η σχολή του Αριστοτέλη προτιμά την «ισοπαθητική» μέθοδο έχοντας ως αρχή ότι η συγκίνηση που προκαλεί η μουσική -εφ’ όσον είναι αρκετά ισχυρή- μπορεί να διώξει κάθε άλλη ψυχολογική ένταση ή συγκίνηση που

βιώνει εκείνη τη στιγμή ο άνθρωπος. Προκαλεί δηλαδή κρίση και εκτόνωση. Έτσι ο Αριστοτέλης καταλήγει συγκεκριμένα σε δύο ενδείξεις για τη θεραπευτική χρήση της μουσικής:

- Οι ηπιότερες μορφές ψυχικών διαταραχών θεραπεύονται με την επίδραση μιας ήρεμης μουσικής.
- Σε περίπτωση βαρύτερων ασθενειών, η παθολογική διαταραχή προτείνεται να εντείνεται με τη βοήθεια μίας πολύ έντονης μουσικής, ώστε στο αποκορύφωμα να επέλθει η κάθαρση που θα φέρει και τη λύση της διαταραχής (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999, 211-212).

Παρόμοιες με τις απόψεις του Αριστοτέλη, είναι αυτές του Πλάτωνα ο οποίος υποστήριζε ότι «...η μουσική δε δόθηκε στον άνθρωπο για να διασκεδάσει τις αισθήσεις του, αλλά για να γαληνεύει τα βάσανα της ψυχής και του σώματος». Ο Πλάτωνας αποδοκίμαζε το είδος της μουσικής το οποίο αποσκοπούσε μόνο στην ακουστική τέρψη, ενώ απαιτούσε λιτές και μετρημένες μελωδίες οι οποίες ενισχύουν τις καλές όψεις του χαρακτήρα. Υποστήριζε συγκεκριμένα ότι «...η αρμονία, όμως, που έχει παρόμοια τροχιά με εκείνη της ψυχής στο σώμα μας, παρουσιάζεται σε αυτούς που καλλιεργούν συνετά της Μούσες, όχι για απλή και άλογη διασκέδασή τους. Αντίθετα, οι Μούσες μας τη δωρίζουν για να μας βοηθήσει να επαναφέρουμε την ψυχή στο δρόμο της τάξης όταν ξεφεύγει από την τροχιά της». Έτσι, η μουσική έγινε μέσο της ψυχικής υγείας μέσα από την προοπτική μίας μεταφυσικής ερμηνείας της αρμονίας και των αριθμών (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999, 211).

Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Πλάτωνας μνημονεύει επανειλημμένως την αρμονία και το ρυθμό ως φορείς ηθικών επιρροών. Αναφέρει ότι «...όλος ο βίος του ανθρώπου επιζητεί την ευρυθμία και την ευαρμοστία [...] η αρμονία έχει συγγενείς ροπές προς τις ψυχικές μας κινήσεις και είναι δώρο των Μουσών στον άνθρωπο που χρησιμοποιεί τη μουσική συνετά, όχι με σκοπό την άλογη ηδονή, όπως τώρα πια θεωρείται πως είναι η χρησιμότητά της, αλλά ως σύμμαχο ενάντια στην ανάρμοστη (μη αρμονική) φορά της ψυχής που ενυπάρχει εντός μας, έτσι ώστε να την οδηγήσει στην κατακόσμηση και στη συμφωνία με τον ίδιο της τον εαυτό. Και ο ρυθμός πάλι, εξαιτίας της χωρίς μέτρο και χωρίς χάρη έξης μας, μας δόθηκε από αυτές επικουρία για την επίτευξη των ίδιων στόχων» (West 1999, 341-348).

Για τον Πλάτωνα, η ομορφιά της μουσικής έγκειται στην ομορφιά της αρετής που εμπνέει. Υποστήριζε ότι μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τις τάσεις των ανθρώπων

από το είδος της μουσικής που προτιμούν ή που θαυμάζουν και εύχεται να μπορούσε κανείς να διαμορφώνει αυτό το γούστο των ανθρώπων από πολύ νωρίς εισάγοντας ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα με πρωταρχικό στοιχείο μόρφωσης τη μουσική. Πίστευε, κατ' επέκταση, ότι η μουσική είναι ο πλέον σίγουρος και ευχάριστος τρόπος αναμόρφωσης των δημόσιων ηθών και της



Εικόνα 4: Πλάτωνας και Αριστοτέλης, δύο πόλοι φιλοσοφικής σκέψης, βρίσκονται στο κέντρο της ιδεαλιστικής απεικόνισης της «Σχολής των Αθηνών» από τον Ραφαήλ στη γνωστή τοιχογραφία που βρίσκεται στα διαμερίσματα του Βατικανού. Σε πρώτο επίπεδο αριστερά, ο Πυθαγόρας (πηγή: Κώστιος 2004).

πλήρους ανανέωσής τους, ενώ η απώλεια ή η διαφθορά της αποτελούσε το πιο βέβαιο σημάδι παρακμής των αυτοκρατοριών.

Η μουσική όμως ως μορφή ψυχοθεραπείας, έχει τις ρίζες της στον Πυθαγόρα και τους μαθητές του οι οποίοι τη χρησιμοποιούσαν για την απόκτηση μίας γαλήνιας πνευματικής κατάστασης ή / και τη θεραπεία σωματικών ασθενειών. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριζαν ότι είχαν δημιουργήσει ένα καθημερινό πρόγραμμα ασμάτων και έργων για λύρα το οποίο τους κρατούσε σε εγρήγορση και τους γέμιζε με χαρωπή διάθεση όταν ξυπνούσαν, ενώ όταν έπεφταν να κοιμηθούν τους καθάριζε από τις μέριμνες της ημέρας και τους προετοίμαζε για ευχάριστα και προφητικά όνειρα (West 1999, 43-44). Ο Πυθαγόρας, σε αντίθεση με τον Αριστοτέλη, στηρίζεται στην «αλλοπαθητική» μέθοδο όπου η μουσική δεν εντείνει μία συγκινησιακή κατάσταση που ενοχλεί και αρρωσταίνει, αλλά αντίθετα την σταματά και την εναρμονίζει (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999, 211). Οι αριθμητικές έρευνες

των Πυθαγόρειων επηρέασαν σημαντικά διαφόρους τομείς του πολιτισμού*, καθώς και γενικότερα την εξέλιξη της μουσικής.

3.3 Μουσική και θρησκευτικές παραδόσεις

Από τους αρχαίους ήδη πολιτισμούς παρατηρείται μία στενή σχέση ανάμεσα στη χρήση της μουσικής για θεραπευτικούς σκοπούς και τις διάφορες θρησκευτικές πεποιθήσεις και παραδόσεις. Αυτή η σχέση παρατηρείται καθ' όλη την εξέλιξη της μουσικής ως θεραπείας και διατηρείται ως ένα βαθμό ακόμα και στις μέρες μας σε ορισμένα μέρη του κόσμου (Lipe 2002, 210).

Είναι πραγματικά ενδιαφέρουσα η παρατήρηση ότι σε πολλούς αρχαίους πολιτισμούς η θεότητα της ιατρικής ή της θεραπείας ταυτιζόταν με τη θεότητα της μουσικής και οι ναοί αυτών των θεών αποτελούσαν κέντρα θεραπείας. Ήδη από το 3.000 π.Χ., σώζεται μία πλήρης και λεπτομερειακή περιγραφή της θρησκευτικής χρήσης της μουσικής στους ναούς των Σουμερίων που σχετιζόταν άμεσα με τη θεραπεία και τη χορήγηση ιαμάτων.

Όσον αφορά την αρχαία Ελλάδα, ο θεός Απόλλωνας ο οποίος ήταν ο θεός της διανοήσης, του διαφωτισμού, του αυτοελέγχου και της ισορροπημένης κρίσης, είχε αναλάβει την εποπτεία τριών σφαιρών της ζωής: του φωτός, της προφητείας και των τεχνών (Headington 2000, 12-13· McClellan 1997, 107-109). Στις θρησκευτικές τελετές της Αρχαίας Ελλάδας, ο παιάνας κατείχε τη θέση ιερού άσματος και τραγουδιόταν σε στιγμές ψυχικής ανάτασης σαν προσευχή για τη διαφυγή από κάποιο κίνδυνο ή ως ευχαριστήρια δέηση αν ο κίνδυνος είχε αποτραπεί. Απευθυνόταν ως επί το πλείστον στο θεό Απόλλωνα, καθώς και σε άλλους θεούς ή ακόμη και σε ισχυρούς άντρες στους οποίους στηρίζονταν η λύτρωση. Ο παιάνας συνδέονταν με την ιδέα του καθαρμού από επιβλαβή στοιχεία (West 1999, 22, 44-45).

Συχνές είναι επίσης οι αναφορές στη δύναμη της μουσικής και γενικότερα του ήχου στη χριστιανική παράδοση. Στο Ευαγγέλιο, συγκεκριμένα, του αγίου Ιωάννη αναφέρεται ότι «στην αρχή ήταν Λόγος και ο Λόγος ήταν με τον Θεό και ο Λόγος ήταν Θεός». Μέσα από αυτήν τη φράση αναδεικνύεται ο ήχος ως δύναμη κοσμική,

* Φαίνεται πως υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στον τρόπο που τοποθετούνταν οι κίονες των ναών και της πυθαγόρειας θεωρίας περί μουσικών κλιμάκων (Headington 2000, 14). Πιο συγκεκριμένα, τα διαστήματα των μερών σημαντικών μνημείων φαίνεται πως έχουν στενή συνάφεια και σχέση με τα διαστήματα που ορίζουν τους φθόγγους στην αρχαία ελληνική μουσική (Παπανικολάου 2000).

παρούσα με την αρχή του κόσμου, που πήρε τη μορφή του λόγου και κατέχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του κόσμου.

Σύμφωνα με διάφορα άλλα θρησκευτικά κείμενα, βλέπουμε πως ο Μωυσής ήταν μουσικός και ότι ο Θεός του διάταξε να κατασκευάσει τη «χαζόζρα» (όργανο παρόμοιο με την αιγυπτιακή σάλπιγγα). Διαβάζουμε επίσης, πως ο Δαβίδ απάλλαξε τον Σαούλ από το πονηρό πνεύμα παίζοντας τη λύρα του και ότι κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Δαβίδ (περί τα 1010-975 π.Χ.) και του γιου του Σολομώντα, η μουσική λειτουργούσε ως μία δύναμη έμπνευσης. Η Βίβλος ακόμη, αφηγείται ότι τα τείχη της Ιεριχούς γκρεμίστηκαν από τους ήχους των σαλπίγγων, ενώ σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι οι Εβραίοι ιερείς κρεμούσαν πάνω τους κουδουνάκια όταν έμπαιναν σε ιερούς χώρους, γιατί έτσι εξασφάλιζαν την προστασία τους από τα πνεύματα (Headington 2000, 10).

Ακόμα και ο ύψιστος απεσταλμένος του Θεού, ο Χριστός, κατηγορώντας τους Ιουδαίους ότι δεν τον καταλάβαιναν, χρησιμοποιεί τη φράση «εμείς σας παίζαμε με τους αυλούς και εσείς δεν χορέψατε». Χαρακτηριστικά είναι επίσης τα λόγια του απόστολου Παύλου ο οποίος πρότεινε προς τους Εφέσιους «να ψέλνετε ψαλμούς, ύμνους και πνευματικές ωδές και γενικά εκτός από το άσμα να συνθέτετε μελωδίες στην καρδιά σας για τον Κύριο».

Ο Κλήμης ο Αλεξανδρεύς (ένας από τους πρώτους πατέρες της εκκλησίας) διδάχτηκε από τους Αιγυπτίους κυρίως ιατρική και μουσική, ενώ ο Βασίλειος ο Μέγας γράφει «πρέπει να παραδεχτούμε πως όσο περισσότερο οι άνθρωποι ακούν ασελή και κακοήθη τραγούδια, που γενούν στην ψυχή ανήθικες και λάγνες επιθυμίες, τόσο αυξάνεται η διάθεσή τους για περισσότερα τέτοια ακροάματα». Τέλος, ο Άγιος Αυγουστίνος χρησιμοποιούσε με ένα δικό του τρόπο τη θεωρία των αριθμών, εξισώνοντας τους 7 πλανήτες με τις 7 χορδές της λύρας, τις 7 ημέρες της εβδομάδας, τις 7 χάρες του Αγίου Πνεύματος με τις 7 νότες της μουσικής σκάλας (Headington 2000, 22-31· West 1999, 44).

3.4 Μουσική και πολιτισμός

Η μουσική όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, αποτελούσε από τα αρχαία χρόνια και συνεχίζει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε πολιτισμού και παράδοσης. Φυσικά, το κάθε πολιτισμικό πλαίσιο με τα συστατικά του στοιχεία δημιουργεί το δικό του ξεχωριστό τρόπο μουσικής έκφρασης.

Η μουσική σύμφωνα με το νορβηγό ανθρωπολόγο Berkaak, σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους λόγω των ιδιαίτερων πολιτισμικών και κοινωνικών τους καταβολών. Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, η διερεύνηση του πολιτισμικού πλαισίου το οποίο επηρεάζει τη δημιουργία και ερμηνεία της μουσικής προηγείται της κατανόησης και του ορισμού της μουσικής.

Ο τρόπος με τον οποίο μιλάμε για τη μουσική ή το πώς οι ήχοι αναπαριστώνται στη συνείδησή μας, βασίζεται στη γλώσσα την οποία χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε αυτούς τους ήχους, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουμε και ακούμε μουσική. Με αυτόν τον τρόπο, η αισθητική εμπειρία του μουσικού βιώματος γίνεται ουσιαστικά σημαντικό μέρος της κοινωνικής και πολιτισμικής μας αλληλεπίδρασης (Ruud 1998, 72-79, 176).

Όπως υποστηρίζει ο Lomax (1968· Lomax & Arensberg 1977), συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των τραγουδιών, της μουσικής και του χορού συνδέονται στενά με το επίπεδο διαβίωσης (subsistence) του κάθε πολιτισμού. Χωρίζοντας τους πολιτισμούς ανάλογα με το επίπεδο διαβίωσής τους παρατήρησε, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, τα εξής διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά:

Μουσικά Χαρακτηριστικά στους Διάφορους Πολιτισμούς		
	<i>Μη Ανεπτυγμένοι Πολιτισμοί</i>	<i>Ανεπτυγμένοι Πολιτισμοί</i>
<i>Μουσικά διαστήματα</i>	Μεγάλα και λίγα διαστήματα.	Μικρά και πολλά διαστήματα.
<i>Επανάληψη στίχων</i>	Επανάληψη στίχων και λίγες λέξεις.	Λιγότερη επανάληψη στίχων και περισσότερες λέξεις.
<i>Συνθετότητα και τύπος οργάνων</i>	Χρήση ενός ή δυο ειδών οργάνων και μικρή αριθμητική αντιπροσώπευση κάθε οργάνου.	Ποικιλία οργάνων και μεγάλη αντιπροσώπευση καθενός από αυτά.
<i>Συνθετότητα ειδών χορού</i>	Εμπλοκή λίγων μερών του σώματος και όχι μεγάλη διαφοροποίηση κινήσεων.	Εμπλοκή πολλών μερών του σώματος και το καθένα κάνει ξεχωριστή κίνηση.
	Απλές και λιγότερο καμπυλόγραμμες κινήσεις.	Σύνθετες και καμπυλόγραμμες κινήσεις.

Πίνακας 5: Μουσικά χαρακτηριστικά στους διάφορους πολιτισμούς

Το επίπεδο διαβίωσης του κάθε πολιτισμού συνδέεται και με τον τρόπο ζωής που επικρατεί σε αυτόν. Το γεγονός αυτό επηρεάζει άμεσα και τον τρόπο έκφρασης μέσω της μουσικής, αλλά και γενικότερα μέσω της τέχνης.

Στους σύγχρονους ανεπτυγμένους δυτικούς πολιτισμούς επικρατεί έντονος διαχωρισμός ανάμεσα στην τέχνη και τη “μη-τέχνη” που αποσκοπεί καθαρά σε πρακτικούς ή εμπορικούς λόγους. Αυτός ο διαχωρισμός τέχνης και πρακτικής καθημερινής ζωής συναντάται σπάνια σε άλλους πολιτισμούς όπου η τέχνη συμβαδίζει με την πρακτικότητα και τη χρησιμότητα των αντικειμένων αποτελώντας μέρος της καθημερινότητας.

Το φαινόμενο αυτό των δυτικών πολιτισμών, συνοδεύεται παράλληλα από μία έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ του καλλιτέχνη και της υπόλοιπης κοινωνίας. Αυτή η απουσία αλληλεπίδρασης σχετίζεται με τη μεγάλη έμφαση που δίνεται στη δομική και επίσημη τέχνη, παρά στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της δημιουργικότητας. Όπως είναι αναμενόμενο λοιπόν, η τέχνη στους ανεπτυγμένους δυτικούς πολιτισμικούς αντανάκλα σε μεγάλο ποσοστό τη μοναξιά, τη σύγχυση και το άγχος των δημιουργικών ατόμων που ζουν σε απρόσωπα αστικά και βιομηχανικά περιβάλλοντα (Harris 1997, 391-395, 402).

3.5 Σύγχρονες εξελίξεις και ορισμοί της μουσικοθεραπείας

Η θεραπευτική χρήση της μουσικής επέζησε για πολλούς αιώνες στην «ιατρική του περιθωρίου». Με το πέρασμα των χρόνων όμως, η μουσική και η θεραπευτική της χρήση αποκόπηκε σταδιακά από τη μαγεία και τις διάφορες θρησκευτικές δοξασίες και πέρασε σε περισσότερο επιστημονικά πλαίσια υιοθετώντας διάφορες ποσοτικές μεθόδους έρευνας και έγκυρα ποιοτικά αποτελέσματα.

Η μελέτη της επίδρασης της μουσικής στον άνθρωπο με επιστημονικά κριτήρια, άρχισε ουσιαστικά κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Συγκεκριμένα, μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο άρχισαν στις Η.Π.Α. να καλούνται επαγγελματίες μουσικοί για να παίζουν μουσική στους τραυματίες στα νοσοκομεία όπου νοσηλεύονταν. Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά και άρχισε σταδιακά να ανακλύπει η αναγκαιότητα ειδικής εκπαίδευσης σε αυτόν το χώρο.

Το πρώτο μάθημα μουσικοθεραπείας εισήχθη το 1919 στο πανεπιστήμιο της Columbia των Η.Π.Α., ενώ το 1944 δημιουργήθηκε ο πρώτος κύκλος σπουδών εξειδίκευσης στον τομέα της μουσικοθεραπείας στο Κολέγιο (και νυν πανεπιστήμιο) του Michigan των Η.Π.Α.. Γρήγορα ακολούθησε η ίδρυση της National Association of Music Therapy (NAMT - Διεθνής Ένωση Μουσικοθεραπείας), και το 1970 η ίδρυση της American Association of Music Therapists (AAMT - Αμερικάνικη Ένωση

Μουσικών Θεραπευτών). Με αυτόν τον τρόπο, οι πρώτες επιστημονικές οργανώσεις μουσικοθεραπείας έγιναν πραγματικότητα στις Η.Π.Α.. Το παράδειγμα αυτό ακολούθησαν με γοργό ρυθμό η Αυστρία, η Αγγλία, η Δυτική Γερμανία, αλλά και πολλές Λατινοαμερικανικές χώρες με σημαντικότερη την Αργεντινή. Στην Αργεντινή συγκεκριμένα, λειτούργησε ένα από τα πρώτα κέντρα και πανεπιστημιακά ιδρύματα μουσικοθεραπείας για παιδιά με αυτισμό με πρωτεργάτη τον Benenzon.

Ιδίως τα τελευταία πενήντα χρόνια, έχει γίνει επιστημονικά ευρέως αποδεκτή η χρήση της μουσικής ως θεραπεία και έχουν δημιουργηθεί διάφορες οργανώσεις μουσικοθεραπείας ανά τον κόσμο οι οποίες διασυνδέθηκαν σε διεθνές επίπεδο κατά τη δεκαετία του '70 (Πρίνου-Πολυχρονιάδου 1995, 25-26). Ενδεικτικά αναφέρεται η Confederazione Italiana delle Associazioni di Musicoterapia (CONF.I.A.M. - Ιταλική Συνομοσπονδία των Ενώσεων Μουσικοθεραπείας), η European Music Therapy Committee (Ευρωπαϊκή Εταιρία Μουσικοθεραπείας) και η World Federation of Music Therapy (Παγκόσμια Ομοσπονδία Μουσικοθεραπείας) που ιδρύθηκε το 1990 (Παπαδόπουλος 2000, 144).

Στις μέρες μας η μουσικοθεραπεία συνδέεται με μία ομάδα πληθώρα επιστημών μεταξύ αυτών η παιδαγωγική, η ψυχολογία και η νευροψυχολογία (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999, 213). Παράλληλα, η ειδικότητα του μουσικοθεραπευτή αποτελεί σημαντικό μέρος των διάφορων διεπιστημονικών ομάδων σε ειδικά σχολεία, κέντρα παιδιού και οικογενειών, μονάδες αξιολόγησης, νοσοκομεία, κέντρα απεξάρτησης και ψυχικής υγείας (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 174· Τόμπλερ 2001, 19).

Αυτή η μεγάλη ποικιλομορφία στην πρακτική εφαρμογή της μουσικοθεραπείας ωστόσο, θέτει σημαντικές δυσκολίες στην εύρεση ενός κοινού ορισμού (Καρτασίδου 2001, 33). Όπως είπε και ο Strobel (1988) «...δεν υπάρχει καμιά άλλη μορφή θεραπείας, κατά την οποία με τον ίδιο όρο να εννοούνται τόσο διαφορετικές και εν μέρει τόσο αντικρουόμενες θεραπευτικές προσπάθειες και πρακτικές». Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μουσικοθεραπεία να ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με την προοπτική που υιοθετεί κανείς. Αμέσως παρακάτω αναφέρονται μερικοί από τους πιο περιεκτικούς και σημαντικούς ορισμούς της μουσικοθεραπείας:

“Η μουσικοθεραπεία είναι η ειδικευμένη χρήση της μουσικής στην υπηρεσία των ατόμων με νοητικές ανάγκες, σωματικά προβλήματα, [...] ο σκοπός είναι να βοηθήσει τα άτομα να επιτύχουν και να διατηρήσουν τα μέγιστα επίπεδα λειτουργικότητας τους”.

(National Association for Music Therapy (N.A.M.T.): Standards of Clinical Practice, 1983 – Διεθνής Ένωση Μουσικοθεραπείας) (Bruscia 1998, 272).

“Η μουσικοθεραπεία είναι ία μορφή θεραπείας, όπου εγκαθίσταται μια αμοιβαία σχέση μεταξύ του ασθενή και του θεραπευτή, που επιτρέπει την παραγωγή αλλαγών στην κατάσταση του ασθενή και την πραγμάτωση της θεραπείας. Ο θεραπευτής εργάζεται με μία ποικιλία ασθενών, είτε παιδιά είτε ενήλικες, οι οποίοι μπορεί να έχουν συναισθηματικές, σωματικές, νοητικές ή ψυχολογικές αναπηρίες. Χρησιμοποιώντας δημιουργικά τη μουσική, σε κλινικά πλαίσια, ο θεραπευτής προσπαθεί να εδραιώσει μία σχέση και μία διαμοιρασμένη εμπειρία και δραστηριότητα, που οδηγούν στην πραγματοποίηση των προκαθορισμένων θεραπευτικών στόχων”.

(Association of Professional Music Therapists (A.P.M.T.) – Επαγγελματική Εταιρία Μουσικοθεραπευτών της Μεγάλης Βρετανίας) (Παπαδόπουλος 2000, 133-134).

“Μουσικοθεραπεία είναι η σκόπιμη χρήση της μουσικής ή μουσικών στοιχείων, προκειμένου να επιτευχθούν θεραπευτικοί στόχοι: αποκατάσταση, στήριξη και παρέμβαση της ψυχικής και σωματικής υγείας”.

(Deutsche Gesellschaft für Musiktherapie – Γερμανική Εταιρεία Μουσικοθεραπείας) (Καρτασίδου 2004, 70).

“Μουσικοθεραπεία είναι η χρήση της μουσικής και / ή των στοιχείων της (ήχος, ρυθμός, μελωδία και αρμονία) από έναν επαγγελματία μουσικοθεραπευτή, που απευθύνεται σε ένα άτομο ή σε μία ομάδα. Ο θεραπευτής ακολουθεί μία διαδικασία που διευκολύνει και προσπαθεί να βοηθήσει την επικοινωνία, τη σχέση, την εκμάθηση, την κινητοποίηση, την έκφραση, την οργάνωση και άλλους σημαντικούς θεραπευτικούς στόχους, με σκοπό να απαντήσει σε σημαντικές νοητικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες”.

(ο ορισμός αυτός δόθηκε στο Η' Παγκόσμιο Συνέδριο Μουσικοθεραπείας που πραγματοποιήθηκε στο Αμβούργο τον Ιούλιο του 1996) (Παπαδόπουλος 2000, 135).

Η δραστηριότητα και η κινητικότητα στο χώρο της μουσικοθεραπείας αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς. Όπως έχει γράψει η Bailey (1953) στο βιβλίο της Esoteric Healing, η μουσική ως το τέλος του 21^{ου} αιώνα προβλέπεται να έχει αναδειχθεί ως ένα από τα σημαντικότερα μέσα θεραπείας. Κάτι τέτοιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται εάν

αναλογιστούμε ότι βρισκόμαστε ήδη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και σε όλες τις πολιτείες των Η.Π.Α., στη Λατινική Αμερική, καθώς και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες λειτουργούν κέντρα έρευνας, αλλά και πανεπιστημιακά ιδρύματα μουσικοθεραπείας τα οποία παρέχουν πλήρη εξειδικευμένο κύκλο σπουδών (Παπαδόπουλος 2000, 139-141).

Τις τελευταίες ιδίως δεκαετίες, γίνονται διάφορες πρωτοποριακές μελέτες για την επίδραση του ήχου στον άνθρωπο, τη μουσική και τις θεραπευτικές της διαστάσεις. Ο Ohno για παράδειγμα, ήταν ένας από τους πρωτοπόρους επιστήμονες που διερεύνησε από τη δεκαετία του 1980 τη μουσικότητα της δομής των γονιδίων. Πιο συγκεκριμένα, αντιστοίχισε μουσικές νότες στα γονίδια σύμφωνα με τα μοριακά τους βάρη, με σκοπό να ανακαλύψει κάποιο βασικό μοτίβο (pattern) που κυβερνά τη ζωή.

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι το γουργούρισμα των γατών έχει θεραπευτικές ιδιότητες για την ανάρρωσή τους όταν έχουν τραυματιστεί. Εκτός αυτού όμως, οι συχνότητες του γουργουρίσματος φαίνεται να έχουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των οστών και στους ανθρώπους. Ίσως λοιπόν να μην είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλοί ηλικιωμένοι με προβλήματα στα οστά (όπως οστεοπόρωση), έχουν συνήθως ως συντροφιά τους γάτες (Dossey 2003, 12-13).

Σύμφωνα με τον Aldridge (2002) -πρόεδρο της Ποιοτικής Έρευνας για την Ιατρική στο Πανεπιστήμιο του Witten στην Γερμανία, ασθενείς σε κώμα σε εντατικές μονάδες θεραπείας έχουν επανακτήσει την συνείδησή τους όταν κάποιος μουσικοθεραπευτής τους τραγουδούσε απαλά. Ακόμη, μία έρευνα που διεξήχθη από το πανεπιστήμιο του Miami (Kumar et. al. 1999) έδειξε ότι ασθενείς που έπασχαν από τη νόσο του Alzheimer έδειξαν σημαντική πρόοδο στη συμπεριφορά τους όταν τραγουδούσαν, έπαιζαν μουσικά όργανα και γενικά όταν συμμετείχαν σε διαδικασίες δημιουργίας μουσικής. Αυτοί οι ασθενείς πιο αναλυτικά, παρουσίασαν μεγαλύτερη ηρεμία, βελτίωναν την ικανότητά τους για τραγούδι, καθώς και την ικανότητά τους να μαθαίνουν καινούργια τραγούδια και να ακολουθούν το ρυθμό και το tempo. Η αλληλεπίδρασή τους επίσης με το μουσικοθεραπευτή και τους υπόλοιπους ασθενείς αυξήθηκε (Dossey 2003, 96).

Στον ελληνικό χώρο η εξέλιξη της μουσικοθεραπείας σε θεωρητικό επίπεδο βρίσκεται σε αρχικά ακόμα στάδια, πόσο μάλλον σε ερευνητικό επίπεδο. Δεν λειτουργεί ακόμη κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα που να παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση στη μουσικοθεραπεία και κατ' επέκταση αντίστοιχο δίπλωμα

πανεπιστημιακού επιπέδου. Η μόνη εκπαίδευση παρέχεται με τη μορφή σεμιναρίων, συνεδρίων και μερικών ιδιωτικών σχολών. Παρ' όλα αυτά, το ενδιαφέρον για το χώρο της μουσικοθεραπείας αυξάνεται συνεχώς, ενώ όλο και περισσότεροι άνθρωποι πραγματοποιούν αντίστοιχες σπουδές στο εξωτερικό. Προς το παρόν, οι λίγοι μουσικοθεραπευτές που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα έχουν αρχίσει προσπάθειες ίδρυσης ενός συλλόγου μουσικοθεραπευτών με σκοπό την πληροφόρηση του ευρύτερου κοινού και τη διεκδίκηση των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων.

3.6 Μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις

Κάθε μορφή ψυχοθεραπείας αποβλέπει στην αλλαγή. Η απάντηση όμως, για το «τι» πρέπει να αλλάξει δεν είναι αυτονόητη και υπάρχουν διάφορες και συχνά αντιμαχόμενες απόψεις. Αυτές οι διαφορετικές απόψεις πηγάζουν από αντίστοιχες αντιλήψεις για την ανθρώπινη φύση (Watzlawick 1986, 63).

Μέσα από αυτήν την προοπτική, έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της μουσικοθεραπείας πολλές και διάφορες προσεγγίσεις / τεχνικές οι οποίες απαντούν διαφορετικά στο ερώτημα «τι» πρέπει να αλλάξει. Αυτές ουσιαστικά οι διαφορετικές μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις, συνδέονται και αντιπροσωπεύουν διαφορετικές θεωρήσεις βασικών εννοιών όπως αυτές της μουσικής, της επιστήμης, της υγείας, της θεραπείας, της κοινωνίας και του ατόμου. Από τις παραπάνω έννοιες, αυτή του ατόμου αποτελεί την πλέον σημαντική, καθώς ο καθορισμός της έχει άμεσες συνέπειες στη θεώρηση των υπολοίπων εννοιών. Στον πίνακα 6 της επόμενης σελίδας αναφέρονται συνοπτικά διάφορες θεωρήσεις του ατόμου ανάλογα με την εκάστοτε θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται, καθώς και οι αντίστοιχες αντιλήψεις που δημιουργούνται για τη μουσική και τη μουσικοθεραπεία (Ruud 1998, 19-29).

Ένας βασικός διαφοροποιητικός παράγοντας των διαφόρων προσεγγίσεων είναι ο βαθμός συμμετοχής του πελάτη στη μουσική δημιουργία. Συνεπακόλουθα, γίνεται ένας βασικός διαχωρισμός μεταξύ παθητικών και ενεργητικών προσεγγίσεων. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται απλή ακρόαση μουσικής από τον πελάτη και υιοθετείται γενικά η πίστη για τις θεραπευτικές ιδιότητες και δυνάμεις του ήχου και της μουσικής. Αντιθέτως, στην ενεργητική προσέγγιση ο πελάτης εμπλέκεται σε μία επικοινωνιακή διαδικασία μουσικής δημιουργίας και γενικότερα υποστηρίζεται η ενεργή συμμετοχή του (Hamel 1979, 166).

Θεωρητικές προσεγγίσεις ατόμου, μουσικής και μουσικοθεραπείας

Θεωρία	Άτομο	Μουσική	Μουσικοθεραπεία
Φυσιοκρατική / Νατουραλιστική θεώρηση	ως οργανισμός: βιολογικές και φυσιολογικές διεργασίες του ανθρώπινου σώματος.	Φυσικές και ακουστικές ιδιότητες του ήχου.	Ιατρικο-κεντρική προσέγγιση. Επίδραση της μουσικής (μέσω των δονήσεων των μορίων του αέρα) στις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού.
Ανθρωπιστική / Ουμανιστική θεώρηση	ως άνθρωπος: σκέψη, γλώσσα, ικανότητα για επίλογη και επικοινωνία μέσω συμβόλων, υπευθυνότητα, ικανότητα.	Η μουσική ως αισθητικό φαινόμενο και σύμβολο. Μέσο επικοινωνίας μη-λεκτικών μηνυμάτων.	Υποκειμενικότητα και ικανότητα για ελεύθερες επιλογές. Δημιουργία πολυσήμαντων μηνυμάτων μέσω της μουσικής. Κατανόηση του πλαισίου (πολιτισμικού και κοινωνικού) του πελάτη.
Κοινωνικο-φιλοσοφική προσέγγιση	ως κοινωνικό ον: κοινωνική έννοια υγείας-αναπηρίας, κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο.	Η μουσική ως κοινωνική και πολιτιστική δημιουργία.	Κοινωνικό υπόβαθρο και επιρροή πολιτισμικών θεμάτων αναφορικά με την προώθηση της υγείας στην κοινωνία. Μουσικοθεραπευτικές δραστηριότητες στην κοινότητα και ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων μέσω μουσικών ομάδων.
Οικολογική / Συστημική προσέγγιση	ως ολιστική ύπαρξη: αλληλεξάρτηση βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων.	Η μουσική ως φυσικές ιδιότητες, αισθητικό φαινόμενο, κοινωνική και πολιτιστική δημιουργία.	Διεπιστημονική φύση μουσικοθεραπείας, συστημική προσέγγιση των αλλαγών της συμπεριφοράς.
Αυτοσχεδιαστική προσέγγιση	ως αυτοσχεδιαστής: παιχνίδι, φαντασία, ενεργή δράση, αναζήτηση εσωτερικής ζωής του ατόμου, ικανότητα προσαρμογής σε νέες συνθήκες.	Η μουσική ως επικοινωνία και συν-δημιουργία.	Αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία όπου το άτομο γίνεται κατανοητό μέσω του αυτοσχεδιασμού του. Η μουσική δημιουργία επηρεάζεται από όλους τους συμμετέχοντες και έχει παρόμοια μορφή με τη δόμηση της ταυτότητας κάποιου.

Πίνακας 6: Θεωρητικές προσεγγίσεις ατόμου, μουσικής και μουσικοθεραπείας

Ένας τρόπος διαχωρισμού λοιπόν των μεθόδων μουσικοθεραπείας, είναι σε «δεκτικές ή παθητικές» και «ενεργητικές», ανάλογα το βαθμό συμμετοχής του πελάτη στην όλη διαδικασία. Ο αριθμός επιπλέον των συμμετεχόντων, λειτουργεί ως ένας ακόμη παράγοντας διαφοροποίησης των μεθόδων σε «ατομικές» και «ομαδικές». Παρακάτω γίνεται μια πολύ συνοπτική παρουσίαση αυτών των προσεγγίσεων / μεθόδων.

Παθητική Ατομική Μουσικοθεραπεία

Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, το άτομο ακούει μία σειρά από μουσικά κομμάτια δίχως να συμμετέχει ενεργά. Δεν συνοδεύει δηλαδή, τη μουσική με κίνηση, λόγο ή παίζοντας κάποιο μουσικό όργανο. Μετά την ακρόαση των μουσικών κομματιών, ακολουθεί συζήτηση με το μουσικοθεραπευτή όσον αφορά τα συναισθήματα και τις ψυχικές διαθέσεις που δημιουργήθηκαν από τη μουσική (Πρίνου-Πολυχρονιάδου 1995, 62-63). Αυτή η μέθοδος στηρίζεται στην ιδέα ότι το άτομο μπορεί να εξερευνήσει τον εαυτό του και να ανακαλύψει τις ψυχικές του διαθέσεις μέσα από την ακρόαση μουσικής. Ο ρόλος του μουσικοθεραπευτή είναι η καθοδήγηση και διευκόλυνση του ατόμου στην πορεία συνειδητοποίησης του εαυτού του.

Παθητική Ομαδική Μουσικοθεραπεία

Στην προσέγγιση αυτή όπως και στην προηγούμενη, η ομάδα ακούει μία σειρά από μουσικά κομμάτια και ύστερα εκφράζουν τα συναισθήματά τους και συζητούν για τις εντυπώσεις που τους δημιουργήθηκαν από τη μουσική. Μέσα από αυτή την προσέγγιση τα άτομα μαθαίνουν να λειτουργούν ως μέλη μίας ομάδας. Γίνεται κατανοητή η ύπαρξη των “άλλων” μέσα από την έκφραση διαφορετικών απόψεων και συναισθημάτων που βιώνουν κατά την ακρόαση του ίδιου κομματιού. Μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες και τη γενικότερη αλληλεπίδραση, τα άτομα μαθαίνουν να προσαρμόζονται και να λειτουργούν με κύριο άξονα την ομάδα και όχι τον εαυτό τους. Αυτή η τεχνική διευκολύνει την έκφραση και ανταλλαγή απόψεων, καθώς η συμμετοχή του ενός παροτρύνει τους υπόλοιπους (Πρίνου-Πολυχρονιάδου 1995, 65-66). Γενικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις ομαδικές μεθόδους μουσικοθεραπείας (παθητικές και ενεργητικές) ο αριθμός των συμμετεχόντων συστήνεται να μην ξεπερνά τους οχτώ, καθώς σε μια τέτοια περίπτωση η ομάδα δεν μπορεί να είναι αποδοτική και λειτουργική.

Ενεργητική Ατομική Μουσικοθεραπεία

Η προσέγγιση αυτή έχει ως βάση τον ηχητικό διάλογο μεταξύ του μουσικοθεραπευτή και του ατόμου. Η προσοχή εστιάζεται στις ψυχοσωματικές αντιδράσεις του ατόμου κατά τη διάρκεια αυτού του διαλόγου, οι οποίες καθορίζουν και το πλαίσιο επικοινωνίας που θα αναπτυχθεί. Ο μουσικοθεραπευτής δίνει τις κατάλληλες “μουσικές απαντήσεις” στο άτομο, προσπαθώντας να οδηγήσει την όλη διαδικασία προς το επιθυμητό αποτέλεσμα (π.χ. χαλάρωση, ηρεμία, έκφραση συναισθημάτων ή μουσικό διάλογο). Με αυτή τη μέθοδο, δίνεται η ελευθερία έκφρασης στο άτομο μέσω της μουσικής, η οποία οδηγεί σε μία μη λεκτικού τύπου επικοινωνία με το μουσικοθεραπευτή (Πρίνου-Πολυχρονιάδου 1995, 64).

Ενεργητική Ομαδική Μουσικοθεραπεία

Η ενεργητική ομαδική μουσικοθεραπεία βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και έχει ως στόχο την αυθόρμητη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού εκφράζονται και εκτονώνονται διαθέσεις, έντονα συναισθήματα και γενικότερες ψυχικές διαθέσεις, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να γίνει με μουσικά όργανα, με τη φωνή ή ακόμα και με την κίνηση στο χώρο. Η μέθοδος αυτή αφήνει αρκετά περιθώρια ελευθερίας, όπου μπορούν να αναπτυχθούν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω των μουσικών-ηχητικών διαλόγων τους (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999, 240· Πρίνου-Πολυχρονιάδου 1995, 66-67).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλες οι ενεργητικές μέθοδοι μουσικοθεραπείας στηρίζονται κατά βάση στον κλινικό μουσικό αυτοσχεδιασμό (βλ. κεφάλαιο 5: *Κλινικός Αυτοσχεδιασμός*). Ο αυτοσχεδιασμός αυτός ονομάζεται κλινικός καθώς λαμβάνει μέρος μέσα από μία μουσικοθεραπευτική προοπτική, ενώ σκοπός του είναι η δημιουργία σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων και όχι το αισθητικό αποτέλεσμα του.

Στην παρούσα εργασία, όπως αναφέρεται πιο διεξοδικά σε επόμενα κεφάλαια, υιοθετείται η αυτοσχεδιαστική προσέγγιση. Υιοθετείται, δηλαδή, η έννοια του ατόμου ως αυτοσχεδιαστής που συμμετέχει ενεργά και αλληλεπιδρά μέσω της μουσικής, εκφράζεται αυθόρμητα, επικοινωνεί και δημιουργεί από κοινού νόημα με

τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η μουσική εκλαμβάνεται ως επικοινωνία και συν-δημιουργία χωρίς η έμφαση να δίνεται στις φυσικές ιδιότητες του ήχου.

Ο αυτοσχεδιασμός εμπεριέχει την έννοια του απρόβλεπτου που έρχεται σε αντίθεση με την φυσιοκρατική θεώρηση των πραγμάτων όπου τα πάντα είναι προβλέψιμα και ελεγχόμενα. Η φαντασία και οι εν δυνάμει καταστάσεις έχουν κύριο λόγο σε αυτήν την προσέγγιση. Συχνά για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες υιοθετούν το ρόλο κάποιου ζώου, ενώ μπορεί κάποιο θέμα της φύσης ή ακόμα και η έννοια του θανάτου να αποτελέσει σημείο αναχώρησης ενός αυτοσχεδιασμού (Ruud 1998, 131-133).

Σημαντικό προτέρημα της αυτοσχεδιαστικής μουσικοθεραπείας σε σχέση με τις υπόλοιπες προσεγγίσεις είναι η ενεργητική εμπλοκή του ατόμου στη μουσική δημιουργία. Ύστερα από πειράματα για τη χρήση της μουσικής με σκοπό την εσωτερική χαλάρωση, προέκυψε πως η μουσική από μόνη της δεν μπορεί να προσφέρει ή να διατηρήσει μία κατάσταση χαλάρωσης στον άνθρωπο (Hamel 1979, 173).

Γενικότερα, ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της δημιουργικότητας (αλλά και το αντίστροφο) και συναντάται σε κάθε είδους θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω της τέχνης (όπως η μουσική, το δράμα και ο χορός). Η αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία συγκεκριμένα, έχει αναδειχθεί σε δεσπόζουσα πρακτική των μεταπτυχιακών προγραμμάτων μουσικοθεραπείας της Μεγάλης Βρετανίας και χρησιμοποιείται ευρέως για την θεραπεία ατόμων με αυτισμό και όχι μόνο (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 174).

«Ο άνθρωπος της Δύσης έχει πάρει τον εαυτό του πάρα πολύ σοβαρά και πρέπει να μάθει πάλι να ονειροπολεί».

Herbert Whone

4.1 Διερεύνηση των εννοιών

Η τέχνη και ο αυτοσχεδιασμός είναι δύο αλληλένδετα, αναπόσπαστα στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη δημιουργική διάσταση της ανθρώπινης έκφρασης. Για την κατανόηση αυτών των τριών εννοιών -του αυτοσχεδιασμού, της τέχνης και της δημιουργικότητας- καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων, αναδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη η ετυμολογική και σημασιολογική ανάλυση τους.

Η λέξη «αυτοσχεδιάζω» σημαίνει «ενεργώ αυθόρμητα σύμφωνα με την ανάγκη ή την έμπνευση της στιγμής, χωρίς να ακολουθώ την τυπική ή συνήθη διαδικασία» (Μπαμπινιώτης 1998, 328). Αναλύοντας τον αντίστοιχο αγγλικό όρο του αυτοσχεδιασμού (*improvisation*), παρατηρούμε ότι προέρχεται από τη λατινική λέξη *improvisio* η οποία σημαίνει *απρόβλεπτο*. Εμπεριέχει λοιπόν την έννοια του «να δημιουργείς ή να διασκευάζεις κάτι “εδώ και τώρα”» (Ruud 1998, 117) χρησιμοποιώντας οτιδήποτε είναι διαθέσιμο.

Η λέξη «τέχνη» από την άλλη μεριά, προέρχεται από το ρήμα *τίκτω* που σημαίνει *γεννώ, δημιουργώ* (Χατζηθωμάς & Αλέφαντος 1995, 314). Με αυτήν την παρατήρηση ως σημείο έναρξης, φαίνεται η -από βάσης- στενή σχέση τέχνης και δημιουργίας (*creation*), αναδημιουργίας (*re-creation*) και, ακόμα παραπέρα, ψυχαγωγίας (*recreation*) (Whone 1994, 185). Το πρωταρχικό στοιχείο δηλαδή που είναι έκδηλο σε κάθε μορφή τέχνης, είναι η δημιουργικότητα (Osborne 2003, 414).

Πιο συγκεκριμένα, η λέξη «δημιουργικότητα» προέρχεται από το ουσιαστικό *δημιουργός* (δήμιος + εργός < έργον) που σημαίνει «αυτός που κάνει κάποιο έργο για το δήμο, το λαό» (Χατζηθωμάς & Αλέφαντος 1995, 325). Η δημιουργικότητα αναφέρεται στη «δυνατότητα οργάνωσης των στοιχείων τα οποία συνθέτουν το αντιληπτικό μας πεδίο, καθώς και των πληροφοριών που έχουμε στη διάθεσή μας». Με αυτόν τον τρόπο «εκφράζει την τάση του ανθρώπου να δημιουργεί, να εφευρίσκει, να επινοεί νέες λύσεις ή μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων του, να φιλοτεχνεί νέα έργα τέχνης, να πραγματώνει αλλά και να πραγματώνεται» (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britanica 1984, 196). Η δημιουργικότητα

χαρακτηρίζει την ποιότητα ζωής που συμβάλλει στην ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων, σχέσεων και πειραματισμών (Σέργη 1995, 60), ενώ βασικά της στοιχεία είναι ο ενθουσιασμός, ο αυθορμητισμός, η περιέργεια, η φαντασία και η αποκλίνουσα σκέψη.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η τέχνη, ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργικότητα είναι τρεις αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες. Κεντρικός άξονας τους είναι η ικανότητα του ατόμου να αναδεικνύει νέες σχέσεις, να παράγει ασυνήθιστες ιδέες, να προτείνει νέες προοπτικές και να ανακαλύπτει νοηματικούς κόσμους διαφορετικούς από τους ήδη υπάρχοντες (Πούρκος 1997, 418).

4.2 Ανάλυση της σχέσης τέχνης, αυτοσχεδιασμού και δημιουργικότητας

Η αναπόσπαστη σχέση αυτών των τριών στοιχείων αναδύεται και μέσα από τον ορισμό που προτείνει ο Alland (1977, 39) για την τέχνη. Σύμφωνα με αυτόν, η τέχνη ορίζεται ως ένα «παιχνίδι με μορφή, παράγοντας κάποια αισθητικά επιτυχημένη μεταμόρφωση - αναπαράσταση». Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιχνίδι, η μορφή, η αισθητική και η μεταμόρφωση αναδεικνύονται ως σημαντικά στοιχεία της τέχνης.

Βασικά στοιχεία της Τέχνης	
Παιχνίδι	Αναφέρεται στη διασκεδαστική, αυτο-ενισχυόμενη διάσταση μίας δραστηριότητας, η οποία δεν σχετίζεται με ωφελμιστικές ή λειτουργίες επιβίωσης.
Μορφή	Ορίζει κάποιους περιορισμούς αναφορικά με τη χωρο-χρονική οργάνωση του παιχνιδιού της τέχνης.
Αισθητική	Ορίζει την ύπαρξη μίας καθολικής ανθρώπινης ικανότητας για συναισθηματική απαντητικότητα εκτίμησης και ευχαρίστησης όταν η τέχνη είναι επιτυχημένη (σύμφωνα πάντα με υποκειμενικά κριτήρια).
Μεταμόρφωση	Σχετίζεται με την επικοινωνιακή διάσταση της τέχνης. Η τέχνη επικοινωνεί πληροφορίες μέσω των οποίων δημιουργεί διάφορες αναπαραστάσεις, οι οποίες μεταμορφώνονται σε ένα μεταφορικό ή συμβολικό επίπεδο.

Πίνακας 7: Βασικά στοιχεία της Τέχνης

Εκτός της τέχνης όμως, αυτά τα τέσσερα στοιχεία χαρακτηρίζουν παρομοίως τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα υποδηλώνοντας την άμεση σύνδεση των

τριών αυτών εννοιών. Αμέσως παρακάτω αναλύεται αυτή η σύνδεση της τέχνης με τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα όπως προκύπτει μέσα από το κάθε χαρακτηριστικό της ξεχωριστά.

Παιχνίδι

Η τέχνη έχοντας το παιχνίδι ως πρωταρχικό και βασικό της στοιχείο, σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης διαφόρων δραστηριοτήτων, παρά με μία συγκεκριμένη ομάδα δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι, και κατά συνέπεια η τέχνη, αναδεικνύει την πολλαπλότητα, καθώς και τη σχετικότητα των διαφόρων προοπτικών της καθημερινής ζωής δίνοντας την ευκαιρία στο άτομο να απεγκλωβιστεί από τους περιορισμούς της πραγματικότητας (Κοντογιάννη 2004, 64). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να μπορεί να συνειδητοποιεί τους διάφορους εναλλακτικούς τρόπους αντίληψης των πραγμάτων και να του δίνεται η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικές πράξεις.

Αυτή η υποθετική διάσταση που χαρακτηρίζει το παιχνίδι όμως, δεν αναιρεί τη σύνδεσή του με την πραγματικότητα. Τόσο το παιχνίδι, όσο και η τέχνη, λειτουργούν ως ένας τύπος ανακαλυπτικής συμπεριφοράς που επιτρέπει στο άτομο να δοκιμάσει νέους πιθανούς τρόπους απαντητικότητας μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον ή πλαίσιο (Harris 1997, 393). Κατά αυτόν τον τρόπο, η τέχνη παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών πιθανών ερμηνειών και αναπαραστάσεων του ίδιου θέματος, ενώ ταυτόχρονα απομακρύνει το φόβο της αποτυχίας (Κοντογιάννη 2004, 60-61) ο οποίος αναπτύσσεται λόγω της αντίληψης περί “σωστών” και “λανθασμένων” τρόπων. Αυτό το αίσθημα φόβου ωστόσο, δεν είναι αναπτυγμένο στα παιδιά μικρής ηλικίας, γεγονός που κάνει δύσκολη τη διάκριση της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες τέχνης ως τέχνη ή ως παιχνίδι (Osborne 2003, 414).

Αυτή η στενή σύνδεση παιχνιδιού και τέχνης, χαρακτηρίζει επίσης τη σχέση παιχνιδιού και αυτοσχεδιασμού. Ο αυτοσχεδιασμός, όπως και το παιχνίδι, δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να εκφραστούν διάφορες φαντασίες που υποδηλώνουν πώς τα πράγματα θα μπορούσαν να είναι, και όχι αναγκαστικά το πώς είναι στην πραγματικότητα. Δίνεται επίσης, η ευκαιρία να δοκιμαστούν διαφορετικοί τρόποι ύπαρξης, γεγονός που βοηθάει στον έλεγχο των συνόρων μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Αποτελεί στην ουσία ένα πλαίσιο έκφρασης των εν δυνάμει καταστάσεων και ανθρώπινων εκφράσεων, όπου ενισχύεται η πρωτοτυπία ως κεντρικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας (Σέργη 1995, 61). Ο αυτοσχεδιασμός

αντιστέκεται στη μονόπλευρη πνευματική εκπαίδευση και επιστρέφει στην παιδική προοπτική που αντιδρά στην κατάτμηση και νοητικοποίηση (Ruud 1998).

Μορφή

Η κάθε μορφή τέχνης, και κατ' επέκταση ο αυτοσχεδιασμός, λαμβάνει μέρος σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο - στοιχεία που διαμορφώνουν τον τρόπο οργάνωσης τους. Η προσπάθεια δηλαδή αναζήτησης και έκφρασης διαφόρων επιλογών και προοπτικών αντίληψης των πραγμάτων, γίνεται σε συγκεκριμένα χωρο-χρονικά πλαίσια που καθορίζουν έως έναν βαθμό τη μορφή της τέχνης, του αυτοσχεδιασμού και γενικότερα της δημιουργικότητας.

Αυτή η άμεση σύνδεση της μορφής με το πλαίσιο δίνει συγκεκριμένο νόημα στην τέχνη και τον αυτοσχεδιασμό. Η τοποθέτηση ενός αντικειμένου ή φαινομένου με συγκεκριμένο τρόπο μέσα σε ένα πλαίσιο, αποδίδει άμεσα αξία σε αυτό. Διάσημο παράδειγμα αποτελεί το κομμάτι "4:33" του John Cage, όπου η σιωπή των 4 λεπτών και 33 δευτερολέπτων πήρε τη μορφή τέχνης. Το γεγονός αυτό συμβαίνει καθώς η πλαισίωση ενός αντικειμένου ή φαινομένου επιτρέπει την εύρεση νέων διαστάσεων ή αξιών σε αυτό (Stige 1998).

Αισθητική

Η αισθητική ως το τρίτο βασικό χαρακτηριστικό της τέχνης, ορίζεται σύμφωνα με το National Curriculum Council (1992) της Μεγάλης Βρετανίας ως την ικανότητα να κάνουμε ενημερωμένες / συνειδητές κρίσεις αναφορικά με την τέχνη. Αναφέρεται στην ύπαρξη ικανότητας για συναισθηματική απαντητικότητα εκτίμησης και ευχαρίστησης, όταν η τέχνη είναι επιτυχημένη.

Η σύνθεση, ως βασικό στοιχείο δημιουργικής έκφρασης στην τέχνη και τον αυτοσχεδιασμό, έχει μία αισθητική λειτουργία. Αυτή η λειτουργία σχετίζεται με τον τρόπο που οργανώνονται και ισορροπούν τα διάφορα στοιχεία της σύνθεσης. Σε μία μουσική σύνθεση για παράδειγμα, η αισθητική λειτουργία αναφέρεται στην οργάνωση της μελωδίας, της αρμονίας και του ρυθμού (Golomb 2002, 29).

Η αισθητική συνδέεται με την έννοια της «επιτυχημένης» ή «καλής» τέχνης. Ο ορισμός ωστόσο των εννοιών «επιτυχημένη» ή «καλή» τέχνη, είναι ριψοκίνδυνος καθώς δεν υπάρχουν καθολικά, αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης. Το πλαίσιο, αντιθέτως, μέσα στο οποίο παρουσιάζεται οποιαδήποτε μορφή τέχνης καθορίζει σε

μεγάλο βαθμό τον τρόπο αισθητικής της ερμηνείας (Osborne 2003, 414), καθώς η κάθε εκτίμηση στηρίζεται σε συμβάσεις που δεν έχουν διαχρονικό χαρακτήρα.

Για μία μακρά περίοδο η αισθητική της τέχνης, ιδιαίτερα στο Δυτικό πολιτισμό, θεωρούνταν και θεωρείται φυσιολογικό να αξιολογείται από “ειδικούς” με σκοπό να γίνει κατανοητή και να εκτιμηθεί. Αυτή η προσέγγιση της αισθητικής σχετίζεται με την ανάπτυξη του καπιταλισμού στους Δυτικούς πολιτισμούς, γεγονός που οδήγησε σταδιακά στον ορισμό της τέχνης ως έναν αυτόνομο και ξεκομμένο θεσμό στην κοινωνία (Stige 1998). Από τις αρχές όμως του 20^{ου} αιώνα και ύστερα, άρχισαν να απορρίπτονται οι διάφορες συμβάσεις και επίσημοι τύποι αναπαραστάσεων. Γεννιέται παράλληλα η επιθυμία επιστροφής σε απλούστερους και πιο άμεσους τρόπους βίωσης, δημιουργικότητας και αναπαράστασης του κόσμου, γεγονός που εξηγεί τις ομοιότητες που παρατηρούνται μεταξύ σύγχρονων ζωγράφων και της τέχνης των παιδιών (Golomb 2002, 117· Harris 1997, 394-395).

Αυτή η καλλιτεχνική επανάσταση οδήγησε και σε διάφορους πειραματισμούς με τον ήχο που σε άλλες εποχές δεν θα θεωρούνταν ούτε καν “τέχνη”. Μεταξύ διαφόρων πειραματισμών που αναφέρονται στο βιβλίο *Ωκεανός του Ηχου* του Τοορ (2003, 183), είναι η παράσταση του 1960 όπου η Yoko Ono και οι άλλοι συμμετέχοντες καλλιτέχνες είχαν μικρόφωνα πάνω στα σώματά τους και διέσχισαν μία κατάμαυρη σκηνή σέρνοντας βαριά αντικείμενα από άκρη σε άκρη. Ένας άλλος καλλιτέχνης, ο John Latham, είχε συνδέσει ένα μεγάλο ηλεκτρικό πριόνι με έναν ενισχυτή το 1968 στο ψυχεδελικό club Middle Earth του Λονδίνου, όπου τεμάχιζε πάνω στην λεπίδα του βιβλίου παράγοντας έναν γιγαντιαίο, χαοτικό ήχο. Βέβαια, όλοι αυτοί οι πειραματισμοί προσπαθούν να επικοινωνήσουν διάφορα μηνύματα μέσω εναλλακτικών, δημιουργικών οδών.

Η αισθητική, όπως φαίνεται και από τα προαναφερόμενα παραδείγματα, δεν σχετίζεται τελικά μόνο με το τι είναι “όμορφο”, αλλά και με το τι γίνεται αντιληπτό από τις αισθήσεις μας, από όπου προέρχεται και η λέξη *αισθητική* (Hargreaves 1989· Osborne 2003, 415). Η λέξη αισθητική δηλαδή, αναφέρεται στις αισθητικές εμπειρίες οι οποίες συνδέονται με κάποιο συναίσθημα και προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη “αισθάνομαι” που εμπεριέχει την έννοια του αντιλαμβάνομαι κάτι (Stige 1998, 122). Κατά αυτόν τον τρόπο, η αισθητική συνδέεται άμεσα με τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου και κύριο χαρακτηριστικό της είναι η συνένωση των μέσων και των σκοπών όπως προτείνει και ο Dewey (1934) στο βιβλίο του “Art as Experience”.

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι προσανατολισμένη η έννοια της «αισθητικής γνώσης», η οποία εισήχθη από τον Ward (1989). Αυτός ο τύπος γνώσης βασίζεται γενικότερα στις ευκαιρίες για αισθητηριακή εμπειρία που προσφέρονται στο άτομο μέσω της τέχνης. Συστατικά στοιχεία της «αισθητικής γνώσης» αποτελούν κατά σειρά η αίσθηση, η αντίληψη, η αναπαράσταση, η σύνθεση και η δόμηση - στοιχεία τα οποία οφείλουν να κατέχουν εξέχουσα θέση σε κάθε είδους θεραπευτική ή εκπαιδευτική παρέμβαση σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Παρ' όλα αυτά, στη σύγχρονη εποχή μία μεγάλη ομάδα μουσικοθεραπευτών, ιδίως στις Η.Π.Α., παραμελεί την αισθητική διάσταση της μουσικής, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών ακολουθώντας μία θετικιστική προσέγγιση (Aigen 1995). Η μουσική και η μουσικοθεραπεία, ωστόσο, δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε μία αντικειμενική επιστήμη, όπου γίνεται λόγος μονάχα για ηχητικά ερεθίσματα που ενισχύουν ή όχι τη συμπεριφορά του ατόμου.

Μεταμόρφωση

Ουσιώδες και απαραίτητο χαρακτηριστικό της τέχνης είναι η μεταμόρφωση, στοιχείο που λειτουργεί και ως διαφοροποιητικό γνώρισμα του ανθρώπου από τους υπόλοιπους ζωντανούς οργανισμούς. Όπως αποδείχτηκε από σχετικά πειράματα, τα ζώα επιδεικνύουν συμπεριφορές παιχνιδιού, εμμονή στη μορφή και την αισθητική, αλλά δεν έχουν την ικανότητα για μετατροπή και αναπαράσταση σε μεταφορικό ή συμβολικό επίπεδο. Αυτή η ικανότητα για μεταμόρφωση του ανθρώπου δημιουργεί τις διάφορες συμβολικές και ιδεολογικές υπερδομές (όπου περιλαμβάνονται ηθικές αξίες, θρησκευτικές πεποιθήσεις και η τέχνη) και οι οποίες αποτελούν τη βάση όλων των κοινωνικο-πολιτισμικών συστημάτων (Harris 1997, 351, 390, 393).

Ο όρος «μεταμόρφωση» ή «μετασχηματισμός» εγκλείει ταυτόχρονα μία ερμηνεία της αλλαγής (Γκότοβος 1990, 17), ενώ ο όρος «αναπαράσταση» σημαίνει τη συμβολική πράξη η οποία δομείται με ένα συγκεκριμένο μέσο. Είναι μία δομική νοητική δραστηριότητα και δεν πρόκειται για μία ακριβή αντιγραφή ή μίμηση του αντικειμένου. Πρόκειται για ένα βιολογικό, ψυχολογικό και πολιτισμικό επίτευγμα.

Βασικές δεξιότητες των ατόμων για την επίτευξη της μεταμορφωτικής λειτουργίας της τέχνης είναι η κατανόηση ότι ένα πράγμα μπορεί να αναπαραστήσει κάποιο άλλο χωρίς να είναι πιστή αντιγραφή του, αλλά μία συμβολική αναπαράστασή του. Παράλληλα, απαιτείται η ικανότητα ανάκλησης του αρχικού αντικειμένου στη

μνήμη του ατόμου χωρίς να είναι παρόν τη συγκεκριμένη στιγμή (Golomb 2002, 4-5). Φυσικά, αυτές οι δεξιότητες κατέχουν αντίστοιχα σημαντική θέση στον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα.

Το χαρακτηριστικό της μεταμόρφωσης είναι βασικό στον αυτοσχεδιασμό, όπως και σε κάθε άλλη μορφή δημιουργικής πράξης. Αυτό γίνεται κατανοητό εάν αντιληφθούμε ότι ο αυτοσχεδιασμός δημιουργεί ευκαιρίες για αλλαγή και μεταμόρφωση η οποία οδηγεί από ένα επίπεδο σε κάποιο άλλο. Αυτή η δυνατότητα υποδηλώνει την αλλαγή της θέσης του ατόμου απέναντι στους άλλους ανθρώπους, φαινόμενα, καταστάσεις, ακόμα και σε σχέση με τον ίδιο τον εαυτό του (Ruud 1998, 118). Όλα αυτά φυσικά, συμβαίνουν μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης όπου εκφράζονται αναπαραστάσεις σε ένα συμβολικό επίπεδο.

Με παρόμοιο τρόπο, η δημιουργικότητα σχετίζεται με το μεταμορφωτικό στοιχείο της τέχνης. Όπως υποστηρίζει Whone (1994, 188), όταν ένας άνθρωπος δημιουργεί αναπαριστά την ίδια τη ζωή. Η δημιουργικότητα ωστόσο, συχνά παρερμηνεύεται ως κάτι το ανεξάρτητο, ως μία ιδιότητα ή “ταλέντο” του ατόμου αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον ή πλαίσιο. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Αντιθέτως, η ανάδυση της δημιουργικότητας επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ενεργητική δεκτικότητα των συστημάτων του οργανισμού του ατόμου με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντος. (Πούρκος 1997, 419).

Όλα τα παραπάνω ενισχύουν τους άρρηκτους δεσμούς των εννοιών της τέχνης, του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας. Αυτή η στενή τους σχέση θέτει αδύνατη την αναφορά σε μία από τις τρεις έννοιες δίχως να συμπεριλάβουμε στοιχεία από τις άλλες δυο.

4.3 Μουσικός αυτοσχεδιασμός

Οι έννοιες «αυτοσχεδιάζω» και «αυτοσχεδιασμός» έχουν διαφορετική σημασία όταν χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα και όταν αναφέρονται στη μουσική. Στην καθημερινότητα έχει επικρατήσει η αρνητική πλευρά του «κάνω ό,τι θέλω» ή «ό,τι μου κατέβει», δίχως οργάνωση, σκέψη ή μέθοδο. Υπάρχει ωστόσο, και η θετική πλευρά του «κάνω κάτι με όσα μέσα διαθέτω αυτή τη στιγμή».

Εκτός όμως της καθημερινής χρήσης της έννοιας, ο αυτοσχεδιασμός παίρνει μία άλλη διάσταση στη μουσική, καλλιτεχνική και φιλοσοφική σφαίρα

(Παπαδημητρίου 2003, 119-123). Αναφέρεται στην τέχνη της αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας, σε αντίθεση με την εκτέλεση μίας ήδη υπάρχουσας σύνθεσης (The Harvard Brief Dictionary of Music στο Ruud 1998, 117). Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να ξεκινήσει από ένα δομημένο θέμα και να καταλήξει σε ελεύθερο αυτοσχεδιασμό ή το αντίθετο.

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αναφέρεται σε ένα μουσικό γεγονός όπου δύο ή περισσότεροι άνθρωποι (με γνώσεις μουσικής) παίζουν συγχρόνως μουσική με έναν ελεύθερο και αυθόρμητο τρόπο. Στην free jazz συγκεκριμένα, οι μουσικοί δημιουργούν αυθόρμητα μουσική συντονίζοντας ο ένας τον άλλον ρυθμικά, μελωδικά και αρμονικά. Οι προκαθορισμένες μουσικές δομές (όπως tempo, ρυθμός, μελωδία και αρμονία) είναι ελάχιστες, με αποτέλεσμα οι μουσικοί να δημιουργούν εκείνη την ώρα ένα κοινό πλαίσιο όπου επικοινωνούν, απαντώντας ο ένας στις μουσικές φράσεις του άλλου



Εικόνα 5: Music, the Guide

(Pavlicevic 2000, 271). Σε άλλα στυλ μουσικού αυτοσχεδιασμού ωστόσο, μπορεί να έχουν προετοιμαστεί κάποια στοιχεία όπως μουσικές φόρμες ή κλίμακες, χωρίς όμως να έχει καθοριστεί η δομή με την οποία θα χρησιμοποιηθούν (Ruud 1998, 117). Σε κάθε περίπτωση βέβαια, παρατηρείται μία άμεση συνάντηση των συμμετεχόντων και η ανάπτυξη μίας σχέσης ερώτησης-απάντησης μεταξύ τους (Hamel 1979, 31).

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αναφέρεται λοιπόν σε μία προσπάθεια αυθόρμητης έκφρασης και επικοινωνίας με ένα προ-γλωσσικό μέσο, χωρίς αυτό να σημαίνει τυχαίο παίξιμο (Τόμπλερ 2001, 41). Το “καλό” αισθητικό αποτέλεσμα, η δημιουργία δηλαδή “καλής” μουσικής, βρίσκεται στο επίκεντρο της μουσικής δημιουργίας και αποτελεί σκοπό του αυτοσχεδιασμού. Το γεγονός αυτό αποτελεί και την πλέον βασική διαφορά του μουσικού αυτοσχεδιασμού (με την στενή έννοια του όρου) και του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην ευρύτερή του σημασία η οποία αναλύεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Η στενή προσέγγιση του μουσικού αυτοσχεδιασμού υιοθετείται κατά κύριο λόγο και αποτελεί χαρακτηριστικό της μουσικής εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εξάσκηση και χρήση κατάλληλων μουσικών δομών, όπως κατάλληλες συγχορδίες, κλίμακες, ρυθμικά σχήματα και διάφορες τεχνικές, με απώτερο σκοπό την παραγωγή “καλής” μουσικής. Μέσα από αυτήν την προοπτική, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός απαιτεί γνώσεις μουσικής και δεξιότητες από τους συμμετέχοντες.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή του σημασία δεν προαπαιτεί γνώσεις μουσικής ή μουσικές δεξιότητες από το άτομο. Ο καθένας μπορεί να συμμετέχει στο μουσικό δρώμενο με αυθόρμητο τρόπο. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η επίτευξη της αυτο-έκφρασης και της αλληλεπίδρασης μέσω της μουσικής. Φυσικά, μέσα από αυτήν τη διεύρυνση της έννοιας του αυτοσχεδιασμού, διαμορφώνονται αντίστοιχες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι τέχνη και τι είναι δημιουργικότητα.

“Δεν έχει σημασία τι νότες παίζεις ή πόσο καιρό έκανες τις ασκήσεις σου, κλίμακες και δακτυλισμούς. Το μόνο που μετράει είναι τη στιγμή που φτιάχνεις έναν ήχο, να ζεις και να αναπνέεις αυτόν τον ήχο – και ο μόνος τρόπος είναι να ζεις και να αναπνέεις τη σιωπή που προηγείται. Διαφορετικά, η σιωπή παραβιάζεται, δεν συμπληρώνεται”

Keith Jarrett

5.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ορίζεται σύμφωνα με την Ένωση Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (Association of Professional Music Therapists), ως «κάθε συνδυασμός ήχων και σιωπής που δημιουργείται αυθόρμητα μέσα σε ένα πλαίσιο αρχής και τέλους». Όταν όμως αυτός ο αυτοσχεδιασμός τοποθετείται μέσα σε μουσικοθεραπευτικά πλαίσια, τότε γίνεται λόγος για κλινικό ή μουσικοθεραπευτικό αυτοσχεδιασμό όπου αλλάζει η διάσταση και η λειτουργία του. Πιο συγκεκριμένα, ο κλινικός αυτοσχεδιασμός ορίζεται ως ο «μουσικός αυτοσχεδιασμός με συγκεκριμένο θεραπευτικό νόημα και σκοπό σε ένα περιβάλλον που διευκολύνει την ανταπόκριση και την αλληλεπίδραση» (Alvin & Warwick 1991, vii).

Ο κλινικός ή μουσικοθεραπευτικός αυτοσχεδιασμός αναφέρεται στη χρήση της μουσικής δημιουργίας συνήθως από το θεραπευτή και τον πελάτη, ως την εστία της θεραπευτικής δουλειάς. Πρόκειται για ανθρώπινη επικοινωνία μέσω του ήχου. Είναι μία άμεση μορφή επικοινωνίας και γνωριμίας του εαυτού μέσω των στοιχείων του tempo, του ρυθμού, του περιγράμματος, του σχήματος, της κίνησης, του λόγου, των φωνητικών ήχων, των χειρονομιών και των εκφράσεων του προσώπου (Pavlicevic 2000, 270, 276).

Ο μουσικοθεραπευτικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί κύριο στοιχείο των μη-κατευθυνόμενων θεραπευτικών προσεγγίσεων, όπου η χρήση ελεύθερου μουσικού αυτοσχεδιασμού, καθώς και λόγου, λειτουργεί ως μέσο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Toolan & Coleman 1994, 435). Ο θεραπευτής αναζητά τον τρόπο επαφής με το άτομο και δημιουργεί το συναισθηματικό κλίμα της επαφής, θέτοντας τη μουσική βάση για την αλληλεπίδραση (Nordoff & Robbins 1971, 144).

Η θεραπευτική διάσταση του κλινικού αυτοσχεδιασμού στηρίζεται στην γνησιότητα της ύπαρξης των συμμετεχόντων στη μουσική και σε σχέση με αυτή

(Pavlicevic 2000, 281). Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα κατάλληλο πλαίσιο για δοκιμή διαφόρων εναλλακτικών μορφών έκφρασης και δράσης (Ruud 1998, 124).

Μέσα από το μουσικοθεραπευτικό αυτοσχεδιασμό, ο οποίος αντιστοιχεί στο απρόβλεπτο της καθημερινής ζωής, μεταμορφώνονται υπαρξιακά θέματα, συγκρούσεις και δραματικές καταστάσεις της ζωής (Ruud 1998, 120). Τα πάντα είναι πιθανά και εν δυνάμει καταστάσεις και εκφράσεις, με αποτέλεσμα να μην τίθεται θέμα διαχωρισμού “σωστού ή λάθους”, “με ή χωρίς νόημα”. Με αυτήν την προοπτική, ένα πολύπλοκο ρυθμικό σχήμα



Εικόνα 6: Abstract Painting

δεν είναι απλά χαοτικό, αλλά η πιθανότητα ρυθμικής ελευθερίας και πολυπλοκότητας (Pavlicevic 1999, 143-144). Η μουσική πληροφορία λειτουργεί ως ένα προσχέδιο το οποίο μεταδίδει έγκυρες πληροφορίες για το πώς είμαστε τη συγκεκριμένη στιγμή, πώς λειτουργούμε και σχετιζόμαστε με τον κόσμο (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 177).

5.2 Σύγκριση της free jazz με τον κλινικό αυτοσχεδιασμό

Πριν προχωρήσουμε στα επιμέρους στοιχεία του κλινικού αυτοσχεδιασμού, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν οι διαφορές, αλλά και οι ομοιότητες μεταξύ μουσικοθεραπευτικού και μουσικού αυτοσχεδιασμού και ιδιαίτερα με τον αυτοσχεδιασμό στην free jazz.

Στον κλινικό αυτοσχεδιασμό δεν υπάρχουν (ή αυτοί είναι ελάχιστοι) μουσικοί κανόνες ή συμβάσεις. Τα πλαίσια επικοινωνίας δημιουργούνται εκείνη τη στιγμή από τους συμμετέχοντες (Ruud 1998, 119). Για αυτό το λόγο, ο κλινικός αυτοσχεδιασμός παρουσιάζει τις περισσότερες ομοιότητες με τη δομή της free jazz, αντί οποιουδήποτε άλλου είδος μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, τα κοινά στοιχεία μεταξύ του free jazz και του μουσικοθεραπευτικού αυτοσχεδιασμού είναι τα εξής:

- ❑ αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη μουσική δημιουργία
- ❑ απουσία (ή ελάχιστος αριθμός) προϋπαρχόντων μουσικών αναφορών
- ❑ απαντητικότητα στα μελωδικά, ρυθμικά και αρμονικά σχήματα και η ικανότητα αυτο-έκφρασης και επικοινωνίας των συμμετεχόντων μέσω της μουσικής
- ❑ διαπροσωπική βάση της μουσικής πράξης

Παρά τις ομοιότητες αυτές όμως, υπάρχει σαφής διαφοροποίηση των δύο αυτοσχεδιασμών η οποία γίνεται ευκολότερα αντιληπτή από κάποιον έμπειρο κλινικό. Ο μουσικοθεραπευτικός αυτοσχεδιασμός είναι σύνθετος και δεν πρόκειται απλά για μουσικό αυτοσχεδιασμό, καθώς υποστηρίζεται από ιατρική, νευρολογική, κοινωνική και ψυχολογική σκέψη. Αυτή η διαφορετική προοπτική επηρεάζει ανάλογα την μουσική έκφραση των συμμετεχόντων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο μουσικοθεραπευτής και ο πελάτης και όχι δεξιοτέχνες μουσικοί (Pavlicevic 2000, 270-273).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές διαφορές του κλινικού από τον free jazz αυτοσχεδιασμό, αλλά και γενικότερα από το μουσικό αυτοσχεδιασμό, παρουσιάζονται στον πίνακα 8 και αφορούν τρεις διαστάσεις: τους συμμετέχοντες, τη λειτουργία και τον απώτερο σκοπό του αυτοσχεδιασμού.

Διαφοροποίηση Free Jazz και Κλινικού Αυτοσχεδιασμού			
	<i>Συμμετέχοντες</i>	<i>Λειτουργία</i>	<i>Σκοπός</i>
<i>Free Jazz (μουσικός αυτοσχεδιασμός)</i>	Δεξιοτέχνες Μουσικοί	Έκφραση και επικοινωνία μέσω της μουσικής “ο αυτοσχεδιασμός ως μουσική”	Δημιουργία “καλής μουσικής”
<i>Κλινικός αυτοσχεδιασμός</i>	Θεραπευτής- Πελάτης	Δημιουργία στενής προσωπικής σχέσης που έχει μουσική βάση “ο αυτοσχεδιασμός ως προσωπική σχέση”	Ανάπτυξη διαπροσωπικής- επικοινωνιακής σχέσης

Πίνακας 8: Διαφοροποίηση free jazz και κλινικού αυτοσχεδιασμού

Όπως προκύπτει από αυτόν τον πίνακα οι συμμετέχοντες στον free jazz αυτοσχεδιασμό είναι δεξιότεχνες μουσικοί οι οποίοι κατέχουν μουσικές γνώσεις και το παίξιμό τους είναι αποτέλεσμα συστηματικής εξάσκησης και μελέτης. Αντιθέτως, στον κλινικό αυτοσχεδιασμό τη θέση των δεξιότεχνών μουσικών παίρνει ο μουσικοθεραπευτής και ο πελάτης ή η ομάδα πελατών. Οι γνώσεις μουσικής δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στον κλινικό αυτοσχεδιασμό, καθώς το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αυθόρμητη έκφραση και επικοινωνία. Αυτό φυσικά, συνδέεται άμεσα με τη διαφορετική λειτουργία και σκοπό του κάθε αυτοσχεδιασμού.

Στην περίπτωση της free jazz, ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως μουσική έκφραση και επικοινωνία χωρίς να αποβλέπει στην εγκαθίδρυση μίας διαπροσωπικής σχέσης. Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός από την άλλη πλευρά, δημιουργεί τη βάση πάνω στην οποία θα κτιστεί μία προσωπική σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων. Λειτουργεί δηλαδή, περισσότερο ως διαπροσωπική αλληλεπίδραση και λιγότερο ως μουσικό γεγονός.

Αντίστοιχη διαφοροποίηση παρατηρείται και στους σκοπούς του κάθε αυτοσχεδιασμού. Στο μουσικό αυτοσχεδιασμό η δημιουργία “καλής μουσικής” βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της όλης προσπάθειας, ενώ στον κλινικό αυτοσχεδιασμό σκοπό αποτελεί η ανάπτυξη μίας επικοινωνιακής σχέσης χωρίς να εστιάζεται η προσοχή στην αισθητική διάσταση της μουσικής. Οι συμμετέχοντες και ο ρόλος τους στον κλινικό αυτοσχεδιασμό, καθώς και η λειτουργία και ο σκοπός του αυτοσχεδιασμού στη μουσικοθεραπεία αναλύονται εκτενέστερα αμέσως παρακάτω.

5.3 Οι συμμετέχοντες και ο ρόλος τους

Όπως αναφέρθηκε οι συμμετέχοντες στον κλινικό αυτοσχεδιασμό είναι ο μουσικοθεραπευτής και το άτομο (πελάτης), ή τα άτομα σε περίπτωση όπου ο αυτοσχεδιασμός λαμβάνει μέρος σε συνεδρίες ομαδικής μουσικοθεραπείας. Ο ρόλος του θεραπευτή στον αυτοσχεδιασμό είναι να προσφέρει μία υποστηρικτική δομή, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο θα μπορέσει σταδιακά να εκφραστεί ελεύθερα.

Πιο συγκεκριμένα, ο μουσικοθεραπευτής κρατάει σε μία ροή τη δημιουργική διαδικασία και διατηρεί το γενικό έλεγχο της κατάστασης (Ruud 1998, 136). Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρει εναλλακτικές μουσικές προτάσεις υποστηρίζοντας και

αντανακλώντας το παίξιμο του πελάτη (Pavlicevic 2000, 273), ενώ σύμφωνα με την Warwick (1995, 216) ο θεραπευτής χρειάζεται να σέβεται τη σιγή / σιωπή του ατόμου και να δώσει χώρο (φυσικό και συναισθηματικό) μέσα στον οποίο θα αναπτυχθεί η σχέση τους.

Η δομή της θεραπευτικής σχέσης στοχεύει στην εστίαση της προσοχής στο νόημα της κάθε έκφρασης όπου το άγχος, ο θυμός, η λύπη και οι διάφορες σκέψεις και διαθέσεις (οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με κατακλυστικό τρόπο) μπορούν να συγκρατηθούν από το θεραπευτή. Ο θεραπευτής αντανακλά μέσω της μουσικής ή/και της λεκτικής του έκφρασης αυτά τα οποία αντιλαμβάνεται από το άτομο. Αυτή η αντανάκλαση κάνει το άτομο να νιώθει πως έχει αξία και ότι γίνεται κατανοητό, γεγονός ενθαρρυντικό για τη συνέχιση της προσπάθειας του για έκφραση (Toolan & Coleman 1994, 434 -435).

5.4 Ο αυτοσχεδιασμός ως προσωπική σχέση

Στη μουσικοθεραπεία ο αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης μίας διαπροσωπικής, επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ του θεραπευτή και του πελάτη. Η δημιουργία ωστόσο μίας τέτοιας σχέσης δεν γίνεται αυτόματα. Αντιθέτως, αποτελεί μία διαδικασία που απαιτεί χρόνο ώστε να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση και επικοινωνία με το άτομο.

Όπως προτείνει ο Τόμπλερ (2001), η διαδικασία ανάπτυξης μίας διαπροσωπικής σχέσης περιλαμβάνει πέντε βασικά στάδια: την προσέγγιση του ατόμου, το αίσθημα ασφάλειας, τη συγκέντρωση, την έκφραση και τέλος την επικοινωνία. Τα στάδια αυτά περιγράφονται παρακάτω με κύριο γνώμονα το μουσικοθεραπευτικό αυτοσχεδιασμό, χωρίς όμως αυτό να αποκλείει την ευρύτερη εφαρμογή τους σε άλλα πλαίσια όπου στόχος είναι η επικοινωνία.

Προσέγγιση

Σε αυτό το αρχικό στάδιο είναι σημαντική η κατανόηση της μοναδικότητας του ατόμου και η εύρεση ενός κοινού κώδικα. Αυτή η πρώτη επαφή μπορεί να πραγματοποιηθεί με οπτικό ή /και ακουστικό τρόπο, με τον ήχο, την κίνηση, το λόγο ή ακόμα και μέσω κάποιου αντικειμένου. Με έναν από τους παραπάνω τρόπους ή συνδυασμό αυτών μπορεί να δημιουργηθεί μία γέφυρα ανάμεσα στο άτομο και το θεραπευτή.

Ασφάλεια

Το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης είναι σημαντική προϋπόθεση για τη δημιουργία κάθε σχέσης. Είναι απαραίτητο να δημιουργήσουμε μία σχέση και να χτίσουμε ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο θα αισθάνεται σιγουριά και δεν θα διστάζει να εκφράζει τα συναισθήματά του. Βασικό είναι το άτομο να αισθάνεται ασφάλεια και εμπιστοσύνη προς εμάς (μουσικοθεραπευτής ή εκπαιδευτικός), τη διαδικασία στην οποία συμμετέχει, αλλά και προς το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει μέρος αυτή η διαδικασία.

Συγκέντρωση

Η συγκέντρωση αναφέρεται στην εστίαση της προσοχής σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η δυσκολία συγκέντρωσης έχει ανάλογες επιπτώσεις στην ικανότητα έκφρασης και επίδοσης σε μία δραστηριότητα, ενώ πιθανόν υποδηλώνει αντίστοιχες επικοινωνιακές δυσκολίες.

Έκφραση

Το στάδιο αυτό αφορά την έκφραση συναισθημάτων και ιδεών με διάφορους τρόπους και μέσα. Η έκφραση μέσω της μουσικής και γενικότερα του ήχου προσαρμόζεται αναλόγως τα συναισθήματα που βιώνονται εκείνη τη στιγμή από το άτομο. Μπορεί για παράδειγμα, το άτομο να είναι στεναχωρημένο μία μέρα και αυτό το συναίσθημά του να γίνει το έναυσμα για την έναρξη ενός μουσικού αυτοσχεδιασμού όπου θα εκφράζεται αυτή η κατάσταση.

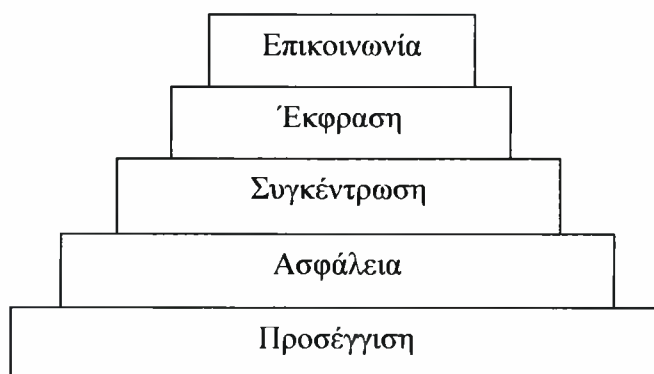
Ο θεραπευτής, κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, προσφέρει μία δομή διευκολύνοντας την έκφραση του ατόμου. Αυτή η δομή περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την αρμονία που ακολουθείται, ενώ κύριος στόχος είναι η νοηματοδότηση της κάθε δράσης του ατόμου με την τοποθέτησή της σε ένα ευρύτερο μουσικό πλαίσιο.

Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι το τελευταίο σκαλοπάτι της διαδικασίας και αποτελεί ουσιαστικά το στόχο αυτής. Αναφέρεται στην αίσθηση του ατόμου με την ομάδα και τον κόσμο. Βέβαια, σε ανθρώπους με περιορισμένες δυνατότητες αυτο-έκφρασης, ένα λεπτό σημάδι ή πράξη μπορεί να είναι δείκτης συμμετοχής. Η εμπλοκή στην επικοινωνία μπορεί να φανεί μέσω του λόγου και του περιεχομένου αυτού, των φωνητικών ήχων, της οπτικής επαφής, της σωματικής εγγύτητας, της αλλαγής στη στάση / θέση και της

προσέγγισης, της εξερεύνησης και χρήσης μουσικών οργάνων (Toolan & Coleman 1994, 438).

Όπως γίνεται κατανοητό, το κάθε στάδιο αποτελεί βάση για την ύπαρξη του επόμενου (βλ. σχήμα 2). Κατά συνέπεια, η επίτευξη του κάθε βήματος είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του επόμενου. Σε τυχόν αποτυχία κάποιου βήματος δηλαδή, επιστρέφουμε στο αμέσως προηγούμενο (Τόμπλερ 2001, 11-27). Δεν είναι δυνατόν για παράδειγμα, το άτομο να μπορεί να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα, εφ' όσον δεν έχει νιώσει προηγουμένως ασφάλεια για το χώρο που βρίσκεται, το μουσικοθεραπευτή, αλλά και για την ίδια τη δραστηριότητα.



Σχήμα 2: Βασικά στάδια δημιουργίας επικοινωνιακής σχέσης (πηγή: Τόμπλερ 2001, 11)

5.5 Σκοπός

Η δημιουργία μίας δι-υποκειμενικής συναισθηματικής σχέσης μέσω της αυθόρμητης μουσικής πράξης αποτελεί το θεμελιώδη σκοπό του κλινικού αυτοσχεδιασμού. Ο αυτοσχεδιασμός στη μουσικοθεραπεία δίνει την ευκαιρία στο θεραπευτή και τον πελάτη (ανεξαρτήτως ηλικίας ή ικανοτήτων) να γνωριστούν μέσω της κοινής δημιουργίας ήχου.

Όπως φάνηκε και παραπάνω, δεν αποτελεί στόχο η δημιουργία “καλής μουσικής”, αλλά η ανάπτυξη μίας διαπροσωπικής σχέσης μέσω του μουσικού γεγονότος. Η “καλή μουσική” δεν σημαίνει υποχρεωτικά μία αυθεντική μουσική αυτο-έκφραση και διαπροσωπική σχέση στη μουσικοθεραπεία. Με αυτή τη λογική, δεν απαιτούνται γνώσεις μουσικής, καθώς η αυθεντικότητα της έκφρασης μέσω του ήχου είναι φυσική στην ανθρώπινη ύπαρξη (Pavlicevic 2000, 272, 277). Κάθε ήχος, κίνηση ή ακινησία του πελάτη εκλαμβάνεται ως σημαντική. Στόχος είναι η ανάπτυξη

μίας σχέσης και η ενθάρρυνση για εξερεύνηση ιδεών και συναισθημάτων (Toolan & Coleman 1994, 435).

5.6 Ανάλυση του κλινικού αυτοσχεδιασμού

Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός, όπως προτείνει ο Ruud (1998, 164-165), μας ενδιαφέρει σε τρία επίπεδα: το δομικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Αυτά τα επίπεδα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον παρακάτω πίνακα, αποτελούν τη βάση για την ανάλυση του αυτοσχεδιασμού.

Επίπεδα ανάλυσης Κλινικού Αυτοσχεδιασμού	
Δομικό επίπεδο	Αφορά τη δομή του αυτοσχεδιασμού και τη μουσική του οργάνωση. Σε αυτό το επίπεδο μπορεί να αναλυθεί ο αυτοσχεδιασμός με καθαρά μουσικούς όρους. Η ανάλυση αυτή της σημειογραφίας της μουσικής δεν δίνει αρκετές πληροφορίες αναφορικά με την ερμηνεία της προσωπικής αλληλεπίδρασης.
Σημασιολογικό επίπεδο	Σε αυτό το επίπεδο μας ενδιαφέρει τι σημαίνουν οι διάφορες μουσικές δομές και ποια είναι η αξία τους. Αυτή η αναζήτηση νοήματος μπορεί να εστιάσει είτε στη σχέση των συμμετεχόντων στο μουσικό αυτοσχεδιασμό, είτε απλά στο τι εκφράζει/συμβολίζει η μουσική. Στην πρώτη περίπτωση μπορούμε να αναλύουμε το τι σημαίνουν οι διαφορετικές μουσικές δομές σε σχέση με τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το τι εκφράζει ή δηλώνει η μουσική δομή.
Πραγματολογικό επίπεδο	Το πραγματολογικό ή ρεαλιστικό επίπεδο αφορά την επεξήγηση των θεραπευτικών συνεπειών του αυτοσχεδιασμού. Διευκρινίζει τις θεραπευτικές του λειτουργίες, τις διαδικασίες που περιλαμβάνει, καθώς και τη σχέση του με την πορεία θεραπείας του ατόμου.

Πίνακας 9: Επίπεδα ανάλυσης κλινικού αυτοσχεδιασμού

Σε αυτά τα τρία επίπεδα μπορεί να στηριχθεί η ανάλυση του μουσικοθεραπευτικού αυτοσχεδιασμού. Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης, το *δομικό*, θα αναζητήσουμε έννοιες όπως το tempo, το ρυθμό και τη σύσταση του αυτοσχεδιασμού. Η ανάλυση αυτή θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη, δίχως να εμπεριέχει υποθέσεις και προσωπικές ερμηνείες σε σχέση με το μήνυμα ή την έκφραση της μουσικής.

Στο *σημασιολογικό επίπεδο* ανάλυσης του αυτοσχεδιασμού μπορεί να κάνουμε λόγο για “κρύους”, “θερμούς”, “σκοτεινούς” και ούτω καθ’ εξής ήχους. Οι υποθέσεις θα πρέπει να στηρίζονται τόσο στη φύση της μουσικής, όσο και στη γνώση για το

συγκεκριμένο πελάτη. Για να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες, θα είναι καλό οι αναλύσεις να συνυπολογίζουν το ιστορικό του πελάτη, τους θεραπευτικούς στόχους που έχουν τεθεί, καθώς και τις περιγραφικές έννοιες (ή έννοιες ανάλυσης) που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο μουσικοθεραπευτής. Σε αυτό το επίπεδο, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπ' όψιν το πολιτισμικό υπόβαθρο του πελάτη, το ψυχολογικό του προφίλ και γενικότερα στοιχεία που αφορούν το ιστορικό του το οποίο περιλαμβάνει τρεις βασικές περιοχές ενδιαφέροντος: τη βιολογική (όπως οργανικές βλάβες ή δυσλειτουργίες), την προσωπική (όπως προβλήματα επικοινωνίας ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά) και την κοινωνική (όπως οικογενειακές σχέσεις ή κοινωνικές αλληλεπιδράσεις).

Το τελευταίο επίπεδο ανάλυσης είναι το *πραγματολογικό*. Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, χρησιμοποιούνται όλα τα στοιχεία των προηγούμενων επιπέδων με σκοπό την κατανόηση της συμπεριφοράς, της εμπειρίας και των αλλαγών στη συμπεριφορά του πελάτη (Ruud 1998, 164-171).

Φυσικά, για την καλύτερη και ακριβέστερη ανάλυση απαιτείται κάποιος τρόπος κράτησης αρχείου για τον κάθε πελάτη. Η μουσική ως χρονική τέχνη, καθιστά την ανάγκη για καταγραφή (ηχογράφηση ή βιντεοσκόπηση) των συνεδριών. Αυτή η καταγραφή θα διευκολύνει την περαιτέρω ανάλυση του τύπου και του περιεχομένου της μουσικής αλληλεπίδρασης και άλλων συμπεριφορών, απαντήσεων και αντιδράσεων του ατόμου στα διάφορα ερεθίσματα. Επίσης, η καταγραφή και κράτηση αρχείου για κάθε πελάτη και κάθε συνεδρία είναι πολύ σημαντική, καθώς δίνει τη δυνατότητα ανασκόπησης και σύγκρισης παλαιότερων συνεδριών. Το γεγονός αυτό διευκολύνει και καθιστά πιο έγκυρη την αξιολόγηση της προόδου του πελάτη. Παράλληλα, λειτουργεί ως σημαντικό βοήθημα για την αυτοαξιολόγηση του ίδιου του μουσικοθεραπευτή, για τον επαναπροσδιορισμό και καλύτερο σχεδιασμό των επόμενων συνεδριών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την καταγραφή των συνεδριών είναι η παραχώρηση της άδειας από τον πελάτη ο οποίος θα πρέπει να ενημερωθεί για ποιο σκοπό θα γίνεται η βιντεοσκόπηση ή η ηχογράφηση και να βεβαιωθεί ότι δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για άλλους λόγους (π.χ. δημοσίευση). Σε περίπτωση όπου ο ασθενής δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο, θα πρέπει να αναζητηθεί και να ακολουθηθεί εναλλακτικός τρόπος κράτησης αρχείου.

*«Πώς θα μπορούσα να ζωγραφίσω το βουνό Hua,
χωρίς να έχω γνωρίσει πρώτα το σχήμα του;
Αλλά κι όταν, αφού το επισκέφτηκα, το σχεδίασα
εκ του φυσικού, η ιδέα ήταν ακόμα ανώριμη μέσα μου.
Το κλώσησα για καιρό. Μια μέρα, καθώς αναπαυόμουν,
αναπήδησα και φώναξα “το ‘πιασα”. Τότε έσκισα
τα παλιά σκίτσα και το ζωγράφισα ξανά.
Αυτή τη φορά ο μοναδικός μου
οδηγός ήταν το ίδιο το βουνό Hua».*

Κινέζος ζωγράφος του 14^{ου} αιώνα

6.1 Η μουσική στην ευρύτερη της σημασία

Η μουσική στην ευρύτερη της σημασία αναφέρεται σε μία πρόταση ολόπλευρης προσέγγισής της, όπου η εκπαιδευτική και η θεραπευτική της λειτουργία συνδυάζονται σε ένα κοινό πλαίσιο (Καρτασίδου 2004, 135). Πρόκειται ουσιαστικά, για την τέχνη του να εκφράζει κανείς τον εαυτό του με ήχο, όπου οι εσωτερικές κινήσεις, τα συναισθήματα και ιδέες του μετατρέπονται σε εξωτερικές μορφές ήχου (Bruscia 1998, 62).

Αυτή η ευρύτερη προσέγγιση της μουσικής έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελλάδα, όπου η μουσική δεν αποτελούσε μία ξεχωριστή μορφή τέχνης. Αντιθέτως, η μουσική ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της λογοτεχνίας και του χορού και συνδέονταν άμεσα με κάθε άλλη μορφή έκφρασης. Μέσα από αυτήν την προοπτική, η μουσική επιδρά στο άτομο ως «όλο», ενισχύοντας τον ψυχοκινητικό, συναισθηματικο-κοινωνικό και γνωστικό τομέα.

Αυτή η ευρύτερη αντίληψη για τη μουσική υιοθετείται στις μέρες μας από τον Goll (1993). Ο Goll -γερμανός μουσικοθεραπευτής- έχει αναπτύξει την τελευταία δεκαετία τη Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία. Πρόκειται για μία μουσικοθεραπευτική προσέγγιση στα πλαίσια της οποίας η μουσική γίνεται αντιληπτή στην ευρύτερη της σημασία. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση σε όλες τις εκφάνσεις της και σε κάθε στοιχείο της που μπορεί να τραβήξει την προσοχή και το ενδιαφέρον του ατόμου. Βασικά συστατικά της μουσικής θεωρούνται τα ακουστικά φαινόμενα κάθε είδους, η κίνηση και τα στοιχεία της μουσικής. Με αυτήν

τη λογική μουσικά βιώσιμο θεωρείται οτιδήποτε μπορεί να αποδώσει το άτομο (όπως η αναπνοή).

Αναλυτικότερα, η προσέγγιση του Goll αναφέρεται σε μία ειδική μορφή θεραπευτικής-παιδαγωγικής παρέμβασης, οι στόχοι της οποίας διαφέρουν τόσο από άλλες μουσικές δραστηριότητες, όσο και από τη μουσική ψυχοθεραπεία. Αποτελεί ουσιαστικά, ένα κράμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και Μουσικοθεραπείας όπου υιοθετείται μία ολιστική θεώρηση της μουσικής. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι ο οικολογικός προσδιορισμός του σκοπού της θεραπείας, η κεντρική θέση που κατέχει το άτομο και η κοινωνία, καθώς και η προσαρμογή των στόχων στις ατομικές ανάγκες του καθενός. Κατά αυτόν τον τρόπο, κάθε άτομο μπορεί να συμμετάσχει ενεργά στη μουσική και να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συνεχή και από κοινού επανεξέταση και αναπροσαρμογή των διαδικασιών και των στόχων. Αυτή η ευρύτερη «ισομετρική» φιλοσοφία που χαρακτηρίζει τη Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία επιτρέπει την επιτυχή εφαρμογή αυτής στο χώρο της ειδικής αγωγής (Καρτασίδου 2004, 101-106).

Η μουσική στην ευρύτερή της σημασία παύει να αφορά αποκλειστικά το τραγούδι και την εκμάθηση μουσικών οργάνων. Αντιθέτως, αποτελεί ένα φαινόμενο που βρίσκεται σε

συνεχή εξέλιξη. Πρόκειται για προσωπικό βίωμα που συνδυάζεται με διάφορα άλλα μέσα έκφρασης όπως η ζωγραφική και η κίνηση. Στο επίκεντρο της μουσικής τοποθετούνται οι κοινές εμπειρίες που βιώνονται από τους συμμετέ-



Εικόνα 7: Η μουσική ως προσωπικό βίωμα

χοντες σε κοινές δραστηριότητες. Ο Goll συστηματοποιεί αυτές τις εμπειρίες του μουσικού δρώμενου ως εξής:

- εμπειρίες με μία δομή: χρόνος, αντίληψη, ψυχική διάσταση
- εμπειρίες με τον εαυτό: έκφραση, δημιουργικότητα, θέληση, κίνητρα

- εμπειρίες με τους άλλους: αλληλεπίδραση, επικοινωνία, συνεργασία

Θεμελιώδη θέση σε αυτήν την ευρύτερη σημασία για τη μουσική κατέχει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα άτομα μέσω της μουσικής. Η μουσική, δηλαδή, αποκτά μεσάζοντα ρόλο που επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων (Goll 1993, 344). Παράλληλα, το άτομο μαθαίνει να λειτουργεί αυτόνομα μέσα από το μουσικό δρώμενο και να λαμβάνει προσωπικές αποφάσεις.

Η διεύρυνση της σημασίας της μουσικής έγκειται στο γεγονός ότι κάθε άτομο μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτήν. Με αυτήν την έννοια, εάν ένα άτομο δεν αντιδρά στη μουσική τότε θα πρέπει να διευρυνθεί ο όρος «μουσική» ώστε να περιλαμβάνει δεδομένα και ερεθίσματα τα οποία μπορεί να προσεγγίσει το συγκεκριμένο άτομο. Μέσα από αυτήν την προοπτική, κανείς δεν αποκλείεται από το μουσικό δρώμενο και μπορεί να εκφραστεί μέσω της μουσικής με το δικό του μοναδικό τρόπο και να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του (Καρτασίδου 2004, 106-110).

6.2 Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή του σημασία

Αυτή η ευρύτερη αντίληψη για τη μουσική επεκτείνεται και συνδέεται άμεσα με την έννοια του μουσικού αυτοσχεδιασμού ο οποίος αποκτά μία ευρύτερη έννοια παρομοίως. Η προσοχή παύει να εστιάζεται στο “καλό” αισθητικά μουσικό αποτέλεσμα και επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση. Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός λειτουργεί ως ένας τρόπος ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και ως πλαίσιο για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη μουσική πράξη. Χρυσός κανόνας όλων των ελεύθερων ομάδων αυτοσχεδιασμού είναι να «ακούει ο ένας τον άλλον».

Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει μεγάλες ομοιότητες με την έννοια του κλινικού αυτοσχεδιασμού. Τόσο ο αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή του σημασία, όσο και ο κλινικός αυτοσχεδιασμός αναφέρονται στη μουσική ως μέσο επικοινωνίας, χωρίς να ενδιαφέρει το αισθητικό αποτέλεσμα, καθώς σκοπός είναι η έκφραση του ατόμου και ανάπτυξη της προσωπικής σχέσης. Οι βασικές διαφορές ωστόσο, είναι ότι ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή του σημασία δεν λαμβάνει μέρος αποκλειστικά σε κλινικά πλαίσια, δεν απαιτεί την παρουσία ενός καταρτισμένου μουσικοθεραπευτή και δεν ακολουθείται από κλινική ανάλυση της μουσικής πράξης.

Ο καθένας έχει τη δυνατότητα να είναι ένας “ικανός σολίστας” στο μουσικό αυτοσχεδιασμό. Ένας αυτοσχεδιασμός αρχίζει από έναν “ποιοτικό ήχο” όπου μπορεί

να είναι μία νότα, ένας τόνος ή ακόμα και μία κίνηση που εκφράζει το πώς αισθάνεται το άτομο ακριβώς τη συγκεκριμένη στιγμή που τραγουδά ή παίζει κάποιο μουσικό όργανο. Αυτός ο “ποιοτικός ήχος” είναι στην ουσία η αρχή μίας μελωδίας η οποία αποτελείται από μία σειρά τέτοιων ήχων. Η μελωδία είναι μία εμπειρία που δημιουργείται από στιγμή σε στιγμή και ένα από τα βασικά της στοιχεία είναι η σιωπή. Το πιο σημαντικό βέβαια στο μουσικό αυτοσχεδιασμό, είναι η θέληση για έκφραση των βαθύτερων συναισθημάτων μέσω του ήχου (Insull 1992, 168-169).

Στη βάση αυτής της ευρύτερης αντίληψης για το μουσικό αυτοσχεδιασμό έγκειται η προσέγγιση των Αρχαίων Ελλήνων, σύμφωνα με την οποία η μουσική δεν περιορίζεται σε τέχνη των ήχων. Αντιθέτως, σε αυτήν την ευρύτερη αντίληψη εμπεριέχονται οι άρρηκτοι δεσμοί της μουσικής με την κίνηση, το χορό και το λόγο. Κατά αυτόν τον τρόπο, κάνουμε λόγο για μία αδιαίρετη τριάδα της μουσικής ως ήχο, κίνηση και λόγο (Καρτασίδου 2004, 135-136). Αυτή η βασική παραδοχή αποτρέπει την αποσπασματικότητα και τον κατακερματισμό της μουσικής εμπειρίας και προσφέρει τη δυνατότητα για ολιστική βιωματική συμμετοχή του ατόμου στο μουσικό δρώμενο.

Κατά συνέπεια, η μουσική στην ευρύτερη σημασία της επιδρά βιωματικά στον ψυχοκινητικό, συναισθηματικο-κοινωνικό και γνωστικό τομέα ανάπτυξης του ατόμου και επιτρέπει την έκφραση και αλληλεπίδραση αυτού μέσω του ηχητικού, φωνητικού, ρυθμικού και κινητικού αυτοσχεδιασμού. Αυτές οι μορφές αυτοσχεδιασμού αναλύονται παρακάτω ξεχωριστά, χωρίς όμως να υπονοείται η ανεξάρτητη ύπαρξη τους. Αντιθέτως, αυτά τα τέσσερα είδη αυτοσχεδιασμού αλληλοσυμπληρώνονται και συνυπάρχουν σε ένα μουσικό δρώμενο.

6.2.1 Ηχητικός αυτοσχεδιασμός

Ο ηχητικός αυτοσχεδιασμός αναφέρεται ουσιαστικά στην αυτο-έκφραση του ατόμου και στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, έχοντας ως κύριο μέσο τον ήχο. Αυτή η αλληλεπίδραση μέσω του ηχητικού αυτοσχεδιασμού μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με τον τρόπο δόμησής του.

Έχει παρατηρηθεί πως η ανάπτυξη ενός αυτοσχεδιασμού μεταξύ δύο ατόμων διευκολύνεται όταν παρουσιάζεται μία καθορισμένη μορφή ηχητικών ερεθισμάτων η οποία ακολουθείται από παύση / σιωπή. Αυτή η δομή προσφέρει στο άτομο μία δομή την οποία μπορεί να κατανοήσει, να προβλέψει και με την οποία μπορεί να σχετιστεί.

Σημαντικό μέρος αυτής της δομής (το οποίο διευκολύνει γενικότερα κάθε είδους αυτοσχεδιασμό) αποτελεί η παύση. Η παύση δίνει προσωπικό χώρο και χρόνο στο άτομο να ανταποκριθεί (Nordoff & Robbins 1977, 102). Κατά αυτόν τον τρόπο ο ηχητικός αυτοσχεδιασμός παίρνει τη μορφή διαλόγου, όπου ο ένας συμμετέχων εκφράζεται και απαντά στον άλλο με τη σειρά. Ο ηχητικός αυτοσχεδιασμός επίσης, μπορεί να πάρει τη μορφή σόλου. Για παράδειγμα, χρησιμοποιείται συχνά μία δομή ABA όπου Α και Β είναι δύο διαφορετικά και ευδιάκριτα μεταξύ τους μουσικά μέρη. Στο Α μέρος μπορεί να ακολουθείται μία συγκεκριμένη αλληλουχία ήχων, ενώ στο Β μέρος να αυτοσχεδιάζει (σόλο) ένας από τους συμμετέχοντες και οι υπόλοιποι να τον συνοδεύουν (Insull 1992, 170-173).



Εικόνα 8: Improvisation 26

Πρέπει να σημειωθεί, πως ο ήχος κατά τη διάρκεια του ηχητικού αυτοσχεδιασμού, δεν πρέπει να παράγεται υποχρεωτικά από κάποιο συμβατικό μουσικό όργανο. Μπορεί να παραχθεί από οποιοδήποτε αντικείμενο και με οποιοδήποτε τρόπο. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο αυτοσχεδιασμός δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην αλληλουχία των ήχων, αλλά και στον τρόπο παραγωγής τους. Αναφέρεται δηλαδή σε μία ελευθερία και αυθορμητισμό σε όλα τα επίπεδα, γεγονός που διευρύνει την προοπτική για το γύρω κόσμο. Η συμβατική αντίληψη για την χρήση του τραπεζιού για παράδειγμα, παίρνει άλλη διάσταση μέσα από το πρίσμα του ηχητικού αυτοσχεδιασμού όπου μπορεί να ενδιαφέρει ο ήχος από το κτύπημα του τραπεζιού.

Σύμφωνα με αυτή τη λογική, ο ηχητικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να συμπεριλάβει οτιδήποτε παράγει ήχο. Σημαντική θέση μεταξύ αυτών των εν δυνάμει ηχητικών μέσων αποτελεί το ίδιο το ανθρώπινο σώμα. Το σώμα μας αποτελεί μία αδιάκοπη ηχητική πηγή (καρδιακός παλμός, αναπνοή κλπ.) γεγονός που συνήθως περνάει απαρατήρητο κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Μεταξύ αυτών των ήχων, η φωνή αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικά και δυναμικά μέσα έκφρασης,

αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Για αυτό το λόγο γίνεται ξεχωριστή αναφορά στο φωνητικό αυτοσχεδιασμό.

6.2.2 Φωνητικός αυτοσχεδιασμός

Η φωνή αποτελεί σημαντικό μέρος του εαυτού μας. Από την πρώτη στιγμή που ερχόμαστε σε αυτή τη ζωή εκφραζόμαστε με το κλάμα, ενώ η φωνή κατέχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ μητέρας και βρέφους. Η φωνή μας επίσης, αντανακλά τις αλλαγές που βιώνουμε καθώς αναπτυσσόμαστε.

Παρουσιάζει πραγματικά ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι ο τρόπος που ηχούμε μέσω της φωνής μας συσχετίζεται άμεσα τόσο με το εξελικτικό / αναπτυξιακό στάδιο που βρισκόμαστε, όσο και με τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουμε τη συγκεκριμένη στιγμή. Οι ήχοι που παράγουμε, η γλώσσα που χρησιμοποιούμε και η μουσικότητα της φωνής μας, αναδεικνύει πολλές ενδείξεις για την προσωπικότητά μας, τη συναισθηματική και ψυχολογική μας κατάσταση, καθώς και την άνεση που νιώθουμε στο σώμα μας.

Η φωνή αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ νου και σώματος, σκέψης και συναισθήματος. Γίνεται κατανοητό λοιπόν πως η φωνή και το τραγούδι αναφέρονται σε μία κατάσταση με ιδιαίτερο προσωπικό νόημα. Πρόκειται για μία διαδικασία όπου το ίδιο το άτομο αποτελεί το μουσικό όργανο μέσω του οποίου μπορεί να εκφράσει έντονα συναισθήματα. Αυτή είναι και η βασική αιτία που το τραγούδι βιώνεται από πολλούς ανθρώπους ως θεραπευτικό (Autsin 1999, 143).

Ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός βέβαια, δεν περιορίζεται στο τραγούδι. Σε αντίθεση, περιλαμβάνει οποιοδήποτε ήχο παράγεται από το φωνητικό σύστημα του ανθρώπου το οποίο περικλείει κανάλια λεκτικών και μουσικών ήχων (με την ευρύτερη έννοια). Αυτή η ευρύτερη θεώρηση του φωνητικού αυτοσχεδιασμού, όπου ποικίλοι συνδυασμοί μουσικής και λέξεων συνυπάρχουν ως φυσικό φαινόμενο, είναι εμφανής σε αρχαίους και σύγχρονους πολιτισμούς, πρωτόγονες και σύνθετες κοινωνίες (Sekeles 1999, 182).

Ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός λοιπόν, περιλαμβάνει όλες τις εν δυνάμει εκφράσεις του φωνητικού συστήματος (όπως λόγος, κραυγές, τόνους και σιωπή), ενώ μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (όπως νανουρίσματα, δομημένα τραγούδια και τραγούδια με στίχους) (Franco 1999, 103). Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες

χρήσιμες ιδέες και τρόποι που διευκολύνουν την έναρξη και τη διατήρηση ενός φωνητικού αυτοσχεδιασμού με τα παιδιά, αλλά όχι μόνο.

Αρχικά είναι σημαντικό ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός να ξεκινά από τόνους που μπορεί να φτάσει το παιδί. Αυτή η αρχική συνθήκη επιτρέπει και ενθαρρύνει την εμπλοκή του παιδιού στο μουσικό δρώμενο. Η επανάληψη μοτίβων επίσης, προσελκύει την προσοχή του παιδιού, παρέχει ένα κλίμα προβλέψιμο και ασφαλές, ενώ λειτουργεί υποστηρικτικά στην έκφραση συναισθημάτων. Αυτά τα μοτίβα μπορεί να είναι λεκτικού, ηχητικού ή / και ρυθμικού χαρακτήρα. Γενικότερα, η μουσική λειτουργεί ως ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο υποστήριξης / συνοδείας του φωνητικού αυτοσχεδιασμού του παιδιού (Sekeles 1999, 183).

Η χρήση δομημένων τραγουδιών γίνεται συνήθως στην αρχή και στο τέλος της κάθε συνάντησης / συνεδρίας με το παιδί. Αποτελεί έναν ευχάριστο τρόπο να καλωσορίσουμε, καθώς και να αποχαιρετούμε το παιδί. Σε αυτά τα τραγούδια είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνετε το όνομα του παιδιού και να υπάρχουν αρκετές παύσεις στη διάρκεια των οποίων θα δίνεται η ευκαιρία σε αυτό να ανταποκριθεί, να εκδηλώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά που έχουν προσωπική αξία για το ίδιο. Θα πρέπει παράλληλα να μη διακόπτεται ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός από περιττά σχόλια.

Όπως προαναφέρθηκε, στο φωνητικό αυτοσχεδιασμό περιλαμβάνεται κάθε φωνητική δυνατότητα έκφρασης. Για να αποκτήσει αυτή έκφραση όμως κάποιο νόημα, χρειάζεται να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο μουσικό πλαίσιο. Η ένταση και η ποιότητα του κλάματος ή των κραυγών ενός παιδιού μπορούν να γίνουν μέρος ενός μουσικού πλαισίου ιδίως μέσω του τραγουδιού. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί ακούσει τους στίχους ενός τραγουδιού που περιγράφει το συναίσθημά του ή την εμπειρία για τον εαυτό του, τότε άμεσα αυτή η συναισθηματική του κατάσταση σχετίζεται με τη μουσική του εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο, η μουσική “αποδέχεται” και “συναντά” τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και την εντάσσει σε ένα πλαίσιο, ταιριάζοντας, συνοδεύοντας και υποστηρίζοντας την έκφρασή του.

Με παρόμοιο τρόπο, μία λέξη ή φράση του παιδιού μπορεί να αντανακλαστεί προς το ίδιο μέσω του τραγουδιού. Τότε η λέξη ή φράση αυτή βιώνεται ως μία μουσική απάντηση, αλλά και ως μία μελωδική έκφραση της σκέψης του. Ιδιαίτερα σε τέτοιου είδους φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς είναι σημαντικό να διατηρείται ο ρυθμός, το τονικό ύψος και το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργεί το παιδί με τις λέξεις, καθώς και με τον τρόπο που τις χρησιμοποιεί. Ανάλογα με την εκάστοτε

κατάσταση ωστόσο, μπορεί να κριθεί προτιμότερο να εκφραστούν αντίθετα προς τη διάθεση του παιδιού μουσικά ερεθίσματα.

Όταν ένα παιδί με μη ανεπτυγμένη φωνητική ικανότητα κάνει ανιχνευτικές / δοκιμαστικές προσπάθειες να τραγουδήσει ελεύθερα θα πρέπει να διατηρήσουμε ή να δημιουργήσουμε το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο. Προτείνεται συγκεκριμένα, να διατηρηθεί ένα συναισθηματικό κλίμα το οποίο θα ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει την προσπάθειά του. Το παίξιμο ή το τραγούδι θα πρέπει να συμβαδίζει με το δικό του tempo, δυναμική και τονικό ύψος, ενώ παράλληλα είναι καλό να αποφεύγονται σύνθετες αρμονικές διαδοχές που μπερδεύουν και αποπροσανατολίζουν. Γενικότερος σκοπός είναι η ενθάρρυνση του παιδιού να συνεχίσει το φωνητικό αυτοσχεδιασμό, αυξάνοντας τη διάρκεια και την έκταση της έκφρασής του (Nordoff & Robbins 1977, 99-109).

Μία άλλη μορφή φωνητικού αυτοσχεδιασμού είναι το ελεύθερο συνειρμικό τραγούδι. Κατά τη διάρκεια αυτής της μορφής αυτοσχεδιασμού, οι λέξεις αντικαθιστούν ή χρησιμοποιούνται επιπρόσθετα με τους ήχους και τους τόνους. Στόχος αυτού του αυτοσχεδιασμού είναι η πρόσθεση λέξεων στη μουσική και το αντίστροφο (Autsin 1999, 151). Σε περίπτωση που το παιδί επαναλαμβάνει μία λέξη ή μία φράση χωρίς επικοινωνιακή σκοπιμότητα, τότε μπορεί να γίνει μία προσπάθεια προέκτασης αυτής της λέξης ή φράσης εισάγοντας σταδιακά άλλες σχετικές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση ότι οι φωνητικοί ήχοι που πρωτοπαρουσιάζονται στη βρεφική ηλικία φαίνεται να συνεχίζονται αργότερα στη ζωή, ακόμα και μετά την εκμάθηση του προφορικού λόγου (Pavlicevic 2000, 278). Πολλοί άνθρωποι ωστόσο, διστάζουν να εκφράσουν αυτούς τους ήχους μέσω του φωνητικού αυτοσχεδιασμού όπου απουσιάζουν οι λέξεις. Αυτή η διστακτικότητά τους οφείλεται κυρίως στο κοινωνικά προσδιορισμένο “καλό” και “κακό” μουσικό αποτέλεσμα. Αυτή η στενή θεώρηση της έννοιας της μουσικής και του μουσικού αυτοσχεδιασμού, δημιουργεί στο άτομο το άγχος μήπως ακουστεί “φάλτσα” και το αποτρέπει από μία διερεύνηση των φωνητικών του δυνατοτήτων.

Ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός, ανεξαρτήτως της εκάστοτε μορφής του, κατέχει βασικό ρόλο στο μουσικό αυτοσχεδιασμό. Δίνει στο άτομο την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τον εαυτό του ως ηχητική πηγή και να δοκιμάσει τις δυνατότητές του. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός μπορεί να συμβάλλει στην εξάσκηση και ανάπτυξη του φωνητικού συστήματος σε περιπτώσεις

παθολογίας του λόγου (Sekeles 1999, 184), ενώ χρησιμεύει ως γέφυρα και υποστηρικτικό μέσο για άλλα ηχητικά γεγονότα (Franco 1999, 103).

6.2.3 Ρυθμικός αυτοσχεδιασμός

Ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός αποτελεί το θεμελιώδες είδος αυτοσχεδιασμού, καθώς αποτελεί βασική διάσταση κάθε αυτοσχεδιασμού: ηχητικού, φωνητικού και κινητικού. Φυσικά, όλες αυτές οι μορφές αυτοσχεδιασμού αλληλοσυμπληρώνονται και συχνά η μία εμπεριέχεται μέσα στην άλλη. Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για ηχητικό αυτοσχεδιασμό, δίχως να αναφερθούμε σε ρυθμικές έννοιες και το αντίστροφο. Στην παρούσα υποενότητα ωστόσο, ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός αναλύεται ξεχωριστά και αναφέρεται κυρίως σε μουσικά δρώμενα που βασίζονται σε μη τονικούς ή μελωδικούς ήχους (π.χ. ο ήχος από την κρούση ενός τύμπανου).

Η λέξη «ρυθμός» προέρχεται από το ρήμα *ρέω*. Με αυτήν την έννοια ο ρυθμός εμπεριέχει όλα τα χαρακτηριστικά της συνεχόμενης κίνησης, της περιοδικότητας και της επανάληψης που χαρακτηρίζουν κάθε μορφής ζωής στο σύμπαν (Ιναγιάτ 1992, 83). Αυτές οι ρυθμικά επαναλαμβανόμενες περίοδοι είναι παρόμοιες, αλλά ποτέ ίδιες μεταξύ τους, καθώς δεν πρόκειται για μηχανικές επαναλήψεις. Αντιθέτως, πρόκειται για οργανικές αναπλάσεις, η κάθε μια από τις οποίες είναι μοναδική και ανεπανάληπτη.

Ο ρυθμός αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της ζωής και της ανθρώπινης σύστασης. Ο άνθρωπος βιώνει το ρυθμό με το σώμα, την αναπνοή και τον καρδιακό του παλμό. Το “σπάσιμο” ή έλλειψη αυτού του ρυθμού μπορεί να προκαλέσει αντίστοιχες δυσκολίες σε συναισθηματικό επίπεδο, όπως σύγχυση και απελπισία (Ιναγιάτ 1992, 77, 81-82). Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη ρυθμού σε έναν άνθρωπο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα διαταραχές της προσωπικότητας, καθώς και ψυχοσωματικού χαρακτήρα. Η δυσκολία δημιουργίας μουσικών ήχων και ρυθμού συνδέονται άμεσα με το συναισθηματικό και σωματικό έλεγχο του ατόμου. Για αυτό το λόγο, πολλές φορές η απόκτηση ρυθμού ή η μίμηση απλών ρυθμικών σχημάτων με τα μέλη του σώματος (π.χ. χέρια και πόδια) μπορεί να περιορίσει σε σημαντικό βαθμό διάφορα προβλήματα ψυχοσωματικής φύσεως (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999, 224-227).

Μέσα από αυτό το πρίσμα, το σώμα αποτελεί σημαντικό μέσο για το ρυθμικό αυτοσχεδιασμό. Το σώμα είναι ένα μουσικό όργανο που έχει τη δυνατότητα να παράγει ήχο μέσω των κινήσεών του, όπως χτυπήματα με τις παλάμες, τα δάκτυλα, τους μηρούς και τα πόδια. Αυτές οι κινήσεις συντελούν στη βίωση της σταθερής επαναληπτικότητας που υπάρχει στη μουσική. Η βίωση του ρυθμού προσφέρει ευχαρίστηση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στο συναισθηματικό και σωματικό έλεγχο του ατόμου.

Βασική αρχή δουλεύοντας με ένα παιδί -ιδίως όταν αυτό δοκιμάζει για πρώτη φορά ένα μουσικό όργανο- είναι να υιοθετηθεί ο τρόπος κτυπήματος ή παιξίματός του και να τοποθετηθεί μέσα σε ένα μουσικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτήν την αρχή, το παιδί στην αρχή αφήνεται ελεύθερο να ξεκινήσει (initiate) το ρυθμό, ο οποίος υιοθετείται στη συνέχεια από τον εκπαιδευτικό/ θεραπευτή και τον χρησιμοποιεί ως οδηγό στο δικό του παίξιμο. Θεμελιώδες στοιχείο αυτής της αρχής είναι ο μη καθοδηγητικός της χαρακτήρας.

Έχει παρατηρηθεί πως ο ρυθμός των παιδιών με κάποιου είδους αναπηρία τείνει να είναι αρκετά περιορισμένος αναφορικά με την ποικιλία στο tempo και τις διακυμάνσεις στις δυναμικές. Ιδιαίτερα παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές ή αυτισμό, παρουσιάζουν συνήθως ακραία tempo (μόνο γρήγορα ή μόνο αργά) και έντονες δυναμικές (πολύ δυνατά ή πολύ σιγά). Φυσικά, αυτές οι ακραίες εκφράσεις υποδηλώνουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συναισθηματικής κατάστασης του κάθε ατόμου που το περιορίζουν επικοινωνιακά. Σε τέτοιες περιπτώσεις, τα ρυθμικά μοτίβα μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για να προκαλέσουν την προσοχή του παιδιού, όσο για να δομήσουν και να βάλουν σε τάξη την ανταπόκρισή του. Αυτά τα μοτίβα δεν είναι απαραίτητα να μιμούνται το ρυθμό του παιδιού. Βέβαια, για να επιτευχθεί η επαφή με το παιδί, θα πρέπει τα ρυθμικά μας μοτίβα προς αυτό να δημιουργούν εμπειρίες στις οποίες το παιδί μπορεί να ανταποκριθεί.

Εκτός όμως των διάφορων ρυθμικών ερωτο-απαντήσεων, βασική είναι η παρουσία του βασικού ρυθμού σε έναν αυτοσχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός ρυθμός αποτελεί τα θεμέλια για τη διατήρηση της συνοχής σε μία μουσική δραστηριότητα και εμπειρία. Συγκεκριμενοποιεί τη μουσική δομή και συμβάλλει στη δημιουργία μίας γερής μουσικής επαφής με το παιδί. Μέσα από αυτή την επαφή, δίνεται ώθηση σε μία σταδιακή ανάπτυξη της μουσικής ευκινησίας στο κτύπημα του παιδιού όπου μπορεί να αλλάζει το tempo ή / και οι δυναμικές. Αυτή η μουσική

ευκινησία απελευθερώνει από παθολογικούς, καθορισμένους περιορισμούς και εμβαθύνει τη συμμετοχή του στη μουσική δημιουργία. Αυτή η ενεργή συμμετοχή του παιδιού είναι αναζωογονητική και απαιτεί αυτοσυγκέντρωση, ενώ προωθεί την ανάπτυξη της συναισθηματικής και σωματικής ευπροσαρμοστικότητας και ελέγχου (Nordoff & Robbins 1977).

Όπως αναφέρθηκε, ο ρυθμός καθορίζει τη μουσική δομή και κάνει εντονότερη την εμπειρία του παιδιού. Η λειτουργία αυτή του ρυθμού είναι βασική και για τα υπόλοιπα είδη αυτοσχεδιασμού. Είναι πιθανό για παράδειγμα, η έντονη ρυθμική εμπειρία να ωθήσει το παιδί στο να τραγουδήσει το συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα και τελικά να καταλήξει σε φωνητικό αυτοσχεδιασμό. Ο ρυθμικός αυτοσχεδιασμός επίσης, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κινητικού αυτοσχεδιασμού και το αντίστροφο. «Η κίνηση», σύμφωνα με τον Ιναγιάτ (1992, 77), «είναι το νόημα της ζωής και ο νόμος της κίνησης είναι ο ρυθμός». Μέσα από αυτήν τη φράση, αναδεικνύεται ο ρυθμός ως θεμελιώδης αρχή της μουσικής και μη μουσικής οργάνωσης και ζωής (Nordoff & Robbins 1977, 2). Αυτή η άποψη αλληλοσυμπληρώνεται με αυτή του Πυθαγόρα, ο οποίος υποστήριζε ότι ο ρυθμός είναι η διευθέτηση της κίνησης (Τόμπλερ 2001, 53).

6.2.4 Κινητικός αυτοσχεδιασμός

Από την αρχαιότητα, η κίνηση θεωρείται ως απαραίτητο στοιχείο άσκησης του σώματος, του πνεύματος και της ψυχής (Τσαπακίδου 1997, 15). Αυτή η κίνηση εκφράζεται αυθόρμητα στη μουσική, καθώς η δημιουργία μουσικής είναι μία καθαρά σωματική, κιναισθητική εμπειρία (Hodges 2000). Μία αρχέγονη ορμή παρακινεί τους ανθρώπους να ανταποκριθούν στη μουσική και στο τραγούδι με σωματικές κινήσεις. Ο ρυθμός συγκεκριμένα, προκαλεί την επιθυμία στον άνθρωπο για κίνηση και χορό μέσω του οποίου εκφράζει το ρυθμό με το χτύπημα των γλουτών ή κάποιου άλλου τμήματος του σώματος (Ιναγιάτ 1992, 98· West 1999, 172).

Η μουσική είναι κίνηση και το αντίστροφο, λειτουργώντας η μία συμπληρωματικά στην άλλη. Κατά τον Amrhein (1988) τόσο η μουσική, όσο και η κίνηση περιλαμβάνουν τα στοιχεία της έκφρασης (συναισθημάτων, εμπειριών και διαθέσεων), της απεικόνισης (παρουσίαση εικόνων της πραγματικότητας ή της φαντασίας και γεγονότων) και της δομής (κριτήρια διαμόρφωσης και ταξινόμησης). Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα βασικά στοιχεία της

μουσικής προέρχονται από την κίνηση. Αυτά τα στοιχεία είναι ο παλμός, η αναπνοή, ο χτύπος, η παύση, η χαλάρωση και ο ρυθμός.

Το σώμα παίρνει μέρος σε κάθε μουσικό δρώμενο μέσω της κίνησης και του ρυθμού. Δυστυχώς όμως, αυτή η αυθορμητικότητα και έμφυτη τάση για κίνηση στη μουσική και το ρυθμό καταπιέζεται στους σύγχρονους δυτικούς πολιτισμούς. Η μουσική έχει απομακρυνθεί από το ευρύτερο της πλαίσιο ως μία αυτόνομη, ξεκομμένη από τις υπόλοιπες τέχνες, με αποτέλεσμα να μην συνοδεύεται συνήθως από ελευθερία κινήσεων. Αυτή η περιοριστική αντίληψη όμως, ανατρέπεται στα πλαίσια του κινητικού αυτοσχεδιασμού όπου κίνηση και μουσική ορίζονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Η κίνηση και ο κινητικός αυτοσχεδιασμός στοχεύουν μεταξύ άλλων στην ανακάλυψη των κινητικών δυνατοτήτων του ατόμου, στη βίωση των κανόνων που διέπουν την κίνηση και στην ένταξη μουσικοκινητικών ενεργειών στο σώμα. Τέτοιες κινητικές δραστηριότητες αφορούν τη γνώση του σώματος και των δυνατοτήτων του, το χώρο, αλλά και το ζευγάρι ή την ομάδα με την οποία συμμετέχουμε σε ένα κοινό πλαίσιο. Η βίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της μουσικής και της κίνησης βοηθούν το άτομο να αναπτύξει τις αισθησιοκινητικές, επικοινωνιακές και δημιουργικές ικανότητές του. Προσφέρει επίσης την ευκαιρία στο άτομο να ανακαλύψει πιθανές κινητικές αναστολές του, να συνειδητοποιήσει τον κινητικό του έλεγχο, καθώς και να ανακαλύψει και να διαφοροποιήσει τις κινήσεις του ανάλογα τα μουσικά ερεθίσματα (Καρτασίδου 2004, 137, 140-143).

Η κίνηση φυσικά δεν αποτελεί αποκλειστικά ένα γεγονός βιολογικό. Πρόκειται για μία σύνθετη βιολογική, ψυχική, κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία. Όσον αφορά το εμφανές μέρος μίας κινητικής δραστηριότητας, διακρίνονται τα μέρη της κίνησης στο χώρο (κίνηση χεριών, ποδιών, κορμού) και στο χρόνο (διάρκεια, tempo, ένταση). Σύμφωνα με τους Porrow, Hristowa και Bounoukova (1976), κάθε μέρος της κίνησης συνοδεύεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- το μέλος του σώματος που κινείται
- το είδος της κίνησης (κάμψη, στροφή, έκταση)
- την κατεύθυνση προς την οποία θα κινηθεί (εμπρός-πίσω, δεξιά-αριστερά)
- την αφετηρία, την τροχιά και την τελική στάση του σώματος
- το χρόνο (διάστημα από την έναρξη μέχρι τη λήξη της κίνησης)
- το ρυθμό (αργά-γρήγορα)

Όλα αυτά τα στοιχεία αλληλεπιδρούν και καθορίζουν την κίνηση στο χώρο-χρόνο, ενώ παράλληλα προσφέρουν ενδείξεις για την κοινωνικο-συναισθηματική της διάσταση.

Οι κινητικές θεμελιακές δεξιότητες έχουν ιεραρχηθεί από τον Gallahue (1987) σύμφωνα με την κίνηση σε στάση, μετακίνηση και τους χειρισμούς (βλ. πίνακα 10). Η πλειοψηφία αυτών των κινητικών δεξιοτήτων μπορούν να κατέχουν σημαντική θέση στον κινητικό αυτοσχεδιασμό, στο πλαίσιο του οποίου δίνεται η δυνατότητα εξάσκησης της αντίληψης, οργάνωσης και προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο. Βασικό στοιχείο κάθε κινητικού αυτοσχεδιασμού είναι το άτομο να αποκτήσει συνείδηση των κινήσεών του και να ανακαλύψει τον προσωπικό του ρυθμό. Ως φυσικό επακόλουθο, η προσοχή θα πρέπει να εστιάζεται στο χώρο, στο χρόνο και στο συντονισμό των κινήσεων (Καρτασίδου 2004, 93).

Κινητικές δεξιότητες σε...		
...στάση	...μετακίνηση	...χειρισμούς
Ισορροπώ	Ισορροπώ	Πιάνω
Κάμπτω	Περπατώ	Κτυπώ
Διατείνω	Τρέχω	Στρίβω
Αιωρώ	Πηδώ	Τραβώ
Στρίβω	Γλιστρώ	Τρίβω
Λυγίζω	Σπρώχνω	Κόβω
		Τσαλακώνω

Πίνακας 10: Βασικές κινητικές δεξιότητες
(πηγή: Τσαλακίδου 1997, 18)

Μουσικά κομμάτια που εμπεριέχουν κίνηση είναι πολύ ωφέλιμα για την ανάπτυξη του ακουστικο-κινητικού συντονισμού και της αντίληψης του σώματος, ενώ το παίξιμο διαφόρων μουσικών οργάνων ενισχύει την αντίληψη του χρόνου (Nelson, Anderson, & Gonzales 1984, 109). Για αυτό το λόγο, τα περισσότερα μουσικοκινητικά συστήματα (όπως το σύστημα Orff) τοποθετούν την κίνηση σε κεντρικό σημείο για την επίτευξη και τη σύνθεση της αισθητικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Piaget, η κίνηση αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο της πρώιμης μάθησης. Η κίνηση -ιδίως στα μικρά παιδιά- είναι ζωτικής σημασίας καθώς φέρνει σε επαφή διαφορετικές αισθήσεις (Ward 2000, 37).

Η αξία του ρυθμού και της κίνησης είναι πολύ μεγάλη, ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής και θεραπείας. Μέσω μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και ιδίως μέσω του κινητικού αυτοσχεδιασμού, το άτομο συμμετέχει ενεργητικά / βιωματικά με όλο του το είναι ως αδιάσπαστη ενότητα ψυχής- σώματος – πνεύματος. Οι διάφορες μουσικοκινητικές δραστηριότητες και κινητικοί αυτοσχεδιασμοί λειτουργούν πολύ ευεργετικά στην ανάπτυξη των παιδιών με σωματικές αναπηρίες. Σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες προσφέρεται ένα κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να διεκδικούν το σωματικο-κινητικό τους ρεπερτόριο και να αντιληφθούν μέσα από ομαδικές ασκήσεις τις κινητικές τους ικανότητες σε ένα ευρύτερο φάσμα. Γενικότερα, η λεκτική συνοδεία τέτοιων δραστηριοτήτων και αυτοσχεδιασμών ενισχύει τη γνωστική, καθώς και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με ή χωρίς σωματικές αναπηρίες (Καρτασίδου 2004, 142, 192).

Ένας κινητικός αυτοσχεδιασμός περιλαμβάνει οποιοδήποτε τύπου αυτοσχέδιες κινήσεις οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για τη δημιουργία μουσικής. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να συνοδεύονται και από διάφορες άλλες διεξόδους έκφρασης, όπως η ζωγραφική. Κεντρικός άξονας του κινητικού αυτοσχεδιασμού είναι η απελευθέρωση της ενέργειας που βρίσκεται μέσα στο σώμα μας και η οποία επιτυγχάνεται μέσω του χορού και της κίνησης (Whone 1994, 153). Το άτομο ενθαρρύνεται να μεταφέρει μουσικά φαινόμενα στην κίνηση, χρησιμοποιώντας το σώμα του ως μουσικό όργανο. Η μουσική σε αυτό το πλαίσιο αναλαμβάνει υποστηρικτικό χαρακτήρα για την ανακάλυψη διαφόρων κινήσεων από το άτομο. Όπως σε κάθε είδος αυτοσχεδιασμού, έτσι και στον κινητικό είναι απαραίτητη η εναλλαγή κίνησης και παύσης (Καρτασίδου 2004, 191). Αυτή η εναλλαγή προσφέρει μία δομή στον αυτοσχεδιασμό και δίνει περιθώρια για συνειδητοποίηση της κάθε κίνησης από το άτομο.



Εικόνα 9: Κινητικός αυτοσχεδιασμός

6.3 Ο ρόλος του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό

Στα πλαίσια αυτής της ευρύτερης θεώρησης για τη μουσική και το μουσικό αυτοσχεδιασμό, διευρύνεται κατά συνέπεια και ο ρόλος του ατόμου το οποίο κατέχει κεντρική θέση. Το ενδιαφέρον σε αυτήν την ευρύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στον τρόπο που αντιδρά και βιώνει τη μουσική το ίδιο το άτομο.

Μέσα από αυτήν την προοπτική, το άτομο χρησιμοποιεί τη μουσική ως μέσο αυτο-έκφρασης, αλλά και ως μέσο δημιουργίας αλληλεπιδραστικών σχέσεων με το περιβάλλον του. Οι πιθανές μουσικές γνώσεις ή ικανότητες του ατόμου δεν αποτελούν προϋπόθεση και δεν αποκτούν καμία απολύτως σημασία εάν δεν έχουν έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό κάθε άνθρωπος θεωρείται εν δυνάμει “μουσικός” (MENC 1995), καθώς η ικανότητα ανταπόκρισης και συμμετοχής στη μουσική είναι πανανθρώπινο χαρακτηριστικό (Hodges 2000). Η μουσική υπόσταση του ατόμου συνδυάζει λόγο, ήχο και κίνηση, ενώ το άτομο ως ενεργό μέλος σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας αποκτά εμπειρίες και βιώνει καταστάσεις, του δίνονται ευκαιρίες για αυτο-έκφραση και επικοινωνία.

Συναφής με αυτήν την ευρύτερη έννοια του ατόμου ως μουσικός, είναι η έννοια του «Μουσικού Παιδιού» (Music Child) που εισήγαγαν οι Nordoff και Robbins (1977, 1-2). Σύμφωνα με τους ίδιους, η έννοια του Μουσικού Παιδιού περιλαμβάνει το βάθος, την ένταση, την ποικιλία και την ευφυΐα που φαίνεται στις ανταποκρίσεις των ανάπηρων παιδιών κατά τη μουσική αλληλεπίδραση. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην ολότητα που υπάρχει μέσα σε κάθε παιδί και η οποία ανταποκρίνεται στη μουσική εμπειρία. Πρόκειται για μια έμφυτη μουσικότητα που βρίσκεται μέσα σε κάθε άτομο και η οποία ενεργοποιείται όταν αρχίζει το ίδιο να αποκτά μία επικοινωνιακή κατεύθυνση, να διευρύνεται αντιληπτικά ή να ελευθερώνεται σταδιακά από την περιοριστική συνηθισμένη δραστηριότητά του. Η εκφραστική και αλληλεπιδραστική εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας κινητοποιεί το άτομο ως όλο περιλαμβάνοντας σημαντικές λειτουργίες όπως η αναγνώριση, η αντίληψη και η μνήμη.

Αυτή η έμφυτη μουσικότητα στον άνθρωπο υιοθετείται ως γενικότερη φιλοσοφία, καθώς η αυτο-έκφραση μέσω της μουσικής είναι μία μορφή επικοινωνίας απολύτως διαθέσιμη σε όλους - ανεξαρτήτως ειδίκευσης ή μουσικών γνώσεων (Insull 1992, 163). Κατά αυτόν τον τρόπο, το κάθε άτομο έχει το δικαίωμα συμμετοχής σε δραστηριότητες έκφρασης της μουσικότητάς του. Φυσικά, η έμφυτη μουσικότητα του

κάθε ατόμου αποτελεί μία πολύ προσωπική κατάσταση η οποία δεν μπορεί να αξιολογηθεί πάντα με τις αντικειμενικές μεθόδους έρευνας και αξιολόγησης. Για αυτό το λόγο, η έκφραση συναισθημάτων και η δημιουργικότητα του ατόμου λαμβάνεται υπ' όψιν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο όπου πολλαπλοί και διαφορετικοί κόσμοι ιδεών και φαντασιών συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται.

Η Insull (1992, 165) εισάγει μία ενδιαφέρουσα έννοια, αυτήν της «Μουσικής Δημοκρατίας» και παραθέτει μία λίστα μουσικών δικαιωμάτων. Η λίστα αυτή περιέχει τα παρακάτω δικαιώματα:

- Οι άνθρωποι χρειάζεται να εκφράζουν τους εαυτούς τους καθημερινά με ένα τρόπο που συνδυάζει σωματική και συναισθηματική απελευθέρωση/αποδέσμευση.
- Ο καθένας μας είναι μοναδικός δημιουργός.
- Υπάρχουν τόσοι διαφορετικοί τρόποι να κάνεις μουσική, όσοι είναι οι άνθρωποι.
- Η ανθρώπινη φωνή είναι το πιο φυσικό και δυνατό όχημα για μουσική αυτο-έκφραση. Οι διαφορές στις φωνές μας προσθέτουν πλούτο και βάθος σε έναν αυτοσχεδιασμό.
- Η ειλικρινής έκφραση ενός συναισθήματος (όπως θυμός, φόβος ή χαρά) αποτελεί τη βάση της ουσιαστικής μουσικής έκφρασης.
- Η μουσική εκφράζεται περισσότερο ολοκληρωτικά όταν εμπεριέχεται το σώμα στη μουσική έκφραση.
- Οι άνθρωποι που δεν μπορούν να τραγουδήσουν πάνω σε συγκεκριμένους τόνους, πιθανόν να έχουν περισσότερο μουσικό ενδιαφέρον από αυτούς που μπορούν.
- Όλες οι μουσικές παραδόσεις αξίζουν ισότιμη προσοχή.
- Κάθε συνδυασμός ανθρώπων και μουσικών οργάνων μπορεί να δημιουργήσει μουσική.
- Ο αυτοσχεδιασμός είναι ένας μοναδικός και θετικός τρόπος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων έκφρασης ζωής.
- Στον αυτοσχεδιασμό -όπως και στη ζωή- είμαστε υπεύθυνοι για τις δονήσεις που στέλνουμε ο ένας στον άλλον.

Όπως προαναφέρθηκε, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται το ίδιο το άτομο και ο τρόπος αλληλεπίδρασης αυτού με το περιβάλλον του. Μέσα από αυτό το πρίσμα δεν αξιολογούνται οι μουσικές γνώσεις του ατόμου και δεν αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή του στη μουσική δημιουργία. Το γεγονός

αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς προσφέρεται σε όλους ανεξαιρέτως η ευκαιρία να εκφράσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους μέσω του ήχου και της μουσικής.

Μέσα από αυτήν την ευρύτερη προσέγγιση συγκεκριμένα, το άτομο βιώνει τη μουσική και το μουσικό αυτοσχεδιασμό ως δυνατότητα αυτο-έκφρασης, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και ανατροφοδότησης.

Αυτο-έκφραση

Η μουσική ως μέσο αυτο-έκφρασης προσφέρει δυνατότητες ανάδειξης και αναπαράστασης των συναισθηματικών και γενικότερα των εσωτερικών καταστάσεων του ατόμου. Αυτή η αναπαράσταση μπορεί να έχει μη λεκτική ή / και λεκτική μορφή, αρκεί το άτομο να εκφράζεται μέσω του ήχου: λόγος, τραγούδι, παίξιμο μουσικών οργάνων και όχι μόνο. Στο πιο αρχέγονο επίπεδο δίνεται η δυνατότητα να ηχήσουμε το σώμα μας, δίνοντας μορφή στους εσωτερικούς μας ρυθμούς και δονήσεις (π.χ. κτύπος της καρδιάς). Η μουσική αυτο-έκφραση συχνά οδηγεί σε άλλου τύπου έκφραση του ατόμου. Παρατηρείται συγκεκριμένα ότι πολλά άτομα, μετά τη συμμετοχή τους σε ένα μουσικό δρώμενο, νιώθουν την ανάγκη να μιλήσουν σχετικά με το τι εκφράσανε μέσω της μουσικής τους ή για το τι άκουσαν να εκφράζεται στη μουσική των άλλων (Bruscia 1998, 61-62).

Αλληλεπίδραση

Η αλληλεπίδραση μέσω της μουσικής -συμπληρωματικά με την αυτο-έκφραση- αναφέρεται σε μία συνάντηση του ατόμου με τον εξωτερικό κόσμο. Παύει λοιπόν να αφορά ένα καθαρά προσωπικό θέμα και περνάει στα πλαίσια μίας αμοιβαίας σχέσης επίδρασης. Αυτή η διαδικασία αλληλεπίδρασης περιλαμβάνεται εκ φύσεως στη μουσική, καθώς η δημιουργία και η ακρόαση μουσικής είναι ένας πολύ φυσικός και εύκολος τρόπος συσχέτισης με τους άλλους. Μέσω της μουσικής τα άτομα εμπλέκονται και συναντώνται σε μία κοινή συναισθηματική εμπειρία.

Κατά τη διάρκεια της μουσικής συν-δημιουργίας μεταξύ δύο τουλάχιστον συμμετεχόντων αναπτύσσονται διάφορα είδη σχέσεων όπου ο καθένας αναλαμβάνει διαφορετικό ρόλο. Ένας συμμετέχοντας για παράδειγμα είναι ο σολίστας, ενώ ο άλλος αναλαμβάνει συνοδευτικό ρόλο. Σημαντικό βέβαια στοιχείο για την επίτευξη της αλληλεπίδρασης μέσω της μουσικής, αποτελεί το να ακούει ο κάθε συμμετέχοντας τους υπόλοιπους. Οι συμμετέχοντες δηλαδή, θα πρέπει να εστιάζουν σε αυτό που εκφράζουν οι ίδιοι, αλλά συγχρόνως και στο «τι» και «πώς» εκφράζονται

οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Αυτό επιτρέπει την αλληλο-προσαρμογή και συντονισμό όλων ως σύνολο και ομάδα (Bruscia 1998, 63).

Επικοινωνία

Η επικοινωνία περιλαμβάνει την ανταλλαγή ιδεών και συναισθημάτων μεταξύ των συμμετεχόντων. Κατά αυτόν τρόπο, το άτομο έχει μία ιδέα την οποία μεταβιβάζει σε ένα άλλο άτομο, το οποίο με τη σειρά του ανταποκρίνεται μεταβιβάζοντας τη δική του ιδέα. Η επικοινωνία λοιπόν, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αλληλεπίδραση με ένα συγκεκριμένο σκοπό: την ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών με άλλα άτομα μέσω διαδικασιών κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης

Η επικοινωνία μέσω της μουσικής διαφέρει από τη λεκτική επικοινωνία τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, όσο και σε επίπεδο σχέσης και διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, αυτά που μπορούμε να εκφράσουμε μέσω της μουσικής πολλές φορές αδυνατούμε να τα εκφράσουμε με λέξεις και αντίστροφα. Παράλληλα, οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να επικοινωνήσουμε μουσικά δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν πάντοτε σε λεκτικό επίπεδο και αντίστροφα. Η μουσική ωστόσο, μπορεί να λειτουργήσει ως σύνδεσμος μεταξύ άλλων μη-λεκτικών και λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Αυτό γίνεται κατανοητό εάν αναλογιστούμε τη στενή σύνδεση της μουσικής με το λόγο, την κίνηση και διάφορες οπτικές εικόνες (Bruscia 1998, 64).

Ανατροφοδότηση (Feedback)

Μέσω της μουσικής δίνεται η ευκαιρία να μετατρέψουμε την εσωτερική μας κατάσταση σε πραγματικότητα, γεγονός που επιτρέπει στη διαδικασία της επανατροφοδότησης (feedback) να λάβει μέρος. Η διαδικασία αυτή, ουσιαστικά, αναφέρεται σε ένα είδος αυτο-αντανάκλασης όπου ηχούμε τους εαυτούς μας (π.χ. κτυπάμε το τύμπανο εκφράζοντας ένα συναίσθημά μας), ενώ ταυτόχρονα μπορούμε να παρατηρήσουμε άμεσα τον τρόπο με τον οποίο ηχούμε (π.χ. ακούμε και παρατηρούμε άμεσα τον “ήχο μας” που παράγεται από το τύμπανο). Εκτός όμως του “προσωπικού” μας ήχου, σημαντικό μέρος της ανατροφοδότησης αποτελεί η αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη μουσική δημιουργία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σκοπίμως με το να καθρεπτίζουμε ή να μιμούμαστε το παίξιμο του ατόμου ή να ανταποκρινόμαστε σε αυτό.

Η ανατροφοδότηση έχει δύο βασικές λειτουργίες: την αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή και τη δοκιμή της πραγματικότητας από το άτομο. Το άτομο ακούει τον εαυτό του στη μουσική και του προσφέρεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσει εάν θα επιθυμούσε κάποια αλλαγή και τι είδους αλλαγή θα ήταν αυτή. Από την άλλη πλευρά, το άτομο εξωτερικοποιώντας τα συναισθήματά του μέσω της μουσικής, εισάγεται σε μία διαδικασία αμοιβαίου συμβιβασμού με τις απαιτήσεις της πραγματικότητας (Bruscia 1998, 65). Τέλος, σημαντικό μέρος της ανατροφοδότησης λαμβάνει μέρος μετά την ολοκλήρωση του μουσικού δρώμενου. Αφού δηλαδή έχει ολοκληρωθεί μία μουσική δημιουργία, μπορεί να γίνει ανταλλαγή εμπειριών και συναισθημάτων που βιώθηκαν από τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά (Insull 1992, 169).

Με το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, στο κεφάλαιο αυτό συνδυάζονται σε ένα ενιαίο πλαίσιο όλα τα προαναφερόμενα σχετικά με τη διαταραχή του αυτισμού, τις έννοιες της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, καθώς και τη σημασία της μουσικής και του αυτοσχεδιασμού. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη συμβολή της εφαρμογής μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων σε άτομα με αυτισμό, στο ρόλο που δύναται να παίξει η μουσική και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερή τους σημασία για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στα άτομα αυτά, ενώ δίνονται γενικές αρχές για τον εκπαιδευτικό-θεραπευτικό σχεδιασμό αντίστοιχων μουσικών προγραμμάτων. Το παρόν κεφάλαιο θέτει τις βάσεις για τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της εργασίας.

7.1 Η συμβολή της εφαρμογής μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων σε άτομα με αυτισμό

Η μουσικοθεραπεία έχει αναγνωριστεί τις τελευταίες δεκαετίες ως μία από τις πλέον κατάλληλες και αποτελεσματικές μεθόδους βοήθειας των ατόμων με αυτισμό, στους κόλπους της οποίας έχει αναπτυχθεί μία πληθώρα από συγκεκριμένες τεχνικές και προγράμματα. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος αυτών των μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων εστιάζεται στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων για συναισθηματική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση (Aarons & Gittens 1992· Baron-Cohen & Bolton 1993· Παπαηλιού 1999, 352· Trevarthen, Aitken, Papoudi, Roberts 1998, 173).

Έχει φανεί παράλληλα, από σχετικές μελέτες και έρευνες (Colwell, 1994· Hoskins 1988· Nelson, Anderson, & Gonzales 1984, 113· Orr, Myles & Carlson 1998· Standley & Hughes 1997) ότι η μουσική βοηθάει τα άτομα με αυτισμό ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους. Συμβάλλει επίσης, στην επίτευξη ενός καλύτερου επιπέδου συνείδησης, στην εξάσκηση της μνήμης και στην ευρύτερη αντιληπτική λειτουργία του ατόμου. Κατά αυτόν τον τρόπο, η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτικό μέσο το οποίο διευκολύνει την εκμάθηση κοινωνικών, γλωσσικών, κινητικών δεξιοτήτων και γενικότερα την επίτευξη

μαθησιακών και κοινωνικών στόχων (Καρτασιδου 2004· Τόμπλερ 2001, 21-22· Trevarthen, Aitken, Papoudi, Robarts 1998, 201-202).

Μέσω των διάφορων μουσικών δραστηριοτήτων, δίνονται ευκαιρίες χρήσης ποικίλων καναλιών επικοινωνίας. Προσφέρεται στο άτομο η δυνατότητα να ακούσει, να δει, να πιάσει, να ερευνήσει, να συνθέσει, να αναλύσει και να λάβει αποφάσεις. Το γεγονός αυτό συμβάλλει καθοριστικά στη γνωριμία του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Hodges 2000· Κυπριωτάκης 1997, 183). Αυτές οι δυνατότητες που προσφέρονται μέσω των μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων, συμπορεύονται με την ουσιαστική αποστολή της Τέχνης η οποία είναι να κάνει το άτομο περισσότερο αυτοοριζόμενο και ικανό να εκφράζεται, αλλά και να μπορεί να θέσει τις δυνάμεις του στην υπηρεσία του συνόλου.

Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή του ατόμου σε μουσικοθεραπευτικά προγράμματα φαίνεται να έχει θετικές επιπτώσεις σε τρεις κύριους -για την εξέλιξη του ατόμου- τομείς. Ο πρώτος τομέας είναι ο κοινωνικο-συναισθηματικός, ο δεύτερος αναφέρεται στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και ανάπτυξη της επικοινωνίας με το άτομο, ενώ ο τρίτος τομέας περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κίνησης ή ψυχοκινητικότητας του ατόμου συμπεριλαμβανομένων των στερεοτυπιών που πιθανότατα παρουσιάζει. Παρακάτω αναλύεται ο κάθε τομέας ξεχωριστά σε σχέση πάντα με τα στοιχεία της μουσικής (ήχος, μελωδία, ρυθμός).

Κοινωνικο-συναισθηματικός τομέας

Όσον αφορά κατ' αρχήν την ανάπτυξη του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα, ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της εφαρμογής μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων είναι η ευχαρίστηση που δείχνουν τα άτομα με αυτισμό όταν συμμετέχουν σε μουσικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Έχει παρατηρηθεί ότι τα περισσότερα άτομα με αυτισμό διασκεδάζουν με τη μουσική και δείχνουν να ικανοποιούνται με το χοροπήδημα, την κίνηση στο ρυθμό της μουσικής και με παιχνίδια που απαιτούν έντονη σωματική επαφή (Frith 1999, 170· Κρουσταλάκης 2000, 224).

Εκτός όμως αυτής της αυθόρμητης ευχαρίστησης και ικανοποίησης, τα άτομα με αυτισμό φαίνεται να αισθάνονται ασφάλεια και συγχρόνως ελευθερία στη μουσική, παράγοντας απαραίτητος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Αυτό το αίσθημα ασφάλειας και ελευθερίας αποτελεί βασικό στοιχείο των μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων τα οποία προσφέρουν ένα πλαίσιο μέσα στο

οποίο μπορούν να αναπτυχθούν τα κίνητρα του εαυτού, να εκφραστούν και να βιωθούν συναισθήματα, καθώς και να βιωθεί ο “εαυτός σε σχέση” με το περιβάλλον (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Roberts 1998, 175, 201-202).

Αλληλεπίδραση και επικοινωνία

Φυσικά, όλα τα προαναφερόμενα στοιχεία του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα έχουν αντίστοιχες επιπτώσεις στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και στην ανάπτυξη επικοινωνίας με το άτομο με αυτισμό. Οι ήχοι προκαλούν τέτοια εντύπωση που διεγείρουν το ενδιαφέρον του ατόμου τόσο για το πρόσωπο που τους προκαλεί, όσο και για το αντίστοιχο μουσικό όργανο που τους παράγει. Υποκινούμενο λοιπόν από αυτό το ενδιαφέρον, το άτομο μπορεί σταδιακά να οδηγηθεί στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους άλλους αρχίζοντας από τα μέλη της μουσικοθεραπευτικής ομάδας (Κυπριωτάκης 1997, 182-183).

Η τέχνη όπως υποστήριξε ο Lowenfield (1957), ένας από τους πρωτεργάτες για την εισαγωγή αυτής στην ειδική αγωγή, διευκολύνει την αυτο-έκφραση του ατόμου και την ανεξαρτησία του. Ωθεί την ευελιξία της σκέψης και της δράσης του, συμβάλλει στην αισθητική του ανάπτυξη, ενώ ενθαρρύνει την κοινωνική του αλληλεπίδραση (Κοντογιάννη 2004, 65). Η μουσική ως τέχνη διαθέτει παρόμοια αυτά τα χαρακτηριστικά, γεγονός που έχει υποστηριχθεί από σχετικά εμπειρικά δεδομένα.

Πιο συγκεκριμένα, όπως έχει φανεί μέσα από διάφορες μελέτες, τα άτομα με αυτισμό που συμμετέχουν σε μουσικοθεραπευτικά προγράμματα παρουσιάζουν αύξηση της βλεμματικής επαφής (Saperston 1973) και της αμοιβαιότητας (Benenzon 1981), βελτίωση της ικανότητάς τους για ακουστική διάκριση, ενώ παρατηρείται αύξηση της διάρκειας που εστιάζουν την προσοχή τους σε μία δραστηριότητα. Όλα αυτά τα στοιχεία έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη βελτίωση των ευρύτερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου (Παπαηλιού 1999, 351-352). Προς αυτήν την κατεύθυνση, σημαντικό ρόλο κατέχουν οι διάφορες δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος κατά τις μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες, βασικά χαρακτηριστικά των οποίων είναι η χρήση της ερωταπόκρισης ή κοινωνικής ανταλλαγής (turn taking), ο γενικότερος χαρακτήρας παιχνιδιού που διέπει αυτές τις δραστηριότητες, και φυσικά ο ρυθμός ως αναπόσπαστο στοιχείο της μουσικής.

Η μουσική ερωταπόκριση συγκεκριμένα, ενεργοποιεί το άτομο και το βοηθάει να απομακρυνθεί από τις συνηθισμένες, τυπικές και πολλές φορές στερεοτυπικές συμπεριφορές του. Για παράδειγμα, μέσω παιχνιδιών αλλαγής σειράς (“σειρά μου” -

“σειρά σου”), όπου αλλάζει το μουσικό ύφος, η δομή και το στυλ προσέγγισης, το άτομο με αυτισμό μπορεί να αρχίζει να διακρίνει τα ποικίλα χρονικά, μουσικά σχήματα που υποστηρίζουν τη δυαδική επικοινωνία. Το άτομο επίσης αναπτύσσει σταδιακά δεξιότητες αυτο-συγχρονισμού, αλλά και δια-συγχρονισμού με το περιβάλλον του. Το στοιχείο αυτό έχει μεγάλη αξία αν αναλογιστούμε τις δυσκολίες για δημιουργική αμοιβαιότητα και ευελιξία που συναντούν τα άτομα με αυτισμό (Trevvarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 178, 185 -186).

Γενικότερα, ο παιγνιώδης χαρακτήρας των διάφορων μουσικών δραστηριοτήτων είναι πηγή προσωπικής έκφρασης και ανάπτυξης. Μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού το άτομο μαθαίνει να λειτουργεί με κανονισμούς, να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά, ενώ παροτρύνεται να εκφραστεί και να αναζητήσει ερεθίσματα που λειτουργούν ως μετα-αναπαραστάσεις σημαντικές για την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Hayes 1998, 215-220· Sherratt 2003^b). Κατά αυτόν τον τρόπο, τα μουσικά παιχνίδια συνδυάζουν τόσο τη φυσική, όσο και την κοινωνική διάσταση του ατόμου (Beyer & Gammeltoft 2000, 17-19).

Ο ρυθμός τέλος, ως αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο κάθε μουσικής δραστηριότητας, συμβάλλει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από σχετικές μελέτες και πειράματα, έχει φανεί ότι οι ρυθμικές δυνατότητες ενός ατόμου έχουν ανάλογες επιπτώσεις σε “ψυχολογικά φράγματα” και συνεπακόλουθα σε λεκτικό και κινητικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, οι ρυθμικοί τύποι παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης που λαμβάνουν μέρος στις μουσικές δραστηριότητες μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη επικοινωνίας και σχέσης με το άτομο με αυτισμό (Σέργη 1995, 135· Trevvarthen, Aitken, Papoudi, Robarts 1998, 163).

Κίνηση, ψυχοκινητικότητα και στερεοτυπίες

Εκτός όμως του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα και αυτού της αλληλεπίδρασης, σημαντική είναι η συμβολή της εφαρμογής μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων στην κίνηση ή ψυχοκινητικότητα του ατόμου περιλαμβάνοντας τις πιθανές στερεοτυπίες που εμφανίζει αυτό. Αναλυτικότερα, οι διάφορες μουσικοκινητικές δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσια των μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων προσφέρουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν σημαντικές ψυχοκινητικές δεξιότητες όπως την αμφιπλευρικότητα, την αντίληψη του χρόνου και του χώρου και τη σωματογνωσία.

Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία για τα άτομα με αυτισμό, η πλειοψηφία των οποίων παρουσιάζει δυσκολίες στο συντονισμό των κινήσεων (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 162), στην αίσθηση και την κίνηση του σώματος, καθώς και στην αυτοαντίληψη (Donellan & Leary, 1995). Μέρος αυτών των δυσκολιών συχνά αποτελεί το περίεργο βάδισμα, ο ελλιπής έλεγχος της φωνής, καθώς και η μη εκφραστικότητα του προσώπου, χαρακτηριστικά τα οποία αποκτούν ιδιαίτερη θέση στις διάφορες μουσικές δραστηριότητες.

Μεταξύ άλλων, η χρήση της φωνής από τα άτομα με αυτισμό οφείλει να κατέχει σημαντικό ρόλο στις διάφορες δραστηριότητες καθώς συνδέεται με τη χρήση του σώματος ως μουσικό όργανο. Αυτή η άμεση σύνδεση της παραγωγής ήχου με το σώμα του ατόμου διευκολύνει τη σωματική επαφή με αυτό και επιδρά στις κινητικές του στερεοτυπίες (Franco 1999, 103). Είναι σημαντικό βέβαια να σημειωθεί πως η θεραπεία δεν αποσκοπεί στη διακοπή των στερεοτυπικών κινήσεων (εκτός έκτατων περιπτώσεων όπως οι αυτοτραυματισμοί), καθώς εξυπηρετούν κάποια ανάγκη και λειτουργία του ατόμου. Για αυτό το λόγο, η κάθε μορφή θεραπείας ενθαρρύνει και υποστηρίζει το άτομο να βρει άλλες εναλλακτικές λειτουργικές διεξόδους που θα αντικαταστήσουν τις ήδη υπάρχουσες στερεοτυπίες. Μέσω της μουσικοθεραπείας συγκεκριμένα, οι διάφορες εμμονές και στερεότυπες κινήσεις είναι σημεία τα οποία δύναται να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά. Μπορούν να αποκτήσουν συγκεκριμένη μορφή, περιεχόμενο και καλλιτεχνική διάσταση που θα ενεργοποιήσουν το ίδιο το άτομο και θα νοηματοδοτήσουν τις κινήσεις του (Τόμπλερ 2001, 63), ενώ παράλληλα θα αναδειχτούν διαφορετικοί τύποι εμπειριών μέσω των οποίων το άτομο θα σχετιστεί με κάποιο άλλο πρόσωπο (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 180).

Σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω ωστόσο, οφείλουμε να έχουμε πάντα κατά νου ότι η μουσική δεν υπερβαίνει τη θέληση του ατόμου. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η μουσική μπορεί να προτείνει και να παρακινήσει, αλλά η δράση του ατόμου είναι πάντα αποτέλεσμα της ίδιας της θέλησής του (Linton 1999).

Εν κατακλείδι, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί η καταλυτική επίδραση της μουσικοθεραπείας στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς συμβάλλει στην αισθητηριακή, φυσική, κοινωνική και ψυχοκινητική συμπόρευση και ανάπτυξη του. Αυτή η προσφορά και συμβολή της εφαρμογής μουσικοθεραπευτικών προγραμμάτων

σε άτομα με αυτισμό και όχι μόνο, κάνει επιτακτική την ανάγκη επίσημης καθιέρωσής τους στον ευρύτερο χώρο της ειδικής αγωγής.

7.2 Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού

Οι θετικές επιδράσεις της μουσικής και συγκεκριμένα του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα άτομα με ειδικές ανάγκες υποστηρίζεται ευρέως (Alley 1977· Cohen 1995· Duerksen 1967· Madsen, Smith & Feeman 1988), ενώ η χρήση αυτών ιδιαίτερα για τη θεραπεία και εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό βρίσκει μεγάλη απήχηση (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 174). Η συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας, όπως και σε άλλες δραστηριότητες τέχνης, συμβάλλει στην ανάπτυξη εναλλακτικών, μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας (Osborne 2003, 417) οι οποίοι λειτουργούν ως πολύτιμες δίοδοι επικοινωνίας (Burford 1988, 1992· Dreikurs & Crocker 1956).

Η μουσική προάγει την επικοινωνία με το άτομο με αυτισμό, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα να «συνηχίσουμε» στον κόσμο του, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη σταδιακή «συνήχηση» του ατόμου στο δικό μας κόσμο (Καρτασίδου 2004· Κυπριωτάκης 1997, 82). Η μουσική δηλαδή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέρος συνάντησης με το άτομο με αυτισμό (Williams 1999, 84), καθώς είναι ένα μέρος ασφαλές μέσα στο οποίο μπορούν να εκφραστούν συναισθήματα και διαθέσεις (Layman, Hussey & Laing 2002). Κατά αυτόν τον τρόπο, η συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας ενισχύει την εξωτερικότητά του, γεγονός που διευκολύνει συνεπακόλουθα και τη σταδιακή του ένταξη στην ομάδα (Καρτασίδου 2004, 113).

Αυτές όλες οι παρατηρήσεις, μεταξύ άλλων θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη μίας πληθώρας μουσικοθεραπευτικών τεχνικών, το ενδιαφέρον των οποίων εστιάζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τις στερεοτυπίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό. Μεταξύ αυτών των τεχνικών, κυρίαρχη θέση κατέχει η αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία (Start & Zenker 1998, 6), κύριος σκοπός της οποίας είναι η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων. Προς αυτήν την κατεύθυνση προσανατολίζεται και η χρήση του μουσικού

αυτοσχεδιασμού στην ευρύτερή του σημασία, με τη διαφορά ότι δεν προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κλινικού περιβάλλοντος.

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός -τόσο στα πλαίσια της αυτοσχεδιαστικής μουσικοθεραπείας, όσο και στην ευρύτερή του σημασία- παίζει καταλυτικό ρόλο στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό. Το γεγονός αυτό βέβαια δεν συμβαίνει αυτόματα, ούτε αποτελεί ένα μεμονωμένο φαινόμενο. Αντιθέτως, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης αναφέρεται σε μία σύνθετη και συνεχή διαδικασία στην οποία περιλαμβάνονται πολλά άλλα στοιχεία.

Πιο συγκεκριμένα, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης προϋποθέτει την ανάπτυξη μίας σχέσης ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στην οποία το άτομο θα εκφράζεται αυθόρμητα και θα υπερπηδά με την κατάλληλη υποστήριξη τυχόν συναισθηματικά εμπόδια. Η έμφαση επίσης σε προ-λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, είναι καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, ιδίως όταν γίνεται λόγος για άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία. Παρακάτω γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε καθένα από αυτά τα στοιχεία της αλληλεπίδρασης που λαμβάνουν μέρος κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό.

Σχέση

Πρωταρχικό στόχο για τη διαδικασία ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό, όπως και σε κάθε άλλο άτομο, αποτελεί η δημιουργία και η εγκαθίδρυση μίας διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων στο μουσικό αυτοσχεδιασμό. Εκτός από στόχο της διαδικασίας όμως, αποτελεί ταυτόχρονα απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτής. Η εγκαθίδρυση δηλαδή μίας προσωπικής σχέσης όπου το άτομο νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, είναι η πρώτη ένδειξη αλληλεπίδρασης με αυτό και αποτελεί τα θεμέλια πάνω στα οποία θα κτιστούν όλες οι δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας του ατόμου. Φυσικά, όλες αυτές οι διαδικασίες ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης λαμβάνουν μέρος μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο μουσικής – κίνησης – λόγου, όπου το άτομο μπορεί να εκφραστεί μέσω του ηχητικού, φωνητικού, ρυθμικού και κινητικού αυτοσχεδιασμού.

Παρά τον αρχικό ενδοιασμό και δυσπιστία ή την πιθανή έλλειψη κοινών στόχων και αμοιβαίας κατανόησης, η περιγραφή του μουσικού διαλόγου αναδεικνύει τη δυνατότητα δημιουργίας μίας σχέσης μέσω της μουσικής (Ruud 1998). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ansdell (1995, 26), επικοινωνούμε με λέξεις για να αποδώσουμε και να μεταφέρουμε το νόημά μας, ενώ αυτοσχεδιάζουμε μουσική για

να βρούμε κάποιο νόημα ανάμεσά μας. Μέσα από αυτό το πρίσμα λοιπόν, μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού είναι η ανάπτυξη κοινωνικής εγγύτητας μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω της βίωσης κοινών εμπειριών. Άρα, η μουσική αλληλεπίδραση μπορεί να χαρακτηριστεί κάτι παραπάνω από ένα πλαίσιο επικοινωνίας, αλλά μπορεί να είναι επικοινωνία από μόνη της (Light 1997).

Συναισθήματα

Η ανάπτυξη αυτής της διαπροσωπικής σχέσης ασφάλειας με το άτομο εξασφαλίζει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η έκφραση και βίωση συναισθημάτων, στοιχείο θεμελιώδες για την ανάπτυξη της επικοινωνίας με το άτομο. Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος γενικότερα της μουσικής, αλλά και ειδικότερα του μουσικού αυτοσχεδιασμού, είναι πρωταγωνιστικός καθώς προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται ένα πλούσιο συναισθηματικό λεξιλόγιο, ενισχύεται ο αυθορμητισμός του ατόμου και υπερπηδούνται πιθανά συναισθηματικά εμπόδια.

Η συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής έκφρασης δημιουργεί έντονες εντυπώσεις όπου αισθάνεται και βιώνει ή επαυξάνει τα συναισθήματα του. Δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να επεκτείνει τα συναισθήματά του μέσω της μουσικής και του ήχου, μέσω της ακοής και της αίσθησης του εαυτού του στη μουσική και γενικότερα μέσω της μουσικής του ύπαρξης. Στα πλαίσια του μουσικού αυτοσχεδιασμού δεν υπάρχει τίποτα “σωστό” και “λάθος”, ενώ το άτομο μπορεί να είναι «ταραξίας», δραστήριος και έντονος, εκφάνσεις του ανθρώπου που συνήθως υποθάλπονται και καταπιέζονται στην καθημερινότητά του. Το πιο σημαντικό από όλα βέβαια, είναι η δυνατότητα που προσφέρει η μουσική στο άτομο να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει αυτά τα συναισθήματά του (Pavlicevic 1999, 51, 61).

Η σημασία των παραπάνω γίνεται καλύτερα αντιληπτή γνωρίζοντας ότι τα άτομα με αυτισμό -όπως και η πλειοψηφία των ατόμων με κάποιου είδους ψυχοπαθολογία- έχουν συνήθως περιορισμένες δυνατότητες να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν με άλλους ανθρώπους σημαντικές πλευρές του εαυτού τους, ιδέες, σκέψεις και συναισθήματά τους (Toolan & Coleman 1994, 434). Αρκετές φορές επίσης, η συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα άγχους και φόβου ενός ακατανόητου, συγχυσμένου κόσμου με τον οποίο δεν μπορούν να επικοινωνήσουν και στον οποίο δυσκολεύονται να συσχετιστούν ή να ανήκουν.

Το αίσθημα ασφάλειας και παράλληλα ελευθερίας που νιώθουν τα άτομα αυτά στον κόσμο της μουσικής είναι ζωτικής σημασίας, καθώς εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για έκφραση και επικοινωνία. Γενικότερα, η κάθε μορφή τέχνης όπως υποστηρίζει και ο Amrheim (1993, 170), «είναι αρωγός σε δύσκολες στιγμές, αποτελεί μέσο για την κατανόηση των συνθηκών της ανθρώπινης ύπαρξης και τρόπο αντιμετώπισης των τρομακτικών πλευρών τους (και) χρησιμεύει στη δημιουργία μιας γεμάτης νόημα τάξης, προσφέροντας καταφύγιο από τη σύγχυση της εξωτερικής πραγματικότητας που είναι τόσο δύσκολο να αντιμετωπιστεί...». Το γεγονός αυτό έχει συχνά ως αποτέλεσμα τα άτομα με αυτισμό να δρουν παρόμοια με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού (Alvin & Warwick 1991, 25).

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός προσφέρει ένα συνδυασμό προβλέψιμων μουσικών μοτίβων και αναπάντεχων αλλαγών. Από τη μία πλευρά η χρήση προβλέψιμων μουσικών μοτίβων παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας, ενώ από την άλλη πλευρά το αναπάντεχο του αυτοσχεδιασμού βοηθάει το άτομο να αντεπεξέλθει στις αντίστοιχες αλλαγές που μπορεί να συμβούν στις ρουτίνες της καθημερινής ζωής (Trevanthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 179), ενισχύοντας την αυθόρμητη έκφραση και δράση του.

Αυτή η αναζωογόνηση του αυθορμητισμού που ενυπάρχει στο άτομο, αποτελεί βασικό πλεονέκτημα της χρήσης του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με αυτό. Το ενδιαφέρον στο μουσικό αυτοσχεδιασμό, σύμφωνα με την ευρύτερή του σημασία, παύει να εστιάζεται στο “καλό” αισθητικά αποτέλεσμα αφήνοντας κάθε ενδεχόμενο έκφρασης και αλληλεπίδρασης πιθανό. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς συχνά ο μουσικός αυθορμητισμός των ατόμων με αυτισμό εμποδίζεται όταν κάποιος προσπαθήσει να τον χρησιμοποιήσει ώστε να διδάξει κάτι με λογικό τρόπο (Alvin & Warwick 1991, 22). Παράλληλα, όπως έχει υποστηριχθεί από διάφορους μελετητές, η αυθόρμητη μουσική έκφραση συνδυάζει και ενεργοποιεί τον πυρήνα των ρυθμικών και συμπαθητικών ωθήσεων από τις οποίες προκύπτει η ανθρώπινη επικοινωνία (Trevanthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 172).

Σημαντική επίσης λειτουργία της μουσικής κατά τη θεραπευτική/εκπαιδευτική εφαρμογή της για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με το άτομο, είναι η υπερπήδηση ή αναίρεση των συναισθηματικών ή νοητικών εμποδίων που στέκονται ανάμεσα σε αυτό και το περιβάλλον του. Σε αυτό πλαίσιο, η χρήση του μουσικού

αυτοσχεδιασμού αναλαμβάνει το ρόλο μίας συνεκτικής δύναμης η οποία εμπεριέχει πνευματικούς, συναισθηματικούς, σωματικούς και κοινωνικούς παράγοντες επιδρώντας άμεσα στο πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο του ίδιου του ατόμου. Παράλληλα, η χρήση αυτή του μουσικού αυτοσχεδιασμού προσανατολίζεται προς τη δημιουργία μίας ανθρώπινης λειτουργικής επικοινωνίας με το άτομο που συναντά δυσκολίες στην ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων (Alvin & Warwick 1991, 2-3).

Επικοινωνία

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες δομούν σταδιακά την αλληλεπίδραση με το άτομο με αυτισμό, καθώς αντιμετωπίζονται δημιουργικά οι διάφορες επικοινωνιακές δυσκολίες που συναντά και οι οποίες αποτρέπουν τη συναισθηματική ή κοινωνική του συσχέτιση με το περιβάλλον. Η μουσική και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός στην ευρύτερη σημασία τους, αξιοποιούν το επικοινωνιακό δυναμικό που διαθέτει κάθε άτομο ανεξαρτήτως αναπηρίας, διευκολύνοντας την ανάδυση των εν δυνάμει εναλλακτικών του επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τέτοιες δεξιότητες, όπως είναι η κίνηση, το βλέμμα και η φωνή, αποτελούν σημαντικά μέσα εξωτερίκευσης της διαδικασίας του ποιείν (Σούλης 1999, 162).

Μέσα από μία τέτοια προοπτική, οποιαδήποτε αλλαγή στα επίπεδα εμπλοκής του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό δείχνει προσωπική αλλαγή (Toolan & Coleman 1994, 434) και η μεγιστοποίηση του δυναμικού για επικοινωνία αισθημάτων και συναισθημάτων είναι ένας από τους πρωταρχικούς εκπαιδευτικούς/θεραπευτικούς σκοπούς (Osborne 2003, 419). Προς αυτήν την κατεύθυνση, συμβάλλει η λειτουργία του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως παιχνίδι η οποία διευκολύνει την κοινωνική κατανόηση του ατόμου.

Παρόμοια με το παιχνίδι, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα ανάπτυξης της ικανότητάς του για κατανόηση κοινωνικών κανόνων και συμβάσεων, καθώς του δίνει την ευκαιρία να αναλάβει διαφορετικούς ρόλους ή θέματα κάθε φορά. Πρόκειται για μία δημιουργική δραστηριότητα όπου το άτομο εκφράζεται και συνειδητοποιεί τον εαυτό του μέσω της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο γύρω του (Beyer & Gammeltoft 2000, 44· Humpal & Wolf 2003, 105). Ένα επιπλέον πλεονέκτημα της μουσικής είναι η δυνατότητα βίωσής της από το άτομο σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, χωρίς να απαιτείται η κατανόηση μίας αφηρημένης

κατάστασης, δεξιότητα στην οποία συναντούν αρκετές αδυναμίες τα άτομα με αυτισμό (Alvin & Warwick 1991, 2).

Ο καταλυτικός ρόλος του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ανάδυση των εν δυνάμει επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός ατόμου οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις διαδικασίες προ-λεκτικής επικοινωνίας που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσιά του. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν την κοινωνική ανταλλαγή (turn taking) και τη συγχρονισμένη αλληλεπίδραση (synchronous interaction) οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά για να εξηγήσουν χαρακτηριστικά-κλειδιά της αλληλεπίδρασης στην αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία (Aldridge 1996· Bunt 1994). Αυτός είναι και ένας από τους κύριους λόγους αντιστοίχισης του μουσικού αυτοσχεδιασμού με την επικοινωνία μητέρας-βρέφους (Schögler 1998).

Πιο συγκεκριμένα, έχουν παρατηρηθεί από πολλούς ερευνητές (Agrotou 1988· Hughes 1995· Robarts, 1994· Pavlicevic, 1990, 1997) ομοιότητες ανάμεσα στον μουσικό-συναισθηματικό αυτοσχεδιασμό και την επικοινωνία μητέρας-βρέφους. Παρόμοια με την αλληλεπίδραση της μητέρας με το βρέφος, οι εμπλεκόμενοι στο μουσικό αυτοσχεδιασμό επικοινωνούν μη-λεκτικά μέσω της αυθόρμητης μουσικής/ ηχητικής δημιουργίας. Η επικοινωνία τόσο της μητέρας με το βρέφος, όσο και των συμμετεχόντων στο μουσικό αυτοσχεδιασμό χαρακτηρίζεται από συνεχήs αλλαγές στο tempo, στο ρυθμό και στη μελωδία. Αυτές οι αλλαγές προτείνουν και στις δύο περιπτώσεις ένα διαρκή συντονισμό / συγχρονισμό μεταξύ των επικοινωνιακών εταίρων που οδηγεί σε μία ενιαία αλληλεπιδραστική δυναμική (Pavlicevic 2000, 275· Schögler 1998). Η επικοινωνία μητέρας-βρέφους ωστόσο, μπορεί να μην παρουσιάζει όλα τα παραπάνω επικοινωνιακά χαρακτηριστικά όταν πρόκειται για ένα βρέφος με αυτισμό.

Από πολύ νωρίς τα βρέφη με αυτισμό φαίνεται να μην παρουσιάζουν κοινή εστία προσοχής με τη μητέρα τους (Frith 1999, 198), ενώ συχνά αντιδρούν με ασυνήθιστο τρόπο. Είναι πιθανό για παράδειγμα, να παρουσιάζουν μία αντιφατικότητα στις αντιδράσεις τους, μη αντιδρώντας σε έντονα ερεθίσματα (π.χ. μπορεί να μην ξαφνιαστούν ή τρομάξουν με ένα δυνατό θόρυβο) και υπερ-αντιδρώντας σε άλλα αμυδρά ερεθίσματα (π.χ. μπορεί να αναστατωθούν με τους κτύπους των δεικτών του ρολογιού) (Grandin 1995, 33· Orr, Myles & Carlson 1998· Schreibman 1988). Σε αυτόν τον τομέα επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός πιο συγκεκριμένα, διευκολύνει την ανάδυση αυτών των θεμελιωδών χαρακτηριστικών της πρωτο-επικοινωνίας του βρέφους τα οποία δεν εξαφανίζονται καθώς το άτομο αναπτύσσεται (Schögler 1998). Κατά αυτόν τον τρόπο, η συμμετοχή του ατόμου στο μουσικό διάλογο εξασφαλίζει ευκαιρίες για συγχρονισμένη, λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση. Συστατικό στοιχείο της όλης διαδικασίας είναι η κοινωνική ανταλλαγή ή η εναλλαγή σειράς, παράγοντας που δίνει έμφαση στην αντίληψη των άλλων συμμετεχόντων ως αυτόνομα / ξεχωριστά άτομα.

Η μουσική επίσης, προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο καλείται να συγκροτήσει τα εισερχόμενα ερεθίσματα σε ένα ενιαίο σύνολο και συνεπακόλουθα να διαλέξει σε ποιο ερέθισμα θα ανταποκριθεί. Η επίτευξη της συγκρότησης των ερεθισμάτων έχει ιδιαίτερη σημασία στα άτομα με αυτισμό, καθώς αυτή φαίνεται να είναι η αιτία της αντιφατικότητας που συχνά σημειώνεται στη συμπεριφορά τους.

Ο μουσικοθεραπευτής, παρόμοια με τους γονείς του βρέφους, ανταποκρίνεται μέσω της μουσικής στη συμπεριφορά του ατόμου. Η μουσική του ανταπόκριση προεκτείνει την αρχική συμπεριφορά του ατόμου ενσωματώνοντας επιπλέον στοιχεία τα οποία προκύπτουν από προσεκτική παρατήρηση της δράσης του ατόμου, ιδίως σε επίπεδο μη λεκτικής επικοινωνίας. Μέσα από το μουσικό διάλογο δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να συνειδητοποιήσει ότι η δράση του μπορεί να έχει προβλέψιμα αποτελέσματα. Αυτή η κατανόηση είναι κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη της εκ προθέσεως επικοινωνίας όπου ο πομπός έχει συνείδηση της επίδρασης που θα έχει το μήνυμα στον αποδέκτη (Aigen 1996· Aldridge 1996· Ansdell 1995· Bunt 1994· Nordoff & Robbins 1977· Saperston 1973).

Για τους παραπάνω λόγους, ένα υποσχόμενο μοντέλο έρευνας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων της αυτοσχεδιαστικής μουσικοθεραπείας είναι η εφαρμογή μικροαναλυτικών τεχνικών που έχουν αναπτυχθεί ύστερα από μελέτες με βρέφη. Αυτές οι τεχνικές επικεντρώνονται σε προ-λεκτικά επίπεδα επικοινωνίας και πολλοί από τους ορισμούς που χρησιμοποιούν (όπως «προσαρμογή» και «συγχρονισμός του τύπου έκφρασης») παραλληλίζονται με αυτούς των μουσικοθεραπευτών (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 183-184).

Από όλα τα παραπάνω λοιπόν, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αναδεικνύεται ως πολύτιμο μέσο ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό. Προάγει την επικοινωνία καθώς στα πλαίσια του δύναται να αναπτυχθεί μία σχέση ασφάλειας και

εμπιστοσύνης με το άτομο, διευκολύνεται η έκφραση συναισθημάτων και η υπερπήδηση συναισθηματικών εμποδίων, ενώ τέλος συμβάλλει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης δίνοντας έμφαση σε στοιχεία προ-λεκτικής επικοινωνίας. Όλα αυτά δημιουργούν ένα μέρος συνάντησης με το άτομο με αυτισμό και ενισχύουν την εξωτερικότητά του. Εκτός των παραπάνω βέβαια, μπορεί να γίνει λόγος για συγκεκριμένες λειτουργίες και διαστάσεις των διαδικασιών που λαμβάνουν μέρος κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό.

7.2.1 Λειτουργίες και διαστάσεις του μουσικού αυτοσχεδιασμού

Συγκεντρώνοντας και συστηματοποιώντας τις διάφορες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού, όπως αυτές έχουν προκύψει από την κλινική εμπειρία και έχουν υποστηριχθεί αντίστοιχα από ειδικούς στο χώρο (Edgerton 1994· Ruud 1998, 119· Trevarthen, Aitken, Papoudi & Roberts 1998, 186), καταλήγουμε στην παρακάτω συνοπτική λίστα:

- προσφέρει εξάσκηση ανταποκρίσεων
- προτρέπει την προσαρμογή στις διάφορες αλλαγές και στην ποικιλομορφία
- ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για αλληλεπίδραση
- προσφέρει την ευκαιρία επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις ή προοπτικές
- αυξάνει τις επικοινωνιακές συμπεριφορές
- δίνει την αίσθηση μίας ρευστότητας του χρόνου για την ανάπτυξη μίας συνεκτικής εικόνας του εαυτού
- διεγείρει και προσφέρει δημιουργικές στρατηγικές στη θέση των στερεότυπων κινήσεων

Σε συνδυασμό με αυτές τις λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού, ο Aigen (1991, 83) ισχυρίζεται ότι θεμελιώδης λειτουργία της μουσικής είναι η προσωπική μεταμόρφωση η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα της μουσικής να πλάθει και να αλλάζει τη ζωή του ατόμου.

Οι λειτουργίες του αυτοσχεδιασμού -χωρίς αυτές βέβαια να περιορίζονται αποκλειστικά στην προαναφερόμενη λίστα- αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τα άτομα με αυτισμό, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αντίστοιχες δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν. Πιο συγκεκριμένα, οι συνήθειες περιοχές που είναι σχετικές με τον αυτισμό και μπορούν να εξελιχθούν μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού αφορούν τα εξής (Franco 1999, 115):

- συναισθηματική αμοιβαιότητα
- βλεμματική επαφή
- μιμητικές κινήσεις και διαστάσεις σχετικά με τη θέση
- μερική μείωση ή ολική εξαφάνιση των στερεοτυπιών
- καλύτερο επίπεδο κοινωνικοποίησης
- αύξηση της συναισθηματικής σημασίας στις ανθρώπινες σχέσεις
- πιθανή βελτίωση της ομιλούμενης γλώσσας
- πιθανή μείωση των ηχολαλιών
- καλύτερη συνειδητοποίηση του συμβολικού παιχνιδιού

Η επίτευξη φυσικά όλων των παραπάνω λειτουργιών, προαπαιτεί την προσέγγιση και κατανόηση του ατόμου ως όλων περιλαμβάνοντας σώμα, ψυχή και πνεύμα (Σούλης 1999, 147). Κατά αυτόν τον τρόπο, οι λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού μπορούν να εκδηλωθούν μέσω οποιουδήποτε εκφραστικού ή επικοινωνιακού μέσου διαθέτει το κάθε άτομο. Εξέχουσα θέση μεταξύ αυτών των μέσων κατέχει η κίνηση και η φωνή ή ο λόγος, μέσα τα οποία συνδέονται άμεσα με το ρυθμό και τον ήχο αντίστοιχα.

Η κίνηση συγκεκριμένα, δημιουργείται από τη μουσική και την εκφράζει, καθώς συνδέεται άμεσα με το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της: το ρυθμό. Η σύνδεση αυτή όμως μεταξύ κίνησης και μουσικής δεν είναι μονόδρομη. Ισχύει δηλαδή και το αντίστροφο, καθώς η κίνηση παράγει από μόνη της μουσική με τις δονήσεις των φωνητικών χορδών ή τη φυσική δράση πάνω σε ένα μουσικό όργανο. Τόσο η μουσική, όσο και η κίνηση αποτελούν μέσα τα οποία διευκολύνουν την ανάπτυξη της έκφρασης και της αλληλεπίδρασης με το άτομο με αυτισμό. Προς αυτήν την κατεύθυνση καταλυτικό ρόλο παίζει η παρουσία της πηγής του ήχου, αλλά και της κίνησης που παράγεται από αυτήν, στα πλαίσια του οπτικού πεδίου του ατόμου (Alvin & Warwick 1991, 14· Williams 1999, 84).

Αναπόσπαστο στοιχείο της κίνησης καθώς και της μουσικής είναι ο ρυθμός, ο οποίος φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματικός σε σύγκριση με τη μελωδία (σε αρχικά τουλάχιστον επίπεδα). Βασικό πλεονέκτημα του ρυθμού είναι η φυσική

του απορρόφηση και η άμεση βίωσή του από το άτομο. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα άτομα με αυτισμό τα οποία δεν έχουν συνείδηση των έμμονων κινήσεών τους που μπορεί να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μέτρο, αλλά δεν ακολουθούν απαραίτητα κάποιο συγκεκριμένο ρυθμό. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, η βίωση του ρυθμού από το άτομο βοηθάει στην αντίληψη του ήχου και στη σύνδεσή του με μία συγκεκριμένη κίνηση (Alvin & Warwick 1991, 19). Η σύνδεση αυτή μεταξύ κίνησης, ρυθμού και ήχου αποδίδει νόημα σε πιθανές στερεοτυπίες τόσο σε επίπεδο κίνησης, αλλά και σε επίπεδο σκέψης (Franco 1999, 96).

Η κατανόηση βέβαια της κάθε κίνησης ενός ατόμου πρέπει να αναλύεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει τις συνολικές συνθήκες ζωής του και όχι ως ένα αυτόνομο, ξεκομμένο από τα υπόλοιπα στοιχεία. Κάτι τέτοιο υποστηρίζει την αλληλεπιδραστική σχέση ατόμου-περιβάλλοντος, η οποία δεν περιορίζεται σε μία σχέση αιτίου-αιτιατού (Berry 1979· Georgas 1993). Αυτός ο τρόπος σκέψης αναδεικνύει την κίνηση ως μία μορφή συνάντησης οργανικών και περιβαλλοντικών δυνάμεων, η οποία αποδίδει μία συγκεκριμένη λειτουργικότητα σε κάθε κίνηση για το συγκεκριμένο άτομο κάθε φορά. Η δημιουργία μίας κίνησης λοιπόν, βασίζεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Δεν αναφέρεται σε ένα μηχανιστικό, παθητικό προϊόν του ατόμου, αλλά αντιθέτως πρόκειται για τη δημιουργική του συνάντηση με τον κόσμο (Σούλης 1999, 165-167).

Στη μουσική, αυτή η συνάντηση του ατόμου με τον κόσμο βιώνεται μέσω της συμμετοχής του στο μουσικό αυτοσχεδιασμό, όπου το άτομο καλείται να συγχρονιστεί και να συνηχήσει με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Όπως έχει παρατηρηθεί τα άτομα με αυτισμό, παρ' όλο που συνήθως μπορούν να κρατήσουν το ρυθμό μόνα τους, δυσκολεύονται να συγχρονίσουν τις ρυθμικές τους κινήσεις με άλλους ανθρώπους ή με τη συνοδεία μουσικής (Grandin 1995, 39). Αυτή η δυσκολία αντανακλά αντίστοιχες επικοινωνιακές δυσκολίες των ατόμων αυτών και μία γενικότερη αδυναμία για κατανόηση και προσαρμογή στο εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας. Άλλοι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την επίτευξη συγχρονισμένης αλληλεπίδρασης με τα άτομα με αυτισμό είναι τα υψηλά επίπεδα άγχους ή προβλήματα διάθεσης που συχνά αντιμετωπίζουν. Σε αυτόν τον τομέα, η λειτουργία της μουσικής και της κίνησης ως παράγοντες εξισορρόπησης του άγχους ή άλλων έντονων συναισθημάτων που εμποδίζουν την έκφραση και την αλληλεπίδραση, αποκτά ζωτική σημασία (Williams 1999, 84, 119).

Γενικότερα, ο ρυθμός σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να αρχίζει ή να σταματά το παίξιμο ή την κίνηση. Αυτή η ικανότητα δείχνει μία κυριαρχία της κίνησης στο χρόνο και το χώρο, δίχως την οποία ο ρυθμός δεν μπορεί να υπάρξει. Εμπεριέχει μία νοητική προσπάθεια, ιδίως όταν δεν αποτελεί μέρος μίας στερεοτυπίας. Αυτή η ικανότητα έχει έντονο επικοινωνιακό χαρακτήρα, καθώς αυτόματα επιτρέπει κάποιον άλλο ήχο να ακουστεί από κάποιο άλλο άτομο (Alvin & Warwick 1991, 19-20). Η χρήση του ρυθμού και του ήχου βέβαια, μπορεί σταδιακά να συνδυαστεί με δομές φωνητικών ήχων οι οποίες αρχικά ίσως να είναι αφηρημένες, αλλά σταδιακά αποκτούν πιο συγκεκριμένο νόημα.

Η χρήση της φωνής στο μουσικό αυτοσχεδιασμό είναι πολύτιμη. Η άμεση σύνδεση της χρήσης της φωνής με τη χρήση του σώματος ως μουσικό όργανο, διευκολύνει τη σωματική επαφή κάνοντας πιο άμεση την παρέμβαση στις κινητικές στερεοτυπίες. Η φωνή ανοίγει επιπλέον κανάλια για ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα τα οποία διευκολύνουν την επικοινωνία μέσω του ήχου (Franco 1999, 103). Η συμμετοχή της φωνής του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό συμβάλλει θετικά σε διαταραχές της αντίληψης και επεξεργασίας που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό, καθώς οδηγεί σε συνειδητοποίηση της ίδιας της φωνής τους και των δυνατοτήτων της (Alvin & Warwick 1991, 17· Καρτασίδου 2004, 113).

«Η φωνή», όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Σούλης (1999, 187), «είναι μία κατηγορία της κουλτούρας με την έννοια ότι μέσω της φωνής το Εγώ επιδρά στον κόσμο, ότι με τη φωνή διατηρεί την ενότητά του με τον κόσμο και ταυτόχρονα αποκαλύπτει την ίδια του την ύπαρξη». Η επικοινωνία μέσω της χρήσης της φωνής μπορεί να θεωρηθεί ως κίνηση που ακολουθεί μία διαδικασία “εγκατάλειψης” από ένα άτομο προς ένα άλλο. Πρόκειται ουσιαστικά για μία διαδικασία εξωτερίκευσης του ατόμου η οποία του προσφέρει παράλληλα την ευκαιρία να ακούσει τον ίδιο του τον εαυτό. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στο άτομο να αυτο-καθοριστεί και να αυτο-επιβεβαιωθεί, δύο στοιχεία απαραίτητα για πολιτιστική δημιουργία και για τη διαδικασία του ποιείν.

Εκτός από τις προαναφερόμενες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού, η συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό / θεραπευτή για τις επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέχει ήδη το άτομο. Το γεγονός αυτό προσδίδει στο μουσικό αυτοσχεδιασμό μία επιπρόσθετη λειτουργία ως βοηθητικό διαγνωστικό μέσο.

Όπως φάνηκε από μία έρευνα στην οποία συμμετείχαν δέκα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (Perry 2003), το επίπεδο επικοινωνιακής τους ανάπτυξης αναδεικνύονταν κατά τη μουσικοθεραπεία. Παιδιά σε διαφορετικά επικοινωνιακά επίπεδα διέφεραν στην ικανότητά τους να αρχίζουν (initiate) μία αλληλεπίδραση, να προβλέπουν και να διατηρούν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ανταλλαγή (turn taking), καθώς και να διατηρούν την προσοχή τους στην αλληλεπίδραση. Τόσο η εναλλαγή σειράς, όσο και η δημιουργία μουσικής φάνηκαν σημαντικές μορφές επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της μουσικοθεραπείας. Ορισμένα επικοινωνιακά προβλήματα που σχετιζόνταν με την αναπηρία των παιδιών περιλάμβαναν δυσκολίες στη χρήση αντικειμένων ως το επίκεντρο συλλογικής προσοχής, δυσκολίες στην ερμηνεία του αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος, μη επαρκή κινητοποίηση για επικοινωνία, περιορισμένα μέσα αλληλεπίδρασης, καθώς και έλλειψη ενδιαφέροντος για αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον.

Η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως βοηθητικό μέσο διάγνωσης υποστηρίχθηκε επίσης από τους Nordoff και Robbins. Επιχειρούσαν μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού και της παρατήρησης του τρόπου εμπλοκής του ατόμου σε αυτόν, την προσέγγισή του στο σημείο το οποίο βρίσκεται και από το οποίο θα αναπτυχθεί η επαφή μαζί του. Υποστήριζαν ότι κάθε άτομο έχει τον προσωπικό του ρυθμό τον οποίο καλείται και να αποδώσει, ενώ η αποκατάσταση της σταθερότητας του ρυθμού (σε ένταση, ταχύτητα και διάρκεια) είναι σημαντική για τη διαμόρφωση της σχέσης με αυτό (Καρτασίδου 2004, 115). Οι Nordoff και Robbins συστηματοποίησαν τα διάφορα είδη ρυθμού σε οχτώ κατηγορίες και πρότειναν αντίστοιχες τεχνικές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα από το μουσικοθεραπευτή (Nordoff & Robbins 1977, 135-156).

Είναι σημαντικό βέβαια να σημειωθεί ότι όλες οι προαναφερόμενες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού λαμβάνουν μέρος μέσα από διαδικασίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία σκιαγραφούν ένα ευρύτερο πλαίσιο δράσης. Η Jennings (1973, 1990) προτείνει τρεις διαστάσεις διαδικασιών που επιτυγχάνονται μέσω της δραματοθεραπείας και οι οποίες θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι συναντώνται παρομοίως κατά τη θεραπευτική χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Αυτές οι διαστάσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 11 και λαμβάνουν μέρος κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό, καθορίζουν μία γενικότερη φιλοσοφία η οποία σχετίζεται άμεσα με την επίτευξη των εν δυνάμει λειτουργιών του μουσικού αυτοσχεδιασμού.

Διαστάσεις διαδικασιών του μουσικού αυτοσχεδιασμού	
Δημιουργική-εκφραστική διάσταση	Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην υγιή πλευρά των μελών της ομάδας και ωθεί τα άτομα προς την ανακάλυψη του δικού τους δημιουργικού δυναμικού.
Εργασίες και δεξιότητες	Η διάσταση αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη δοκιμή και την ολοκλήρωση ενός έργου.
Ενδοσκόπηση-αυτοαναγνώριση	Σχετίζεται με την εξερεύνηση της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου και των συναισθημάτων που βιώνει. Σε αυτή τη διάσταση περιλαμβάνονται δραστηριότητες αξιολόγησης των εμπειριών του.

Πίνακας 11: Διαστάσεις διαδικασιών του μουσικού αυτοσχεδιασμού

Πιο συγκεκριμένα, η *δημιουργική-εκφραστική* διάσταση εξασφαλίζει έναν ευρύτερο τρόπο προσέγγισης του ατόμου, όπου η έμφαση δίνεται στο τι μπορεί το άτομο να κάνει και όχι στους περιορισμούς που θέτει η αναπηρία του. Η *δοκιμή* και η *ολοκλήρωση* ενός έργου, επίσης, συμβάλλει στην προσαρμογή του ατόμου στις διάφορες αλλαγές και στην ποικιλομορφία, προσφέρει την ευκαιρία επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές προοπτικές, ενώ γενικότερα ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για αλληλεπίδραση. Τέλος, η *ενδοσκόπηση* ή *αυτοαναγνώριση*, ως σημαντική διάσταση της διαδικασίας του μουσικού αυτοσχεδιασμού, κατέχει πρωτεύοντα ρόλο για την ανάπτυξη μίας συνεκτικής εικόνας του εαυτού, γεγονός που έχει ανάλογο αντίκτυπο στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με το άτομο με αυτισμό.

7.3 Εκπαιδευτικός – θεραπευτικός σχεδιασμός μουσικών δραστηριοτήτων για άτομα με αυτισμό

Η αποτελεσματικότητα των μουσικών προγραμμάτων απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία και σχεδιασμό που θα εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την παροχή μίας δομημένης προσέγγισης, χωρίς κάτι τέτοιο να συνεπάγεται ανελαστικότητα ή μη ευελιξία. Αντιθέτως, ένα κατάλληλο μουσικό πρόγραμμα αφήνει επαρκή περιθώρια για εναλλακτικές επιλογές και ελεύθερη δράση του ατόμου (Ward 2000, 22). Κατά

αυτόν τον τρόπο, το άτομο αναπτύσσει τις δημιουργικές του ικανότητες και του δίνονται ευκαιρίες να δρα αυθόρμητα, ενώ ενισχύεται η αυτονομία και η ανεξαρτητοποίησή του.

Στην παρούσα ενότητα δίνονται γενικές κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τον εκπαιδευτικό / θεραπευτικό σχεδιασμό μουσικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης για άτομα με αυτισμό, περιλαμβάνοντας οδηγίες για την οργάνωση του χώρου όπου διεξάγονται οι δραστηριότητες, για τη χρήση των μουσικών οργάνων, καθώς και για την ένταξη των ατόμων στην ομάδα. Επίσης, αναφέρονται χρήσιμες πληροφορίες για το ρόλο του θεραπευτή ή του εκπαιδευτικού σε όλη τη διαδικασία, ενώ στο τέλος παρουσιάζονται μερικές ενδεικτικές παράμετροι για την παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων.

7.3.1 Γενικές κατευθυντήριες γραμμές σχεδιασμού μουσικών δραστηριοτήτων

Πρωταρχικό στοιχείο το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν κατά το σχεδιασμό μουσικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης, είναι η αμοιβαιότητα και η δυναμικότητα που χαρακτηρίζει την κάθε μορφή επικοινωνίας. Αυτό το στοιχείο κάνει τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης μη προκαθορισμένα ή ελεγχόμενα, καθώς κάθε επικοινωνιακός συμμετέχοντας επηρεάζει όλους τους υπόλοιπους (Aldridge 1996· Bunt, 1994).

Σημαντικό είναι επίσης, να τοποθετείται στο επίκεντρο των μουσικών δραστηριοτήτων η δημιουργία μουσικών εμπειριών με βασικά στοιχεία την έκφραση μέσω συναισθηματικής συμμετοχής (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 176). Μία δραστηριότητα προτείνεται να περιλαμβάνει διαδικασίες μουσικού διαλόγου όπου θα προσφέρονται στο άτομο ποικίλες ευκαιρίες για να αρχίσει (initiate) μία αλληλεπίδραση, αλλά και να ανταποκριθεί (respond) στα διάφορα ερεθίσματα. Η μουσική αλληλεπίδραση με αυτόν τον τρόπο προσφέρει ένα επικοινωνιακό πλαίσιο όπου το άτομο μπορεί να διατηρήσει τη σχέση του με κάποιον άλλο επικοινωνιακό εταίρο (Perry 2003).

Προς αυτόν το σκοπό, καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η ύπαρξη της αμοιβαιότητας ως αναπόσπαστο στοιχείο της μουσικής αλληλεπίδρασης. Με την έννοια αυτή η διατήρηση επικοινωνιακών σχέσεων καθορίζεται από την ενίσχυση της ικανότητας του ατόμου να λαμβάνει μηνύματα και να κάνει επιλογές, καθώς και της ικανότητάς του λαμβάνει ένα μήνυμα και να ανταποκρίνεται σε αυτό. Αυτή η

προοπτική δίνει έμφαση στην έκφραση και το μοίρασμα εμπειριών, συναισθημάτων ή ιδεών που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Σε όλα τα παραπάνω, σημαντική θέση κατέχει η διαδικασία της μουσικής ερωταπόκρισης η οποία δίνει κίνητρα στο άτομο να αλληλεπιδράσει βιώνοντας μία ροή από επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις-απαντήσεις στο μουσικό διάλογο. Οι επικοινωνιακές ικανότητες και δυσκολίες του κάθε ατόμου ξεχωριστά επηρεάζουν τον τύπο και το επίπεδο της αμεσότητας της σχέσης (Perry 2003), αλλά η επίτευξη αυτής της σχέσης δεν αμφισβητείται.

Καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού / θεραπευτικού σχεδιασμού, οφείλουμε να κρατάμε πάντα κατά νου ότι τα άτομα με αυτισμό βιώνουν και οργανώνουν τον κόσμο τους σύμφωνα με τη «φυσική διάσταση», δίχως να δίνουν την ανάλογη σημασία στην «κοινωνική του διάσταση». Για αυτόν το λόγο, είναι θεμιτό να οργανώνεται η κάθε δραστηριότητα σε μορφή παιχνιδιού όπου είναι δυνατόν να ταιριαστούν αυτές οι δύο διαστάσεις. Επιπλέον, για την ευκολότερη κατανόηση της δραστηριότητας από το άτομο προτείνεται η χρήση οπτικών κανόνων, ενώ η αύξηση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος του ατόμου επιτυγχάνεται με την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων του (Beyer & Gammeltoft 2000, 18, 62).

Φυσικά, εξέχουσα σημασία κατά το σχεδιασμό μουσικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης κατέχει η κατάλληλη οργάνωση του χώρου, η επιλογή και ο τρόπος χρήσης των μουσικών οργάνων, καθώς ο τρόπος ένταξης του ατόμου στην ομάδα.

Οργάνωση του χώρου

Η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος του κάθε ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στον ορισμό της έννοιας του εαυτού και στην απόκτηση της ταυτότητάς του, καθώς το φυσικό περιβάλλον έχει ταυτοχρόνως κοινωνικές, πολιτιστικές και ψυχολογικές διαστάσεις. Ο χώρος στον οποίο το άτομο αναπτύσσει τις δραστηριότητές του, συμβάλλει στον προσδιορισμό του εαυτού του μέσα στο περιβάλλον και συντελεί στην ανάπτυξη ενός αισθήματος χωρικής ταυτότητας* (Proshansky 1978). Για αυτό το λόγο, η κατάλληλη οργάνωση του χώρου κρίνεται πολύ σημαντική κατά το σχεδιασμό της θεραπευτικής / εκπαιδευτικής παρέμβασης.

* Η χωρική ταυτότητα ορίζεται από τους Proshansky, Fabian και Kaminoff (1983, 59) ως το τμήμα της εικόνας του εαυτού που αποτελείται από γνωστικά σχήματα για το φυσικό κόσμο στον οποίο ζει το άτομο.

Πιο συγκεκριμένα, ο περιβάλλοντας χώρος επηρεάζει την ενεργή συμμετοχή του ατόμου με αυτισμό. Η οργάνωση του φυσικού χώρου παίζει σημαντικό ρόλο στη μουσική ελευθερία που επιδιώκουμε να προσφέρουμε στο άτομο, έτσι ώστε να παράγει ήχους, να κινείται και να αισθάνεται ασφαλές. Με αυτήν την έννοια, το περιβάλλον εκτός από το να δίνει ελευθερία στη συμπεριφορά και στην οργάνωση του ατόμου, χρειάζεται να παρέχει μία ασφάλεια. Αυτή η ασφάλεια ελευθερώνει το άτομο από φόβους που το μπλοκάρουν συναισθηματικά, πνευματικά και κοινωνικά.

Σημαντικό είναι επίσης να θυμόμαστε ότι κάθε αλλαγή στη διαρρύθμιση του χώρου μπορεί να αναστατώσει το άτομο με αυτισμό (Alvin & Warwick 1991, 8-9). Η ευαισθησία που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στα νέα και μη αναμενόμενα ερεθίσματα, καθώς και ο ιδιαίτερος τρόπος αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον, δημιουργούν την ανάγκη πραγματοποίησης των μουσικών δραστηριοτήτων μέσα σε ελεγχόμενες καταστάσεις όπου αποφεύγονται μη προβλέψιμες αλλαγές ή ερεθίσματα.

Είναι σημαντικό ακόμη να σημειωθεί ότι η επιδίωξη για αλληλεπίδραση δεν θα πρέπει να είναι πάντοτε άμεση από το μέρος μας, καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να κάνει το άτομο με αυτισμό να “αμυνθεί”. Μέσα από αυτήν την προοπτική, η προσέγγιση του ατόμου μέσω της μουσικής είναι θεμιτό να του δίνει τη δυνατότητα αρχικά να συμμετάσχει παθητικά. Να παρακολουθεί και να ακολουθεί δηλαδή, με βάση το δικό του ρεπερτόριο (Καρτασίδου 2004, 116). Φυσικά, καθοριστική σημασία για την ευκολότερη προσέγγιση του ατόμου έχει η προετοιμασία του περιβάλλοντος που θα κάνει όσο το δυνατόν περισσότερο βέβαιο ότι η επαφή και η αναζήτηση θα είναι ελκυστική για το ίδιο (Beyer & Gammeltoft 2000, 59).

Γενικότερα, προτείνεται η αποφυγή χρήσης μεγάλων αιθουσών ή παιχνιδότοπων όπου δεν υπάρχουν κατάλληλα καθορισμένοι χώροι ή στους οποίους αποσπάται εύκολα η προσοχή (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998, 191). Τρία στοιχεία του χώρου που είναι θεμιτό να λαμβάνονται υπ’ όψιν κατά το σχεδιασμό μουσικών δραστηριοτήτων είναι η ακουστική του, τα αντικείμενα και η οργάνωσή τους μέσα σε αυτόν. Η οργάνωση και η χρήση των μουσικών οργάνων, μεταξύ των άλλων αντικειμένων που χρησιμοποιούνται, κατέχει ιδιαίτερη σημασία.

Χρήση μουσικών οργάνων

Η κινητοποίηση του ατόμου κατά τις διάφορες δραστηριότητες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά μας να διαλέξουμε ενθουσιώδη υλικό και να το παρουσιάσουμε με έναν ενδιαφέρον τρόπο σε αυτό. Στις μουσικές δραστηριότητες το



κυρίως υλικό που χρησιμοποιείται είναι τα διάφορα μουσικά όργανα, αυτοσχέδια και μη.

Τα μουσικά όργανα μπορούν να προσφέρουν ένα κοινό σημείο για αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ του θεραπευτή και του ατόμου με αυτισμό. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό εάν αναλογιστούμε ότι τα άτομα με αυτισμό συχνά απορρίπτουν ή αγνοούν τις προσπάθειες των άλλων για κοινωνική αλληλεπίδραση. (Baron – Cohen 1997· Davis, Gfeller & Thaut 1992). Η σχέση των ατόμων αυτών με τα μουσικά όργανα βιώνεται συνήθως με μεγάλη ευχαρίστηση και μπορεί να πάρει τη μορφή τελετουργίας. Έχει φανεί επίσης πως η χρήση μουσικών οργάνων είναι πολύ αποτελεσματική για την ανάπτυξη τόσο της αντίληψης, όσο και του κινητικού ελέγχου. Το άτομο μπορεί αρχικά να σχετιστεί με το όργανο μέσω της αφής, της όσφρησης και σταδιακά να συνειδητοποιήσει τον ήχο που μπορεί να παράγει με αυτό.

Στα αρχικά στάδια των μουσικών δραστηριοτήτων προτείνεται μία ελευθερία δοκιμής των διαφόρων μουσικών οργάνων και της φωνής του ατόμου, όπως το ίδιο επιθυμεί. Το άτομο σε αυτή τη φάση προβάλλει τον εαυτό του παράγοντας ήχο, μία διαδικασία μέσα από την οποία δημιουργεί μία δική του σχέση, ανεξαρτήτως του εάν χρησιμοποιεί με συμβατικό ή όχι τρόπο τα διάφορα μουσικά όργανα (π.χ. να ζύνει τις χορδές της κιθάρας). Η επαφή αυτή με τα μουσικά όργανα προηγείται της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ του ατόμου και του θεραπευτή / εκπαιδευτικού η οποία μπορεί να αρχίσει με ηχητικό τρόπο (Alvin & Warwick 1991, 12-13). Η χρήση αυτή του ήχου για την ανάπτυξη της σχέσης, προσανατολίζεται κυρίως στην ενθάρρυνση της ολικής ικανότητας του ατόμου για έκφραση. Η γλώσσα των ήχων συνδυάζει όλες τις πιθανότητες για χρήση, ζωή και αλληλεπίδραση. Δεν περιορίζεται από τυπικά ή αισθητικά ιδανικά (Franco 1999, 97).

Συμμετοχή στην ομάδα

Η σταδιακή συμμετοχή του ατόμου με αυτισμό σε μία ευρύτερη ομάδα αποτελεί μακροπρόθεσμο στόχο, καθώς ένα ενταξιακό περιβάλλον προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες για θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Jellison, Brooks & Huck 1984). Ιδιαίτερα η μουσική θεωρείται ως μία από τις πλέον κατάλληλες περιοχές για ένταξη (Dykman 1979· Graham 1988· Humpal & Wolf 2003, 103) και για αυτό η συμμετοχή του ατόμου στην ομάδα οφείλει να συνυπολογίζεται κατά το σχεδιασμό των μουσικών δραστηριοτήτων σε βάθος χρόνου (Kostka 1993, 57).

Αρχικά ο θεραπευτής / εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελεί το μοναδικό μεταφορέα ηχητικών ερεθισμάτων προς το άτομο με αυτισμό. Γενικότερα όμως, προτείνεται το άτομο να συμμετέχει σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες όπου λαμβάνουν μέρος διάφορα άτομα με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Κάτι τέτοιο μειώνει τις πιθανότητες για την ανάπτυξη μίας σχέσης εξάρτησης του ατόμου από το θεραπευτή / εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα δίνονται οι ευκαιρίες στο άτομο να συνειδητοποιήσει τους υπόλοιπους συμμετέχοντες ως επικοινωνιακούς εταίρους, γεγονός που θα ενισχύσει και γενικεύσει την κοινωνική του συμπεριφορά.

Δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν μέρος στα πλαίσια του μουσικού αυτοσχεδιασμού και ενθαρρύνουν το άτομο με αυτισμό να εκφραστεί και να αλληλεπιδράσει με την ομάδα είναι δυνατόν να συνδυάζουν παιχνίδια παντομίμας ή άλλου τύπου μουσικοκινητικά παιχνίδια (Καρτασίδου 2004, 118). Το άτομο μέσα από τέτοιες δραστηριότητες έχει την ευκαιρία να αντιληφθεί το ρόλο των υπολοίπων συμπαικτών του, ώστε να καθορίσει και τη δική του συμπεριφορά. Αυτή η κατανόηση γίνεται σε συμβολικό επίπεδο και αφορά την εσωτερίκευση των “κανόνων” του παιχνιδιού, ενώ παράλληλα του προσφέρεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσει ότι η κοινωνική συμπεριφορά δεν ορίζεται από αιτιακές σχέσεις, αλλά από τις προθέσεις των ανθρώπων (Beyer & Gammeltoft 2000, 27). Φυσικά, το κάθε άτομο δεν εκτελεί απλώς το ρόλο του, αλλά συμμετέχει στην αλληλεπίδραση διαμορφώνοντας και ερμηνεύοντας κάθε φορά το ρόλο του (Γκότοβος 1990, 46-48).

Η συμμετοχή λοιπόν των ατόμων με αυτισμό στην ομάδα κρίνεται σημαντική αναφορικά με τη δυσκολία κατανόησης της εμπρόθετης δράσης των υπολοίπων ανθρώπων, καθώς και με τη δυσκολία επιλογής των σημαντικών στοιχείων από τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Η ομάδα ακόμη, βοηθάει το άτομο με αυτισμό να συνειδητοποιήσει το γεγονός ότι οι άλλοι άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά τον κόσμο και έχουν διαφορετικές εμπειρίες από το ίδιο (Beyer & Gammeltoft 2000, 32, 40)

Παρ’ όλες τις θετικές επιπτώσεις της συμμετοχής του ατόμου στην ομάδα, κάτι τέτοιο θα πρέπει να πραγματοποιηθεί ύστερα από προσεκτικό σχεδιασμό, χωρίς βεβιασμένες κινήσεις. Κάθε τι οφείλει να γίνεται την κατάλληλη στιγμή. Ένας επικίνδυνος πειραματισμός θα ήταν να επιταχύνουμε τις διαδικασίες για να εντάξουμε το άτομο σε μία ομάδα μουσικής δημιουργίας, ενώ το ίδιο δεν είναι ακόμα κοινωνικά και μουσικά έτοιμο (Alvin & Warwick 1991, 3). Φυσικά, σε μία τέτοια προσπάθεια ένταξης του ατόμου, καθοριστικό ρόλο κατέχει η ετοιμότητα και η κατάλληλη εκπαίδευση του θεραπευτή / εκπαιδευτικού (Kaiser & Johnson 2000, 223)

ο οποίος θα πρέπει να μπορεί να εμπλέκεται τόσο σε ατομικές, όσο και σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες σε συνεργασία με άλλους ειδικούς (Atterbury 1984· Furman & Steele 1982· Schwartz 1985· Standley 1991)

7.3.2 Ο ρόλος του θεραπευτή / εκπαιδευτικού

Κατά το θεραπευτικό / εκπαιδευτικό σχεδιασμό των διαφόρων μουσικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη η ξεκάθαρη γνώση για τη θέση και το ρόλο του κάθε συμμετέχοντα σε όλη τη διαδικασία. Ο ρόλος του θεραπευτή / εκπαιδευτικού μεταξύ των άλλων συμμετεχόντων, κατέχει κυρίαρχη θέση καθώς αυτός είναι που θα καθορίσει σε σημαντικό βαθμό τη μορφή και το είδος των δραστηριοτήτων που θα λάβουν μέρος, θα συλλέξει και θα αναλύσει τα διάφορα δεδομένα και βάσει αυτών θα κάνει τις ανάλογες επιλογές.

Ο θεραπευτής που συνεργάζεται με άτομα με αυτισμό θα πρέπει, όπως προτείνει ο Franco (1999, 114-115), να “ανέχεται” ή δέχεται:

- τη σιωπή
- τις μη παραγωγικές καταστάσεις
- τις επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες
- τη λιγότερο ή περισσότερο συνολική μη συναισθηματική εμπλοκή
- τους ιδιόμορφους / παράξενους τρόπους έκφρασης
- τις ηχολαλίες

Ο ρόλος του θεραπευτή / εκπαιδευτικού προσανατολίζεται ουσιαστικά στην εγκαθίδρυση μίας διαπροσωπικής σχέσης με το άτομο με αυτισμό. Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι μία σχέση με έμφαση στις δυναμικές της διαπροσωπικής επικοινωνίας, είναι μία δομή με εν δυνάμει θεραπευτικά αποτελέσματα ιδιαίτερα για ανθρώπους οι οποίοι αδυνατούν να εκφράσουν ή να αναζητήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η μουσικοθεραπεία μπορεί να προσφέρει μία τέτοια δομή που ενισχύει την εμπλοκή του ατόμου σε μία θεραπευτική σχέση και στα πλαίσια της οποίας το άτομο μπορεί να επικοινωνήσει και να αναπτύξει την εικόνα για τον εαυτό του (Toolan & Coleman 1994, 434, 443). Ο θεραπευτής μπορεί να επιτύχει κάτι τέτοιο μέσω:

- απλών ρυθμικών / μελωδικών μοτίβων

- συγκεκριμένων ήχων (οι οποίοι μπορεί να παράγονται από αντικείμενα, από τη φύση ή το σώμα)
- ήχων από αντικείμενα που είναι εύκολα στη χρήση

Η αρχική περίοδος “κτισίματος” της διαπροσωπικής σχέσης με το άτομο με αυτισμό μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μία αρχική αντίσταση του ατόμου στην ανάπτυξη σχέσης και γενικότερα στη θεραπεία, δεν θα πρέπει να φέρει απογοήτευση. Αυτή η άρνηση συνδέεται συνήθως με τη δυσαρέσκεια του ατόμου για το νέο περιβάλλον και την αλλαγή ή σε προηγούμενες σχετικές αρνητικές του εμπειρίες (Nelson, Anderson & Gonzales 1984, 103). Στη διάρκεια όλης αυτής της περιόδου, αλλά και αργότερα, προτείνεται να ακολουθείται μία προσέγγιση κατά την οποία οτιδήποτε μπορεί να προσφέρει το άτομο συμπεριλαμβάνεται στο μουσικό δρώμενο. Αυτό έχει ως συνέπεια την προέκταση του πεδίου δράσης του ατόμου, συνδυάζοντας τον ήχο και με άλλες καταστάσεις της ζωής ή γνωστικά αντικείμενα. Βέβαια, απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη της γνώσης από το άτομο για τον εαυτό του και το περιβάλλον γύρω του (Alvin & Warwick 1991, 23).

Είναι σημαντικό ο θεραπευτής / εκπαιδευτικός να διατηρεί κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μία ανοιχτή ημι-κατευθυνόμενη προσέγγιση. Κατά αυτόν τον τρόπο κυρίως ακούει και δρα επιλεκτικά προσπαθώντας να πιάσει ένα θραύσμα ή κομμάτι επικοινωνίας το οποίο μεταβιβάζεται από το άτομο. Στη συνέχεια προτείνει ή ανταποκρίνεται με μίμηση ή με αυτοσχεδιασμό και τέλος αναπτύσσει διάλογο με το άτομο. Έχοντας υπ’ όψιν τα παραπάνω, μπορεί να γίνει λόγος για τις κύριες τεχνικές της ανοιχτής ημι-κατευθυνόμενης προσέγγισης στις οποίες συμπεριλαμβάνεται η ακρόαση, το καθρέπτισμα και ο αυτοσχεδιασμός (Franco 1999, 114). Αυτές οι τεχνικές παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα της επόμενης σελίδας:

Τεχνικές ανοιχτής ημι-κατευθυνόμενης προσέγγισης	
<p style="text-align: center;">Ακρόαση (1^ο επίπεδο – κράτημα)</p>	<p>Πρόκειται για τη βάση της αλληλεπίδρασης. Η προσεκτική ακρόαση του ατόμου δίνει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο, για τον τρόπο έκφρασής του, καθώς και τον τρόπο που προσεγγίζει τους άλλους.</p>
<p style="text-align: center;">Καθρέπτισμα (2^ο επίπεδο – μίμηση)</p>	<p>Ο θεραπευτής αντανακλά ή μιμείται ουσιαστικά το παίξιμο του ατόμου. Με αυτόν τον τρόπο ανατροφοδοτεί το άτομο, γεγονός που συμβάλλει στην αυτοπαρατήρησή του και στη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο εκφράζεται.</p>
<p style="text-align: center;">Αυτοσχεδιασμός (3^ο επίπεδο – διάλογος)</p>	<p>Ο αυτοσχεδιασμός σαν τεχνική αναφέρεται ουσιαστικά σε ένα μουσικό διάλογο, όπου όλοι οι συμμετέχοντες σχετίζονται αμοιβαία σε ένα κοινό πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Το άτομο “απαντά” στους υπόλοιπους συμμετέχοντες αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.</p>

Πίνακας 12: Τεχνικές ανοιχτής ημι-κατευθυνόμενης προσέγγισης

Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην προσπάθεια του θεραπευτή / εκπαιδευτικού να εισαχθούν στον “κλειστό κύκλο” του ατόμου με αυτισμό. Κάτι τέτοιο θα επιτρέψει να αρχίσει σταδιακά η δημιουργία ενός αρχικού -σχεδόν μη δομημένου- μουσικού πλαισίου όπου θα γεννηθεί ένα συναίσθημα ικανοποίησης για την αναμονή ενός ερεθίσματος και ένα ενδιαφέρον αναζήτησης για μη αναμενόμενα γεγονότα (Franco 1999, 96).

Σε όλη αυτήν την προσπάθεια, η ευελιξία στο παίξιμο του θεραπευτή είναι αυτή που θα διευκολύνει την αναζήτηση του τρόπου επαφής με το άτομο, θα δημιουργήσει το συναισθηματικό κλίμα της επαφής και θα θέσει τη μουσική βάση για την αλληλεπίδραση (Nordoff & Robbins 1971, 144). Φυσικά, το κάθε άτομο χρειάζεται επαρκείς ευκαιρίες να επικοινωνήσει στο παρόν επικοινωνιακό του επίπεδο, καθώς και να επεκτείνει αυτό το επίπεδο ικανοτήτων του με τη καθοδήγηση (και όχι με τον έλεγχο) του θεραπευτή / εκπαιδευτικού.

Εκτός των παραπάνω, ο μουσικοθεραπευτής σύμφωνα με τους Nelson, Anderson και Gonzales (1984, 114), θα πρέπει να διερευνά πριν την εφαρμογή ενός μουσικού προγράμματος δύο βασικά στοιχεία:

1. με ποιο τρόπο η δραστηριότητα ταιριάζει στις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες ανάγκες του συμμετέχοντα ως ολοκληρωμένο και αναπτυσσόμενο άτομο;
2. μπορεί η ανταπόκριση του ατόμου σε αυτό το μουσικό ερέθισμα να είναι προβλέψιμη λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προηγούμενες δυσκολίες του;

Εξίσου σημαντική για τον κατάλληλο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού/ θεραπευτικού προγράμματος μουσικής, είναι η αναζήτηση των απαντήσεων στα παρακάτω ερωτήματα (Καρτασίδου 2004, 99):

- Ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες του ατόμου (και ποιες οι πιθανές επιπτώσεις τους);
- Ποια είναι τα μουσικά μέσα που θα βοηθήσουν το άτομο;
- Με ποιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου;
- Ποιες είναι οι προϋποθέσεις εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος;

Κατά τη διερεύνηση των παραπάνω, είναι σημαντικό ο θεραπευτής / εκπαιδευτικός να θυμάται ότι οι αντιληπτικές διαστάσεις μίας μουσικής εμπειρίας μπορούν να παραβλέψουν τη λεκτική επικοινωνία και να ικανοποιήσουν την ανάγκη του ατόμου για μη λεκτική αυτο-έκφραση (Alvin & Warwick 1991, 2). Σημαντική είναι επίσης η διεύρυνση της έννοιας του αισθητικού ερεθίσματος, περιλαμβάνοντας σε αυτήν και τις διάφορες δονήσεις (Nelson, Anderson, & Gonzales 1984, 104-105).

7.3.3 Παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων

Ο θεραπευτικός / εκπαιδευτικός σχεδιασμός μουσικών δραστηριοτήτων πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία η οποία δέχεται ασταμάτητα αναπροσαρμογές, ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Για να γίνουν αισθητές όμως αυτές οι αλλαγές, πρέπει να έχουν τεθεί συγκεκριμένες παράμετροι παρατήρησης. Αυτές οι παράμετροι θα αποδώσουν συγκεκριμένα δεδομένα τα οποία οφείλει ο θεραπευτής / εκπαιδευτικός να καταγράψει, να συγκρίνει και βάσει αυτών να σχεδιάσει την πορεία του μουσικού προγράμματος.

Φυσικά, οι διάφοροι παράμετροι παρατήρησης δεν μπορούν να συγκεντρωθούν σε μία και μοναδική λίστα, καθώς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μεθόδους και τους στόχους τις εκάστοτε θεραπείας. Παρ' όλο αυτά, στον πίνακα

13 αναφέρονται μερικές ενδεικτικές παράμετροι παρατήρησης (Franco 1999, 110-114) που συναντώνται συχνά σε διάφορα προγράμματα μουσικού αυτοσχεδιασμού.

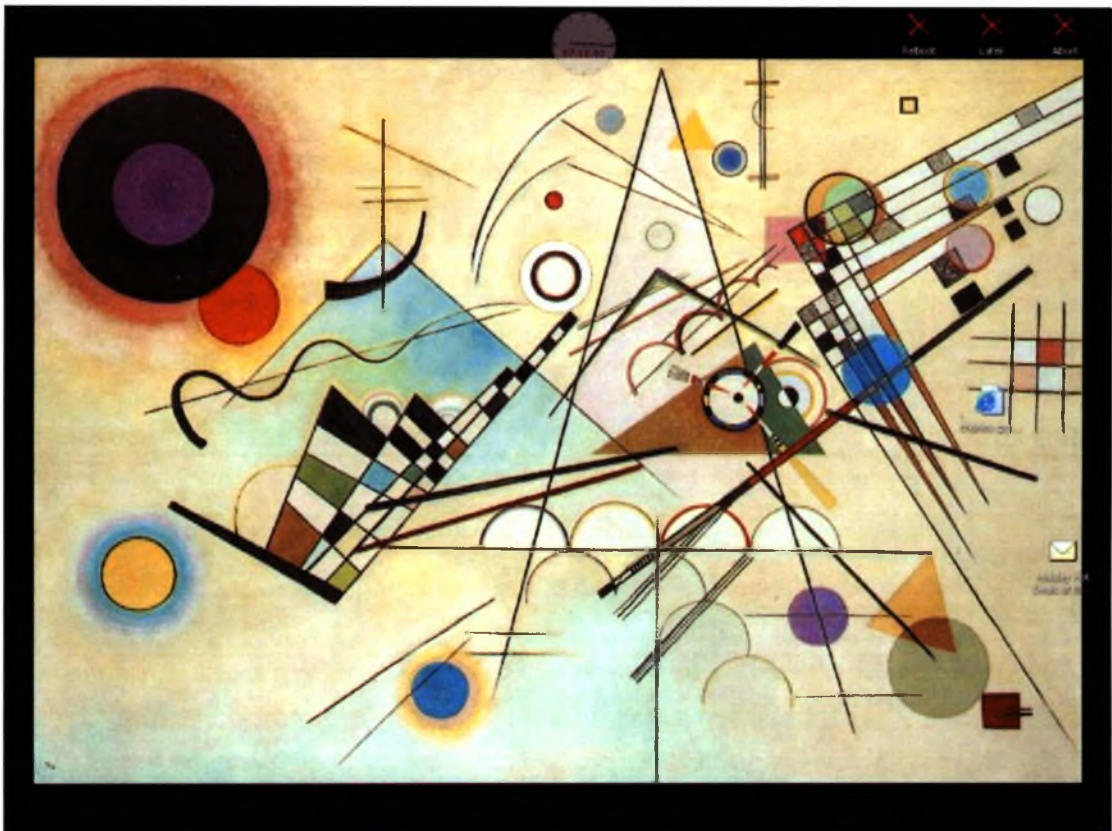
Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την έναρξη του μουσικού προγράμματος, προηγείται μία αρχική φάση αξιολόγησης του ατόμου. Σε αυτήν τη φάση, ο θεραπευτής / εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει μία συνέντευξη με το ίδιο το άτομο ή / και με τους άμεσα εμπλεκόμενους με αυτό. Παράλληλα μπορεί να πραγματοποιηθούν κάποιες αρχικές μουσικές συναντήσεις με το άτομο. Σε αυτές τις αρχικές συναντήσεις, σκοπός του θεραπευτή / εκπαιδευτικού είναι η άμεση αξιολόγηση του ατόμου που θα διευκολύνει στη συνέχεια τον καθορισμό συγκεκριμένων παραμέτρων παρατήρησης για τις μετέπειτα συναντήσεις τους.

Παράμετροι παρατήρησης της εμπλοκής του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό	
1.	Θέση του σώματος του ατόμου σε σχέση με τα μουσικά όργανα και το χώρο.
2.	Επιλογή μουσικού οργάνου.
3.	Χειρονομίες και μιμητικές διαστάσεις.
4.	Μουσικές δυναμικές (ένταση, τόνος, χρωματισμοί).
5.	Τρόπος προσέγγισης του μουσικού οργάνου.
6.	Τρόπος παιξίματος / εκτέλεσης του μουσικού οργάνου.
7.	Ανάπτυξη ρυθμικής και μελωδικής αλληλεπίδρασης.
8.	Ηχητική ικανότητα για ένταξη με άλλα άτομα - μοίρασμα ή άρνηση του Άλλου μέσω του ήχου.
9.	Ικανότητα διατήρησης της σιωπής.
10.	Ικανότητα του ατόμου να είναι προσεκτικό στους ήχους.
11.	Ικανότητα του ατόμου να ακούει τον εαυτό του και τα άλλα άτομα.
12.	Ικανότητα να είναι ενεργό στην εναλλαγή σειράς ή κοινωνική ανταλλαγή (turn taking), να περιμένει για τη σειρά των άλλων και να τη σέβεται.
13.	Ικανότητα να αναπτύσσει / επεξεργάζεται με παράλληλο τρόπο στις μουσικές-ηχητικές δραστηριότητες.
14.	Ικανότητα διεύρυνσης του χώρου του ήχου και της πιθανής του στενότητας.
15.	Ικανότητα χρήσης ενδιάμεσων / διαμεσολαβητικών αντικειμένων.

Πίνακας 13: Παράμετροι παρατήρησης της εμπλοκής του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό

Πρακτικό μέρος

Μελέτη περίπτωσης



Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας αφορά μία μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται ουσιαστικά για μία προσπάθεια εφαρμογής, αλλά και επαλήθευσης των όσων υποστηρίχθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, έγινε μία προσπάθεια χρήσης του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην ευρύτερή του σημασία για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε ένα αγόρι με αυτισμό ηλικίας επτά ετών. Μέσα από αυτή τη μελέτη περίπτωσης αναδύονται σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο σχεδιασμού, αλλά και εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Αυτά τα στοιχεία βέβαια, είναι χρήσιμα ως ιδέες ή προτάσεις προς τον αναγνώστη και δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως πανάκεια για κάθε περίπτωση. Οφείλουμε να έχουμε πάντοτε κατά νου ότι κάθε άτομο είναι ξεχωριστό και ότι οι δικές του ιδιαιτερότητες, δυνατότητες, ανάγκες και προτιμήσεις θα καθορίσουν ένα μοναδικό πλαίσιο και τρόπο προσέγγισης κάθε φορά.

8.1 Περιγραφή του συμμετέχοντα

Διάγνωση

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης συμμετείχε ο Νίκος, ένα παιδί ηλικίας επτά ετών με διάγνωση αυτισμού. Όπως αναφέρει πιο συγκεκριμένα η διάγνωση, έχει «διάχυτη εξελικτική διαταραχή με επίπτωση στην επικοινωνία και στο λόγο, καθώς και στις λεπτές δεξιότητες» και «επιληψία».

Οικογενειακή κατάσταση

Ο Νίκος είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειάς του, για την οποία δεν υπάρχουν πληροφορίες πιθανής ύπαρξης δειγμάτων ή ενδείξεων μαθησιακών προβλημάτων ή άλλων διαταραχών. Ο Νίκος ζει μαζί με τους γονείς και τη γιαγιά του. Σύμφωνα με πληροφορίες της νηπιαγωγού, οι -νεαρής ηλικίας- γονείς του, έχουν αποδεχτεί την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους και επιθυμούν να του παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια. Παρ' όλα αυτά όμως, φαίνεται ότι δεν εμπλέκονται αποτελεσματικά οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νίκου. Ο πατέρας απουσιάζει αρκετές ώρες στη δουλειά, ενώ η μητέρα δεν παίρνει το προσφερόμενο υλικό και οδηγίες από τη

νηπιαγωγό ώστε να παγιωθεί η διαδικασία εμπέδωσης και γενίκευσης μίας μεθόδου αγωγής και εκτός του σχολείου.

Φαίνεται επίσης, πως οι γονείς δεν γνωρίζουν ένα κατάλληλο τρόπο προσέγγισης του παιδιού τους και δεν προσφέρουν τη σταθερότητα που χρειάζεται, ενώ ο “έλεγχος” του Νίκου είναι ένας τομέας όπου συναντούν αρκετές δυσκολίες. Δυσκολεύονται δηλαδή να θέσουν κάποια όρια στη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα αυτά να θέτονται από το ίδιο το παιδί. Αυτή την κατάσταση κλήθηκε η νηπιαγωγός να αντιμετωπίσει (ιδίως στην αρχή της σχολικής χρονιάς).

Ιατρικό ιστορικό / Προβλήματα υγείας

Σύμφωνα με τη διάγνωση, ο Νίκος έχει και επιληψία. Η επιληψία εκδηλώνεται με παρατεταμένους νυσταγμούς και όχι με τονικοκλονικούς σπασμούς ή κρίσεις. Ο Νίκος δηλαδή λόγω της επιληψίας, χασμουριέται και τεντώνεται σαν να δείχνει ότι νυστάζει, ανοιγοκλείνουν γρήγορα τα μάτια του ή παραμένουν για αρκετό χρονικό διάστημα προς τα πάνω. Αυτή η κατάσταση εκδηλώνεται συνήθως το πρωί, περίπου είκοσι λεπτά αφού έχει έρθει στο νηπιαγωγείο. Το γεγονός αυτό προκαλεί μία γενική υποτονία στη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της πρώτης σχολικής ώρας με αποτέλεσμα μερικές φορές να δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί. Εκτός όμως της επιληψίας, το ιατρικό ιστορικό του δεν αναφέρει άλλα προβλήματα υγείας. Δεν πάσχει από κάποιο χρόνιο νόσημα, ούτε αντιμετωπίζει συχνά προβλήματα υγείας. Ο Νίκος δεν ακολουθεί κάποια φαρμακευτική αγωγή, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας.

Προφορικός λόγος

Ο Νίκος λόγω παραγόντων σχετικών με τον αυτισμό, παρουσιάζει δυσκολίες στη χρήση του προφορικού λόγου που παρεμποδίζουν την επικοινωνία του. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του προφορικού του λόγου είναι οι ηχολαλίες (οι οποίες μπορεί να αφορούν λέξεις ή ολόκληρες φράσεις). Οι ηχολαλίες ωστόσο που παρουσιάζει δεν είναι “παθητικές”. Σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται πως είναι ένας τρόπος προσέλευσης της προσοχής της νηπιαγωγού. Μπορεί δηλαδή απαντώντας στη νηπιαγωγό, να επαναλαμβάνει τα λεγόμενά της, αλλά διαφοροποιώντας την τονικότητα της φωνής του και δίνοντας διαφορετικό ύφος ή στυλ. Συχνά με αυτόν τον τρόπο ο Νίκος εκφράζει κατάφαση, άρνηση ή προτίμηση.

Άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του προφορικού του λόγου είναι η χρήση δεύτερου αντί πρώτου ενικού όταν αναφέρεται στον εαυτό του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι περιπτώσεις που δεν του αρέσει ή δεν θέλει να κάνει μία εργασία και λέει «δε θες». Κατά τη διάρκεια ωστόσο της σχολικής χρονιάς, ο Νίκος έχει παρουσιάσει πολύ σημαντική βελτίωση στη χρήση του προφορικού λόγου. Ενώ στην αρχή της σχολικής χρονιάς εκφραζόταν ή ζητούσε πράγματα μονολεκτικά, στην παρούσα φάση της αξιολόγησης έχει φτάσει στο σημείο να δομεί προτάσεις με τέσσερις λέξεις.

Αξιοσημείωτη είναι η εκφραστικότητα του προσώπου του Νίκου, η οποία συμπληρώνει έως κάποιο βαθμό τις επικοινωνιακές δυσκολίες που συναντά λόγω της περιορισμένης ικανότητάς του για λεκτικού τύπου επικοινωνία. Συχνά κάνει γκριμάτσες ή προσποιείται πως κλαίει με σκοπό να εκφράσει την κούρασή του. Η χαρά που βιώνει εκφράζεται παρόμοια από το χαμόγελο στο πρόσωπό του. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο Νίκος έχει ιδιαίτερα υψηλή αίσθηση του χιούμορ. Μπορεί δηλαδή να το αντιληφθεί και το χρησιμοποιεί για να εκφραστεί ή να εκφορτιστεί.

Κινητική και ψυχοκινητική ανάπτυξη

Γενικά, ο Νίκος παρουσιάζει τυπική / φυσιολογική κινητική ανάπτυξη. Στον ψυχοκινητικό τομέα ωστόσο, συναντά δυσκολίες στην αμφιπλευρικότητα (έννοιες δεξί-αριστερό) και γενικότερα στο συντονισμό των κινήσεων των δύο μερών του σώματος. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν κυρίως την αδρή κινητικότητα (όπως κινήσεις των χεριών και ποδιών). Σε αντίθεση με την αδρή, η λεπτή κινητικότητα είναι ανεπτυγμένη και ο Νίκος δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες (π.χ. μπορεί να κόψει με το ψαλίδι ακολουθώντας τη γραμμή, μπορεί να ζωγραφίσει και να γράψει λίγες λέξεις κρατώντας το μολύβι ή το μαρκαδόρο).

Παρ' όλες όμως τις δυσκολίες αναφορικά με το διαχωρισμό δεξιού-αριστερού (αμφιπλευρικότητα), δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία στο χωρικό προσανατολισμό ή χωρική αντίληψη. Ο χρονικός προσανατολισμός ωστόσο, φαίνεται να είναι ένας ευαίσθητος τομέας για το Νίκο, καθώς δυσκολεύεται να αντιληφθεί χρονικές ακολουθίες (π.χ. πριν – τώρα – μετά) και δραστηριότητες ταξινόμησης.

Όσον αφορά τη σωματογνωσία και τον οπτικο-κινητικό συντονισμό, ο Νίκος δεν παρουσιάζει δυσκολίες. Γνωρίζει ποια είναι τα διάφορα μέλη του σώματός του και την ονομασία αυτών.

▪ **Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:**

Όταν ζωγραφίζει του αρέσει να κάνει γρήγορες κινήσεις με το μαρκαδόρο πάνω στο χαρτί. Προτιμά γενικά τις έντονες κινήσεις, αλλά όταν πρέπει να μιμηθεί την κίνηση κάποιου άλλου ατόμου (π.χ. κατά τη διάρκεια ενός τραγουδιού) δυσκολεύεται και οι κινήσεις του είναι αργές.

Αισθητηριακή λειτουργικότητα

Όραση: η νηπιαγωγός έχει ζητήσει οφθαλμολογική εξέταση του παιδιού, αλλά ποτέ δεν έχει γίνει. Η χρήση οπτικών ερεθισμάτων για το διαχωρισμό δραστηριοτήτων ή για τη καθοδήγηση του Νίκου σε μία δραστηριότητα (π.χ. χρήση πλαισίων στη ζωγραφική) είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Δεν έχει παρατηρηθεί ιδιόρρυθμη επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων ή κάποια άλλη ιδιαιτερότητα.

Ακοή: έχει ζητηθεί ακουόγραμμα, αλλά ποτέ δεν έχει γίνει. Δεν έχει παρατηρηθεί κάποια ιδιαιτερότητα, καθώς ο Νίκος αντιδρά φυσιολογικά στους ήχους. Ευχαριστιέται ιδιαίτερα όταν ακούει μουσική, ενώ δεν δείχνει αδιαφορία ή υπερβολική αντίδραση στα διάφορα ακουστικά ερεθίσματα.

Όσφρηση: δεν έχει παρατηρηθεί κάποια υπερευαισθησία σε οσμές ή κάποια άλλη ιδιαιτερότητα

Γεύση: δεν έχει παρατηρηθεί κάποια υπερευαισθησία σε γεύσεις ή κάποια άλλη ιδιαιτερότητα

Αφή: παρουσιάζει ιδιαίτερη λειτουργικότητα στην αίσθηση της αφής. Αγγίζει και δέχεται το άγγιγμα από άλλους ανθρώπους, δίνει και δέχεται χάρδια και φιλιά, ενώ δεν μένει απαθής στην πρόκληση πόνου. Ο Νίκος θέλει να αγγίζει τα διάφορα αντικείμενα και ιδιαίτερα να κρατάει στα χέρια του μικρά κομμάτια χαρτιού τα οποία συνηθίζει να επεξεργάζεται με τα δάχτυλά του. Αυτήν την προτίμηση του Νίκου προσπαθεί να αξιοποιήσει η νηπιαγωγός έχοντας δημιουργήσει ειδικούς φακέλους ανά θέμα. Μέσα στους φακέλους αποθηκεύουν τα χαρτάκια τα οποία συνηθίζει να κρατάει ο Νίκος και τα αξιοποιούν σε διάφορες εργασίες (όπως κολάζ, ανάγνωση και αρίθμηση).

Σχολικό ιστορικό

Ο Νίκος προέρχεται από διετή φοίτηση σε ένα γενικό νηπιαγωγείο όπου δεν υπήρχε νηπιαγωγός με ειδικότητα ως νηπιαγωγός της τάξης ή ως συνοδός του Νίκου. Στο

ίδιο τμήμα φοιτούσε (μερική φοίτηση) ένα ακόμη παιδί με αυτισμό το οποίο είχε ιδιωτικό συνοδό. Από το Σεπτέμβριο του 2004 όμως, ο Νίκος παρακολουθεί το ειδικό νηπιαγωγείο στο οποίο είναι ο μοναδικός μαθητής,

▪ **Τωρινό εκπαιδευτικό πλαίσιο:**

Το ειδικό νηπιαγωγείο όπου φοιτά ο Νίκος προσεγγίζει την αντίληψη ειδικής τάξης σε δημοτικό σχολείο και επιτελεί ενσωμάτωση από το 1993. Κατά τη διάρκεια όλης αυτής της περιόδου μέχρι σήμερα, υπηρετεί συνεχώς στο νηπιαγωγείο η ειδική νηπιαγωγός από την οποία αποτελείται και το προσωπικό του ειδικού νηπιαγωγείου. Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται κατά κύριο λόγο διδασκαλία ένας προς έναν, εφόσον και ο Νίκος είναι ο μοναδικός μαθητής του ειδικού σχολείου.

Γενικότερα, στο ειδικό νηπιαγωγείο ακολουθείται το πρόγραμμα των δημόσιων νηπιαγωγείων προσαρμοσμένο στις ικανότητες του εκάστοτε μαθητή, σε βάση ομάδας δουλειάς και σε πλαίσιο ένταξης του σε ομαλό σχολικό περιβάλλον (συστεγάζεται και συν-λειτουργεί με δύο διαθέσιμα γενικά δημόσια νηπιαγωγεία), στόχο την απαρτίωση της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και σκοπό μελλοντικής φοίτησης σε κανονικό δημοτικό σχολείο.

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από ένα συγκερασμό στοιχείων διαφόρων προσεγγίσεων*. Το περιβάλλον της αίθουσας του ειδικού νηπιαγωγείου είναι αρκετά δομημένο, ώστε να είναι όσον το δυνατόν πιο λειτουργικό για τον ίδιο το μαθητή. Υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις όπου τοποθετούνται συγκεκριμένα υλικά και παιχνίδια, ενώ σε κάθε γωνιά της αίθουσας πραγματοποιούνται ξεχωριστές δραστηριότητες (π.χ. η γωνιά της ζωγραφικής). Ακόμα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εκτός της αίθουσας του ειδικού νηπιαγωγείου, σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιείται στην αίθουσα του γενικού νηπιαγωγείου και σε μία αίθουσα πολλαπλών δραστηριοτήτων.

Παράλληλα με αυτό το δομημένο περιβάλλον και εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η ειδική νηπιαγωγός προσπαθεί να συνδυάσει την ευελιξία και τον αυθορμητισμό.

* ο τρόπος εκπαιδευτικής προσέγγισης που ακολουθείται στο νηπιαγωγείο αξιοποιεί στοιχεία από ποικίλες διδακτικές θεωρίες και μεθοδολογίες, όπως Συμπεριφορισμό και TEACCH, υπό το πνεύμα του προγράμματος του δημόσιου νηπιαγωγείου. Τα στοιχεία αυτά επιλέγονται βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή. Σύμφωνα με την ειδική νηπιαγωγό, η μεγαλύτερη έμφαση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως προσέγγισης είναι «ο σεβασμός του παιδιού».

Κατά αυτόν τον τρόπο, συχνά γίνεται επ' ευκαιρία διδασκαλία των δεξιοτήτων που περιέχονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δίνονται πάντοτε ξεκάθαρες οδηγίες στο μαθητή για την κάθε δραστηριότητα που καλείται να πραγματοποιήσει, ενώ σε περίπτωση αδυναμίας ανταπόκρισής του στη δραστηριότητα γίνεται παραλλαγή ή αντικατάστασή της από άλλη παρεμφερή δραστηριότητα. Η ειδική νηπιαγωγός, μεταξύ άλλων τομέων, δίνει έμφαση στον τρόπο και το είδος της βλεμματικής επαφής με το Νίκο, στην απτική επαφή μαζί του (π.χ. σωματική καθοδήγηση για το πώς να κάνει μία κίνηση ή ως επιβράβευση), το χιούμορ και γενικότερα στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Αναφορικά με τον τρόπο ενίσχυσης του μαθητή παρατηρείται μία ποικιλία. Η ειδική νηπιαγωγός συνήθως επιβραβεύει το Νίκο με λεκτικό τρόπο ή αγγίζοντάς τον στο κεφάλι ή τα χέρια, ενώ οι υλικές αμοιβές (όπως αυτοκόλλητα) έρχονται τελευταίες στην ιεράρχηση.

▪ ***Ένταξη στο γενικό νηπιαγωγείο:***

Το ειδικό νηπιαγωγείο στο οποίο φοιτά ο Νίκος συστεγάζεται μαζί με άλλα τέσσερα τμήματα γενικών νηπιαγωγείων: δύο γενικά νηπιαγωγεία και δύο ολοήμερα. Το γεγονός αυτό διευκολύνει ιδιαίτερα τη συστηματική προσπάθεια που γίνεται για την κοινωνική ένταξη του Νίκου και την αλληλεπίδρασή του με την ευρύτερη ομάδα.

Γενικότερα, πραγματοποιείται μία σημαντική προσπάθεια για τη σταδιακή ένταξη του Νίκου στην τάξη του γενικού νηπιαγωγείου. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας, μπορεί να συμμετάσχει με την υποστήριξη της ειδικής νηπιαγωγού σε όλες δραστηριότητες του γενικού νηπιαγωγείου. Τέτοιες κοινές δραστηριότητες είναι για παράδειγμα η χειροτεχνία, το θεατρικό ή/ και μουσικό παιχνίδι, η διοργάνωση σχολικών γιορτών, ο χορός ή διάφορες μουσικές δραστηριότητες. Σε αυτήν την προσπάθεια πολύ σημαντική έχει αναδειχθεί η πλήρης αποδοχή του παιδιού από τη γενική νηπιαγωγείο και η καλή συνεργασία της με την ειδική νηπιαγωγό. Παράλληλα όμως με τη συμμετοχή του Νίκου σε δραστηριότητες του γενικού νηπιαγωγείου, ένας πολύτιμος παράγοντας που συμβάλλει στην ένταξή του είναι το άνοιγμα του ειδικού νηπιαγωγείου προς όλα τα παιδιά. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιτρέπεται η είσοδος σε κάθε παιδί μέσα στην αίθουσα του ειδικού νηπιαγωγείου, η οποία κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων συχνά γεμίζει από παιδιά της γενικής τάξης.

Αυτή η προσπάθεια για ένταξη έχει επιφέρει αρκετά σημαντικά αποτελέσματα. Από τον Ιανουάριο, σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, ο Νίκος είναι πλήρως ενταγμένος στην τάξη του γενικού νηπιαγωγείου. Εμπεριέχεται

στο παρουσιολόγιο αυτού και το σημαντικότερο από όλα είναι ότι γίνεται αποδεκτός από τα υπόλοιπα παιδιά σαν αποτελεί πλέον κανονικό μέλος της τάξης τους. Μερικές φορές τα υπόλοιπα παιδιά τον προσεγγίζουν και αναπτύσσουν κάποιου είδους αλληλεπίδραση μαζί του (π.χ. κυνηγώντας ο ένας τον άλλον), ενώ ο ίδιος μερικές φορές επιζητά να πάει στην τάξη «μαζί με τα άλλα παιδάκια».

▪ **Τωρινοί εκπαιδευτικοί στόχοι:**

Γενικότερα, ακολουθούνται οι ίδιοι στόχοι με αυτούς του γενικού νηπιαγωγείου, περιλαμβάνοντας τρεις βασικούς τομείς: ψυχοκινητικό, γνωστικό και κοινωνικό.

Γνωστικός τομέας

Αναφορικά με το γνωστικό τομέα, ο Νίκος μπορεί και διατηρεί σε ικανοποιητικό βαθμό την προσοχή του στη δραστηριότητα την οποία κάνει, ενώ σπάνια σηκώνεται από τη θέση του διακόπτοντας τη δραστηριότητα. Η προσοχή του όμως, μπορεί να αποσπαστεί σε περίπτωση που η δραστηριότητα διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι στόχοι σε αυτόν τον τομέα αφορούν τα εξής:

- Προγραφικές και προαναγνωστικές δεξιότητες (π.χ. ποιο καρτελάκι γράφει το όνομα «Νίκος»). Ανάγνωση και γραφή (μέσω διαφόρων θεματικών ενοτήτων – projects).
- Χρήση πρώτου ενικού προσώπου από το παιδί όταν αναφέρεται στον εαυτό του, σε επιθυμίες του κλπ.
- Χρήση τεσσάρων ή περισσότερων λέξεων στη σειρά από το παιδί όταν εκφράζεται ή ζητάει κάτι (προφορικός λόγος).
- Χρήση επιθέτων (η οποία συμβάλλει κατ' επέκταση στην έκφραση συναισθηματικών καταστάσεων και διαθέσεων).
- Προ-μαθηματικές έννοιες (π.χ. σχήματα, χωρο-χρονικές έννοιες όπως μεγάλο-μικρό, μπροστά-πίσω).

Κοινωνικός τομέας

- Σταδιακή ένταξη στην ευρύτερη ομάδα.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης.
- Ακολουθία γενικών κανόνων - έλεγχος παραβατικότητας.

Ψυχοκινητικός τομέας

- Αντίληψη και οργάνωση του χώρου και του χρόνου.
- Ενίσχυση σωματογνωσίας.

▪ Παροχή ειδικών υπηρεσιών-βοήθειας

Ο Νίκος παρακολουθείται (εκτός των σχολικών πλαισίων) από λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή. Η παροχή αυτή επιπλέον ειδικών υπηρεσιών αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των αντίστοιχων δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο Νίκος στη χρήση του λόγου και σε τομείς της ψυχοκινητικότητας. Η νηπιαγωγός έχει ζητήσει να γίνεται συστηματική ενημέρωση της (μία φορά ανά δύο μήνες) από τους ειδικούς σχετικά με πορεία εξέλιξης του μαθητή. Κάτι τέτοιο όμως, έχει πραγματοποιηθεί μόνο μία φορά και ύστερα από πίεση των γονέων.

Τρόποι και είδη αλληλεπίδρασης

▪ Σχέση και τρόπος αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά και τους ενήλικες

Η έκφραση των συναισθημάτων του Νίκου βρίσκεται σε καλό επικοινωνιακό επίπεδο. Ο Νίκος δείχνει ευχαρίστηση όταν βρίσκεται μαζί με άλλα παιδιά. Συχνά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος προσπαθεί να τα προσεγγίσει, αλλά με τρόπο μη κοινωνικά αποδεκτό. Στο παρελθόν συνήθιζε να στριγκλίζει κοντά στο αυτί των άλλων παιδιών, ώστε να τραβήξει την προσοχή τους και να αναπτύξουν ένα είδος αλληλεπίδρασης (κυνηγώντας ο ένας τον άλλον). Αυτή η συμπεριφορά όμως, η οποία ήταν προβληματική για τις μεταξύ του σχέσεις με τα άλλα παιδιά, σταμάτησε με την υποστήριξη της ειδικής νηπιαγωγού.

Ο συνήθης τρόπος προσέγγισης που ακολουθεί τώρα ο Νίκος είναι να τρέχει τριγύρω από τα παιδιά γελώντας προσπαθώντας να τους τραβήξει την προσοχή. Μερικές φορές τα παιδιά τον δέχονται στην παρέα τους, άλλες φορές τον αγνοούν, ενώ μερικά αγόρια του φωνάζουν με σκοπό να τον τρομάξουν. Ο Νίκος δείχνει να φοβάται και αρχίζει να τρέχει, αλλά μετά από λίγο ξαναπηγαίνει προς το μέρος τους. Αυτή η συμπεριφορά του Νίκου υποδηλώνει έναν τρόπο αλληλεπίδρασης του με τα άλλα παιδιά. Αυτός ο τρόπος όμως δεν είναι κοινωνικά αποδεκτός, ούτε και

αποτελεσματικός για την ανάπτυξη μίας σχέσης. Το γεγονός αυτό, καθώς και γενικότερη η συμπεριφορά του Νίκου, έχει ως αποτέλεσμα μερικά παιδιά τον θεωρούν “περίεργο”.

Γενικά το διάλειμμα και η επαφή με τα άλλα παιδιά είναι ένα ευχάριστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας του Νίκου, καθώς του δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδράσει και να παίζει στον ίδιο χώρο με τα άλλα παιδιά. Η μεγάλη ευχαρίστηση που νιώθει εκδηλώνεται συνήθως με το χαμόγελο που έχει καθώς τρέχει στην αυλή, αλλά και με το αίσθημα αναστάτωσης που εκφράζει μερικές φορές όταν τελειώνει το διάλειμμα και πρέπει να μπει ξανά στην τάξη για μάθημα.

Ο τρόπος αλληλεπίδρασης του Νίκου με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και ενήλικες, αναδεικνύει στοιχεία και για το συναισθηματικό του κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως είναι ένα παιδί ντροπαλό και φοβισμένο, γεγονός το οποίο υποδηλώνεται από το χαμηλό τόνο της φωνής του. Δείχνει να έχει μεγάλη ανάγκη την ύπαρξη σταθερότητας στο περιβάλλον του. Σε περίπτωση έλλειψης αυτής, φαίνεται να κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του.

▪ ***Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:***

- ⇒ Συνήθως δεν ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις που του απευθύνονται, ενώ απαντά σε χαιρετισμό μετά από παρότρυνση.
- ⇒ Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο Νίκος σπάνια ζητούσε κάτι που ο ίδιος ήθελε να κάνει και γενικά δεν αναλάμβανε πρωτοβουλίες (όπως για παράδειγμα να προτείνει τι δραστηριότητα θέλει να κάνει). Στην παρούσα φάση όμως, συχνά ζητάει και κάνει ότι επιθυμεί με συχνές προτάσεις για τις δραστηριότητες που ορίζει το πρόγραμμα.
- ⇒ Γνωρίζει συνήθως ποιο θα είναι το αποτέλεσμα μίας ενέργειάς του.
- ⇒ Όταν κάτι τον ενοχλεί ή τον δυσαρεστεί, συνηθίζει να λέει με κλαμένο ύφος «δεν θες».

▪ ***Σχέση με τα διάφορα υλικά***

Στο νηπιαγωγείο όπου φοιτά ο Νίκος υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού. Μερικά από αυτά είναι: μαρκαδόροι, πλαστελίνη, τουβλάκια lego και ενσφηνώματα. Αγαπημένο του υλικό είναι οι τέμπερες με τις οποίες ευχαριστιέται ιδιαίτερα να χρωματίζει όλη την επιφάνεια του χαρτιού. Δεν δείχνει ενδιαφέρον στα

βιβλία που διαθέτει η βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο Νίκος συνήθιζε να συμβιβάζεται με όποιο υλικό διάλεγε η νηπιαγωγός να χρησιμοποιήσουν και σπάνια επέλεγε ο ίδιος. Αυτή η κατάσταση ωστόσο φαίνεται να έχει αντιστραφεί, καθώς ο Νίκος επιλέγει, αλλά και αρνείται σε περίπτωση δεν επιθυμεί κάτι.

▪ **Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:**

- ⇒ Αγαπημένα του αντικείμενα-παιχνίδια: πάνινα κουκλάκια, αυτοκόλλητα με σκυλάκια.
- ⇒ Δείχνει ευχαρίστηση όταν παίζει στην τσουλήθρα και στην τραμπάλα της αυλής του νηπιαγωγείου
- ⇒ Συχνά απορροφάται ασχολούμενος με διάφορα μικρά κομμάτια χαρτιού ή άλλα μικροαντικείμενα κάθε είδους τα οποία να μπορούν να χωράνε στην παλάμη του.

8.2 Χώρος και υλικά

Χώρος

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διεξήχθη στα πλαίσια του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, ως χώρος για την πραγματοποίηση των μουσικών συναντήσεών μας



Εικόνα 11: Αίθουσα νηπιαγωγείου

με το Νίκο χρησιμοποιήθηκε η αίθουσα του ειδικού νηπιαγωγείου (βλ. εικόνα 11). Πρόκειται για μία αρκετά μικρή τετράγωνη αίθουσα η οποία διαθέτει δύο πάγκους εργασίας, δύο ντουλάπες και ένα έπιπλο με συρτάρια όπου φυλάσσεται το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ διαθέτει αρκετά ράφια στα οποία συνήθως τοποθετούνται αντικείμενα που δεν χρειάζεται να φτάνει ο Νίκος. Παρά την έλλειψη ευρυχωρίας όμως, η κατάλληλη διευθέτηση του χώρου της τάξης (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη 1997, 164) προδιαθέτει την προσαρμογή

του μαθητή και ενισχύει το βαθμό συμμετοχής του στο πρόγραμμα.

Η αίθουσα διαθέτει μεγάλα παράθυρα τα οποία επιτρέπουν τον καλό φωτισμό της, αλλά και την οπτική επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι λειτουργίες αυτές των παραθύρων, όπως έχει προκύψει από έρευνες (Ulrich 1984· Verderber 1986), έχουν ευεργετικά αποτελέσματα (Bell et al. 2001, 388). Η διακόσμηση επίσης των τοίχων του νηπιαγωγείου με ζωγραφίες του ίδιου του μαθητή και άλλες χειροτεχνίες, δημιουργούν την αίσθηση του προσωπικού περιβάλλοντος και γενικότερα ένα ευχάριστο κλίμα. Αυτή η αισθητική του χώρου επηρεάζει αντίστοιχα τη μαθησιακή πορεία και την ψυχολογία του μαθητή, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αισθητική του καλλιέργεια (Μαλικιώση-Λοϊζου 1993, 47). Ακόμη, η επικάλυψη του πατώματος της αίθουσας με μοκέτα, διευκολύνει την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούν κίνηση στο χώρο ή ασκήσεων χαλάρωσης κατά τις οποίες ο μαθητής και η ειδική νηπιαγωγός μπορεί να ξαπλώσουν.

Οι προσαρμογές που έγιναν στη διαρρύθμιση του χώρου για τις ανάγκες του προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού που εφαρμόστηκε, περιλάμβαναν απλώς την τοποθέτηση ενός μοβ χαλιού (ή «μουσικού χαλιού») πάνω στο οποίο απλώνονταν τα διάφορα μουσικά όργανα και κάθονταν οι συμμετέχοντες της κάθε δραστηριότητας (βλ. εικόνα 12).



Εικόνα 12: Χώρος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων

Υλικά

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο στα πλαίσια του προγράμματος, ήταν διάφορα μουσικά όργανα. Αυτά τα μουσικά όργανα παρουσιάζονται στον πίνακα της επόμενης σελίδας.

Κρουστά			Πνευστά
μαράκες	κρόταλα	shakers	φυσσαρμόνικα
ταμπουρίνο	κουδουνάκια	μεταλλόφωνο	φλογέρα
τύμπανα	τρίγωνο	μπαγκέτες	
ντέφι	καμπανάκι	(διαφόρων τύπων)	
	πίατα		

Πίνακας 14: Μουσικά όργανα

8.3 Καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος

Σε αυτήν την ενότητα καθορίζονται ποιες είναι οι μεταβλητές παρατήρησης και διατυπώνεται η ερευνητική υπόθεση, όπως προέκυψαν από την αρχική αξιολόγηση του παιδιού.

8.3.1 Ορισμός των μεταβλητών παρατήρησης

Από την αρχική αξιολόγηση του Νίκου προέκυψαν σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο αλληλεπίδρασής του με τα μουσικά όργανα και τα άλλα άτομα. Μέσα από την ανάλυση αυτών των στοιχείων αναδείχτηκαν βασικές παράμετροι και διαστάσεις του τρόπου αλληλεπίδρασης του Νίκου στις οποίες αντιμετωπίζει δυσκολίες. Συγκεκριμένα, αναδείχτηκαν τρεις παράμετροι: η έναρξη μίας αλληλεπίδρασης, η ανταπόκριση σε μία αλληλεπίδραση και η συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής. Οι παράμετροι αυτοί αποτελούν στη συνέχεια του προγράμματος (κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση ή παρέμβαση) τις μεταβλητές παρατήρησης ή τις συμπεριφορές στόχους. Αμέσως παρακάτω δίνεται ένα σύντομος ορισμός για κάθε μία από αυτές τις παραμέτρους:

Έναρξη αλληλεπίδρασης (initiate):

Όταν το άτομο ξεκινάει ή προτείνει μία μουσική* φράση η οποία έχει συγκεκριμένη αρχή και τέλος. Το άτομο περιμένει μία απάντηση στη φράση του χωρίς να παίζει.

* Ο όρος «μουσική» υιοθετείται στην ευρύτερη του σημασία ως ήχος, κίνηση και λόγος (ή φωνή). Κατά συνέπεια γίνεται λόγος για ηχητικές, κινητικές και φωνητικές ενάρξεις και ανταποκρίσεις αντίστοιχα.

Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης (respond):

Όταν το άτομο απαντά σε ένα μουσικό ερέθισμα με μίμηση ή παραλλαγή αυτού. Η φράση του θα πρέπει να έχει αρχή και τέλος.

Κοινωνική ανταλλαγή (turn taking):

- **Αυτοσχεδιαστική ερωταπόκριση:**

Όταν το άτομο συμμετέχει σε μία διαδικασία ερωταπόκρισης όπου συμβαίνουν τουλάχιστον τρεις συνεχόμενες ανταλλαγές (μουσικό ερέθισμα – απάντηση). Η αυτοσχεδιαστική ερωταπόκριση μπορεί να περιλαμβάνει φωνητικό, κινητικό, ρυθμικό ή / και ηχητικό αυτοσχεδιασμό.

- **Επιλογή και προτίμηση:**

Όταν το άτομο δείχνει με οποιοδήποτε τρόπο την προτίμησή του και κάνει επιλογές σε συγκεκριμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων ζητώντας την συμμετοχή του Άλλου. Η επιλογή και η προτίμηση μπορεί να αναφέρονται σε επίπεδο επιλογής τραγουδιού, μουσικού οργάνου και όχι μόνο.

Αυτές οι παράμετροι μελετούνται στα πλαίσια δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού όπου μπορεί να περιλαμβάνονται τα εξής:

- Αυτοσχέδια μουσικά όργανα
- Κινητικός και ρυθμικός αυτοσχεδιασμός
 - Αυτοσχέδια μουσική σε κινήσεις
 - Αυτοσχεδιαστικές κινήσεις σε μουσική
- Ηχητικός αυτοσχεδιασμός
 - Αυτοσχέδιοι ήχοι σε κινήσεις
 - Αυτοσχέδιοι ήχοι σε μουσική
- Φωνητικός αυτοσχεδιασμός
 - Αυτοσχέδιες φωνές σε κινήσεις
 - Αυτοσχέδιες φωνές σε μουσική

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτές οι τρεις παράμετροι αλληλεπίδρασης (έναρξη, ανταπόκριση και κοινωνική ανταλλαγή) κατέχουν σημαντική θέση στην επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του και αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξή της. Για αυτό το λόγο, η έναρξη, η ανταπόκριση και η κοινωνική ανταλλαγή αναφέρονται συχνά από τους διάφορους ειδικούς και συναντούνται στις περισσότερες μουσικοθεραπευτικές λίστες παρατήρησης.

Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι αυτές οι μεταβλητές κατέχουν κύριο ρόλο σε διάφορες μελέτες παρεμβάσεων (όπως η μελέτη των Allen, Hart, Buell, Harris & Wolf 1964) αναφορικά με τον κοινωνικό τομέα όπου δίνεται έμφαση στην αύξηση της συχνότητας της αλληλεπίδρασης των παιδιών ανά ζεύγη. Παρόμοια, μερικές από τις κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες έχει δοθεί έμφαση σε διάφορες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν: τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ανά ζεύγη (peer activities) (Gottman, Gonso & Schuler 1976· Gresham & Nagle 1980), τη διατήρηση θετικών αλληλεπιδράσεων ανά ζεύγη μέσω μοιράσματος και συνεργατικού παιχνιδιού (Oden & Asher 1977), δίνοντας υποστήριξη, προσοχή ή βοήθεια στο ταίρι (Ladd 1981) ή δίνοντας λεκτική ενίσχυση (La Greca & Santogrossi 1980).

Η ίδια παρατήρηση ισχύει για τις διάφορες παραμέτρους ή λίστες παρατήρησης που έχουν καταγραφεί στα πλαίσια της μουσικοθεραπείας. Κάτι τέτοιο προκύπτει και από το άρθρο “Music therapy assessment for children with developmental disabilities: A survey study (Chase 2004), σύμφωνα με το οποίο η ανταπόκριση ή μίμηση, η αλληλεπίδραση σε ταίρι (peer / adult interaction), αλλά και η κοινωνική ανταλλαγή (turn taking) αναδύονται ως σημαντικά στοιχεία στις αξιολογήσεις των μουσικοθεραπευτών σχετικά με την επικοινωνία και την κοινωνικότητα. Ανάλογες είναι και οι προτάσεις του Franco (1999, 110-114) για τις διάφορες παραμέτρους παρατήρησης.

8.3.2 Διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης

Βασική υπόθεση στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης είναι ότι η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού θα ενισχύσει την αλληλεπίδραση με το Νίκο. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ενεργή συμμετοχή του Νίκου σε δραστηριότητες αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας και μουσικών παιχνιδιών ερωταπόκρισης, θα ενισχύσει την ικανότητά του για έναρξη και ανταπόκριση σε μία αλληλεπίδραση, αλλά και για συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής.

9.1 Δομή του προγράμματος και εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Δομή του προγράμματος

Η δομή του προγράμματος που ακολουθήθηκε αποτελείται από τρία επιμέρους στάδια ή φάσεις: την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση.

Αρχική αξιολόγηση:

Στα πλαίσια της αρχικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση του συμμετέχοντα χωρίς να γίνει καμία παρέμβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του, την αισθητηριακή του λειτουργικότητα, το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί, καθώς και για τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τα άλλα άτομα.

Εκτός όμως αυτών των γενικών πληροφοριών, συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με τη θέση της μουσικής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά και τη σχέση του Νίκου με τους ήχους και τη μουσική. Έγινε επίσης καταγραφή της συμπεριφοράς του Νίκου κατά τη διεξαγωγή μουσικών δραστηριοτήτων, αλλά και του τρόπου αλληλεπίδρασής του με τα διάφορα μουσικά όργανα. Οι πληροφορίες σχετικά με τη γενικότερη περιγραφή του Νίκου παρουσιάζονται στην ενότητα *8.1 Περιγραφή του συμμετέχοντα*, ενώ τα δεδομένα αναφορικά με τη σχέση του Νίκου με τη μουσική και τα μουσικά όργανα παρουσιάζονται στην ενότητα *10.1 Αρχική αξιολόγηση*.

Διαμορφωτική αξιολόγηση:

Στη φάση αυτή έγιναν προσαρμογές και τροποποιήσεις στις μουσικές δραστηριότητες με βάση τις παρατηρήσεις και τις μετρήσεις που καταγράφηκαν στην αρχική αξιολόγηση. Παράλληλα, διαμορφώθηκε ανάλογα το εκπαιδευτικό περιβάλλον (φυσικό και αισθητηριακό περιβάλλον) μέσα στο οποίο λάμβαναν μέρος αυτές οι δραστηριότητες.

Στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης καταγράφονταν πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα του Νίκου για έναρξη και ανταπόκριση σε μία

αλληλεπίδραση, καθώς και για συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής. Επιπλέον στοιχεία που συλλέγονταν σχετικά με τον τρόπο αλληλεπίδρασης του Νίκου, αφορούσαν τη βλεμματική επαφή, τη διατήρηση της προσοχής του και την προσαρμογή του στις διάφορες αλλαγές.

Τελική αξιολόγηση:

Κατά την τελική αξιολόγηση δεν υπήρξε καμιά αλλαγή, παρέμβαση ή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς έλαβε μέρος μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα στοιχεία που καταγράφηκαν στα πλαίσια αυτής της αξιολόγησης αφορούσαν μία γενικότερη ανασκόπηση της πορείας του προγράμματος και της αποτελεσματικότητάς του.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός

Η προαναφερθείσα δομή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με συγκεκριμένους στόχους. Αυτοί οι στόχοι αναφέρονται τόσο σε μουσικά, όσο και σε μη μουσικά στοιχεία. Φυσικά, κεντρικός άξονας όλου του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι οι παράμετροι παρατήρησης ή συμπεριφορές-στόχοι (έναρξη, ανταπόκριση και κοινωνική ανταλλαγή) όπως προέκυψαν από την αρχική αξιολόγηση. Στην επόμενη σελίδα παρουσιάζεται ένα σύντομο πλάνο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Μακροπρόθεσμος στόχος:

Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- **Μη μουσικοί στόχοι:** ενίσχυση μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού της ικανότητας για...
 - Έναρξη αλληλεπίδρασης
 - Αυτοέκφραση (φωνή)
 - Κινητικές ενάρξεις
 - Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)
 - Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης
 - Αυτοέκφραση (φωνή)
 - Κινητικές ανταποκρίσεις
 - Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)
 - Κοινωνική ανταλλαγή
 - Αυτοσχεδιαστική ερωταπόκριση
 - Επιλογή και προτίμηση

- **Μουσικοί στόχοι:** εξάσκηση μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού στα ακόλουθα...
 - Ρυθμός (όπως αντίληψη του ρυθμού)
 - Ήχος (όπως ακουστική διάκριση και παραγωγή διαφόρων ήχων)
 - Κίνηση (όπως σύνδεση κίνησης με τη μουσική)
 - Φωνή (όπως ανακάλυψη δυνατοτήτων της και χρήσης αυτής)

- **Επιμέρους στόχοι**
 - Ενίσχυση της προσοχής
 - Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών (όπως οδηγιών, κανόνων του παιχνιδιού, ρουτινών και ορίων) στο περιβάλλον (φυσικό, αισθητηριακό, χωροχρονικό, ανθρώπινο)

9.2 Διαδικασία και τρόπος συλλογής των δεδομένων

Γενικά, πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρείται μία έλλειψη επίσημων εργαλείων αξιολόγησης στο χώρο της μουσικοθεραπείας (Isenberg-Grzeda 1988· Jones 1986· Lipe 1991· Maranto 1991· Wilson & Smith 2000· York 1994) αλλά και της μουσικής εκπαίδευσης, ιδίως όσον αφορά παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές* (Wilson & Smith, 2000). Βασικός λόγος αυτής της έλλειψης είναι η ποικιλία των αναγκών και των δυνατοτήτων που παρουσιάζει κάθε άτομο, καθώς και η μεγάλη γκάμα πλαισίων όπου εφαρμόζονται τα διάφορα μουσικοθεραπευτικά προγράμματα (Chase 2004).

Κατά συνέπεια, τα περισσότερα επιστημονικά άρθρα -περιλαμβανομένων των Κριτηρίων Κλινικής Πρακτικής (Standards of Clinical Practice) της Αμερικάνικης Ένωσης Μουσικοθεραπείας (AMTA 2002)- παρέχουν στο θεραπευτή μόνο προτεινόμενες περιοχές για αξιολόγηση. Συνεπακόλουθα, η δημιουργία φορμών αξιολόγησης και η σύνθεση μουσικών δραστηριοτήτων για την αξιολόγηση περιοχών δεξιοτήτων στηρίζεται αποκλειστικά στην κάθε περίπτωση και το θεραπευτή ή εκπαιδευτικό.

Με παρόμοιο τρόπο, στα πλαίσια του προγράμματος που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία δημιουργήθηκαν αυτοσχέδια φύλλα ή φόρμες καταγραφής βάσει των αναγκών του ίδιου του συμμετέχοντα. Αυτά τα φύλλα καταγραφής διευκόλυναν την κράτηση δεδομένων σχετικά με τις μεταβλητές παρατήρησης που ορίστηκαν προηγουμένως, καθώς και την αξιολόγηση αυτών. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο τρόπος αξιολόγησης που ακολουθήθηκε υιοθετεί έως ένα βαθμό τη φιλοσοφία της λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς (Functional Behavioral Assessment - FBA) η οποία προτείνεται στην προσέγγιση ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές (Rogers 2001, 228).

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα χρήσης του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με το Νίκο χωρίστηκε σε τρία επιμέρους στάδια: την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση. Σε κάθε στάδιο διαφοροποιούνταν έως ένα βαθμό η διαδικασία και ο τρόπος συλλογής δεδομένων.

* Κάτω από τον όρο “παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές” περιλαμβάνονται άτομα ηλικίας 0-17 ετών τα οποία αποτύγχαναν να εξελιχθούν με φυσιολογικούς ρυθμούς σε μία τουλάχιστον από τις ακόλουθες περιοχές δεξιοτήτων: α) κινητικές, β) προσαρμοστικές, γ) επικοινωνιακές, δ) γνωστικές και ε) κοινωνικές δεξιότητες (Boxill 1985, 29). Εντάσσονται, επίσης, άτομα που έχουν διάγνωση αυτισμού, νοητικής υστέρησης ή αισθητηριακών, κινητικών, σωματικών ή γνωστικών βλαβών / δυσκολιών (AMTA 2002, 28).

Για αυτό το λόγο, γίνεται παρακάτω ξεχωριστή αναφορά για τον τρόπο που συλλέχθηκαν τα δεδομένα σε κάθε στάδιο.

Αρχική αξιολόγηση

Οι γενικές πληροφορίες (όπως το ιστορικό του συμμετέχοντα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί) προέκυψαν ύστερα από προσωπική παρατήρηση του Νίκου από τον ερευνητή στα πλαίσια του νηπιαγωγείου και από συζήτηση με την ειδικό νηπιαγωγό. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε μία προηγούμενη αξιολόγηση του Νίκου η οποία είχε πραγματοποιηθεί στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης μίας φοιτήτριας** του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής.

Όσον αφορά όμως τα δεδομένα σχετικά με τη θέση της μουσικής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τη σχέση του Νίκου με τους ήχους και τα διάφορα μουσικά όργανα, εκτός των παραπάνω δημιουργήθηκε και ένα φύλλο καταγραφής (βλ. παράρτημα) το οποίο συμπληρώθηκε από δύο παρατηρητές. Εκτός δηλαδή της συζήτησης με την ειδική νηπιαγωγό και της άμεσης παρατήρησης της συμπεριφοράς του Νίκου κατά τη διεξαγωγή μουσικών δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκε ένα φύλλο καταγραφής για τον τρόπο αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα μουσικά όργανα. Αυτό το φύλλο καταγραφής συμπληρώθηκε από τον παρατηρητή ο οποίος βρισκόταν μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της αντίστοιχης δραστηριότητας, ενώ εκ των υστέρων συμπληρώθηκε και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό*** ο οποίος συμμετείχε στη δραστηριότητα. Η καταγραφή αυτών των δεδομένων διευκολύνθηκε από την ηχογράφηση της δραστηριότητας, καθώς πρόσφερε τη δυνατότητα στον παρατηρητή και τον εκπαιδευτικό να ακούσουν προσεκτικά τι έγινε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και να ανατρέξουν σε όποιο σημείο αυτής επιθυμούσαν.

** Αυτή η αξιολόγηση είχε πραγματοποιηθεί από την Αθήνα, μία τελειόφοιτο φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Η Αθηνά συμμετείχε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ως παρατηρητής, όπως και θα αναφέρεται από αυτό το σημείο και στο εξής της εργασίας. Βασικό στοιχείο για την επιλογή της ως παρατηρητής ήταν η προσωπική σχέση που είχε ήδη αναπτύξει με το παιδί. Το γεγονός αυτό ήταν πολύ σημαντικό, καθώς ο Νίκος δεν χρειάστηκε να εξοικειωθεί με την παρουσία κάποιου άγνωστου προσώπου. Παράλληλα, οι γνώσεις μουσικής της Αθηνά ήταν ένα ακόμη ενισχυτικό στοιχείο (χωρίς βέβαια να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση) για την επιλογή της ως παρατηρητή.

*** Από το σημείο αυτό της εργασίας θα γίνεται αναφορά σε εμένα ως εκπαιδευτικό, στην Αθηνά ως παρατηρητή ή πρώτο παρατηρητή και στην ειδική νηπιαγωγό ως δεύτερο παρατηρητή.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης καταγράφονταν πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα έναρξης – ανταπόκρισης μίας αλληλεπίδρασης και κοινωνικής ανταλλαγής του Νίκου, ενώ παράλληλα συλλέγονταν επιπλέον στοιχεία (όπως η βλεμματική επαφή) για τον τρόπο αλληλεπίδρασής του με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Για την καταγραφή όλων αυτών των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα φύλλο καταγραφής το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη: ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό (βλ. παράρτημα). Στο ποσοτικό μέρος καταγράφονταν η συχνότητα για την έναρξη και ανταπόκριση μίας αλληλεπίδρασης, ενώ στο ποιοτικό μέρος καταγράφονταν διάφορες παρατηρήσεις σχετικά με τη βλεμματική επαφή, την ικανότητα διατήρησης της σιωπής, καθώς και τη διατήρηση της προσοχής του ατόμου στη δραστηριότητα.

Αυτό το φύλλο καταγραφής καλούνταν να συμπληρώσουν οι δύο παρατηρητές οι οποίοι παρευρίσκονταν μέσα στην αίθουσα κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε συνάντησης, συμπληρώνονταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (ο οποίος συμμετείχε με το Νίκο στη δραστηριότητα) μόνο το ποιοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής. Για την επίτευξη ακόμα μεγαλύτερης εγκυρότητας και αντικειμενικότητας των πληροφοριών που συλλέγονταν, η κάθε συνάντηση ηχογραφούνταν προσφέροντας τη δυνατότητα τόσο στους παρατηρητές, όσο και στον εκπαιδευτικό να ανατρέξουν σε αυτή. Η κράτηση ηχητικού τύπου αρχείου αναδείχτηκε σημαντική για την ανατροφοδότηση του ίδιου του εκπαιδευτικού και την πραγματοποίηση των κατάλληλων αναπροσαρμογών στο σχεδιασμό του προγράμματος.

Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα στοιχεία που καταγράφηκαν στα πλαίσια αυτής της αξιολόγησης αναφέρονται σε μία συνολική εκτίμηση της πορείας του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνεται μία έκθεση του κάθε παρατηρητή όπου εκτιμάται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, οι δυσκολίες που συναντήθηκαν και άλλα σχετικά στοιχεία. Γίνεται επίσης, παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν από τα φύλλα καταγραφής της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενώ

στη συνέχεια γίνεται ένας γενικότερος σχολιασμός-συζήτηση των συμπερασμάτων της μελέτης περίπτωσης.

9.3 Χρονοδιάγραμμα του εκπαιδευτικού προγράμματος

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται ένα σύντομο χρονοδιάγραμμα του εκπαιδευτικού προγράμματος που ακολουθήθηκε. Αναφέρεται συγκεκριμένα ποιες ημέρες πραγματοποιήθηκαν οι διάφορες συναντήσεις στα πλαίσια του προγράμματος, ενώ σχολιάζεται συνοπτικά ο σκοπός και το περιεχόμενο της κάθε συνάντησης. Η παρουσίαση αυτού του χρονοδιαγράμματος, διευκολύνει τον αναγνώστη στην απόκτηση μίας συνολικής εικόνας για την πορεία του προγράμματος που εφαρμόστηκε. Αυτή η συνολική εικόνα κρίνεται σημαντική κατά την ανάγνωση του επόμενου κεφαλαίου όπου γίνεται αναλυτική παρουσίαση των στοιχείων της κάθε συνάντησης, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο έλαβαν μέρος αυτές.

Ημέρες συναντήσεων	Είδος αξιολόγησης	Σκοπός αξιολόγησης	Περιεχόμενο αξιολόγησης
3/3 9/3 11/3		Καθορισμός συγκεκριμένων παραμέτρων παρατήρησης. Προσαρμογή του όλου προγράμματος στο συγκεκριμένο παιδί και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί.	Γνωριμία με το παιδί, την ειδική νηπιαγωγό, το χώρο της τάξης και του νηπιαγωγείου, της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμμετέχει καθώς και του ευρύτερου προγράμματός του. Καταγραφή της ευρύτερης συμπεριφοράς του, λήψη στοιχείων σχετικά με το ιστορικό του και παρατήρηση του τρόπου αλληλεπίδρασής του με τα υλικά, την ειδική νηπιαγωγό και με τα υπόλοιπα παιδιά. Καταγραφή της θέσης που κατέχει η μουσική και η κίνηση στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού.
16/3			Συζήτηση και σχολιασμός με την ειδική νηπιαγωγό.
23/3	Αρχική αξιολόγηση		<ul style="list-style-type: none"> - Ατομική δραστηριότητα ζωγραφικής, χωρίς την παρουσία της ειδικής νηπιαγωγού. Αλόκτηση οικειότητας με το παιδί και καταγραφή του τρόπου αλληλεπίδρασης με αυτό. - Ομαδική μουσική δραστηριότητα: εναλλαγή σειράς, ακολουθία οδηγιών, αλληλεπίδραση με την υπόλοιπη ομάδα. - Ατομική μουσική δραστηριότητα: μίμηση, ανταπόκριση.
30/3			Συζήτηση και σχολιασμός με την ειδική νηπιαγωγό. Ανατροφοδότηση για την “περιγραφή του συμμετέχοντα” και ενημέρωση για την πορεία του προγράμματος.
31/3		Παρατήρηση της σχέσης και του τρόπου αλληλεπίδρασης του Νίκου με τα μουσικά όργανα	Ατομική δραστηριότητα εξερεύνησης των μουσικών οργάνων. Στη δραστηριότητα συμμετείχε μόνο ο Νίκος και ο εκπαιδευτικός, ενώ παράλληλα υπήρχε μέσα στην αίθουσα ένας παρατηρητής ο οποίος κατέγραφε (σύμφωνα με το αντίστοιχο φύλλο καταγραφής) τον τρόπο αλληλεπίδρασης του Νίκου με τα μουσικά όργανα. Για την καλύτερη και πιο έγκυρη καταγραφή των σχετικών δεδομένων συμπληρώθηκε μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ένα δεύτερο φύλλο καταγραφής από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η ηχογράφιση της μουσικής συνάντησης συνέβαλε στην αντικειμενικότερη κρίση δεδομένων.

6/4 (1 ^η συνάντηση)	Ατομική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης: έναρξη, ανταπόκριση και κοινωνική ανταλλαγή		
11/4 (2 ^η συνάντηση)	Ατομική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης: έναρξη και ανταπόκριση αλληλεπίδρασης		
18/4 (3 ^η συνάντηση)	Ατομική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης: έναρξη και ανταπόκριση αλληλεπίδρασης		
9/5 (4 ^η συνάντηση)	Ατομική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης: έναρξη και ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	Διαμορφωτική αξιολόγηση	
16/5 (5 ^η συνάντηση)	Ατομική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης: έναρξη και ανταπόκριση αλληλεπίδρασης + ελεύθερη δραστηριότητα		
23/5 (6 ^η συνάντηση)	Ατομική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης: έναρξη και ανταπόκριση αλληλεπίδρασης + ελεύθερη δραστηριότητα		
30/5 (7 ^η συνάντηση)	Ατομική δραστηριότητα αλληλεπίδρασης: έναρξη και ανταπόκριση αλληλεπίδρασης + ελεύθερη δραστηριότητα		
2/6	Συνολική εκτίμηση της πορείας κα της αποτελεσματικότητας του προγράμματος	Τελική αξιολόγηση	

Σε κάθε συνάντηση στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, πραγματοποιούνταν δραστηριότητες με κύριο γνώμονα τρεις παραμέτρους αλληλεπίδρασης: έναρξη (initiate), ανταπόκριση (respond) και κοινωνική ανταλλαγή (turn taking). Φυσικά, σε κάθε συνάντηση περιερίσκοιταν στην αίθουσα τουλάχιστον ένας παρατηρητής ο οποίος κατέγραφε δεδομένα σχετικά με αυτές τις παραμέτρους. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε τη διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα τη συνεχή τροποποίηση ή εμπλουτισμό του προγράμματος και των δραστηριοτήτων.

Συζήτηση με τον παρατηρητή και την ειδική νηπιαγωγό σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος; και τις δυσκολίες που συναντήθηκαν. Κατάθεση εκθέσεων αξιολόγησης του κάθε παρατηρητή και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πίνακας 16: Χρονοδιάγραμμα του προγράμματος μουσικού αυτοσχέδιασμού

10.1 Αρχική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση έχει αναγνωριστεί από την Αμερικάνικη Ένωση Μουσικοθεραπείας (A.M.T.A. 2002) ως το πρώτο και ζωτικό βήμα στη θεραπεία. Η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει τις γενικές κατηγορίες της ψυχολογικής, γνωστικής, επικοινωνιακής, κοινωνικής και φυσιολογικής λειτουργικότητας, εστιάζοντας στις δυνάμεις και τις ανάγκες του κάθε ατόμου. Θα πρέπει επίσης να καθορίζει τις ανταποκρίσεις του στη μουσική, τις μουσικές του ικανότητες και προτιμήσεις. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενσωματώνονται ύστερα σε ένα εξατομικευμένο μουσικοθεραπευτικό πλάνο παρέμβασης (individualized music therapy intervention plan) ή εκπαιδευτικό πλάνο.

Ακόλουθη με αυτή τη φιλοσοφία είναι και η αρχική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης περίπτωσης. Εκτός των γενικών κατηγοριών της ψυχολογικής, γνωστικής, επικοινωνιακής, κοινωνικής και φυσιολογικής λειτουργικότητας του ατόμου, συλλέχθηκαν πληροφορίες αναφορικά με τη σχέση που έχει με τη μουσική. Συνεπακόλουθα, βασικός στόχος της αρχικής αξιολόγησης ήταν η συλλογή δεδομένων σχετικά με α) τη θέση της μουσικής στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου, β) τη σχέση του Νίκου με τους ήχους και τη μουσική (συμπεριλαμβάνοντας τις μουσικές του ικανότητες και προτιμήσεις), γ) τη συμπεριφορά του στα πλαίσια μουσικών δραστηριοτήτων και δ) τον τρόπο αλληλεπίδρασής του με τα μουσικά όργανα.

Τα δεδομένα αυτά αναφέρονται παρακάτω αναλυτικά, ενώ η συλλογή και η ανάλυσή τους επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο παιδί στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αυτή η κατανόηση έπαιξε καταλυτικό ρόλο για τον καθορισμό συγκεκριμένων συμπεριφορών-στόχων ή παραμέτρων παρατήρησης, διαδικασία απαραίτητη για τη μετάβαση του προγράμματος στην επόμενη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Όπως υποστηρίζουν οι Layman, Hussey και Laing (2002), τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δίνουν στο θεραπευτή / εκπαιδευτικό χρήσιμες πληροφορίες για την κατανόηση του παρόντος επιπέδου λειτουργικότητας του ατόμου και προτείνουν εν δυνάμει στόχους. Οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του ατόμου που αναγνωρίζονται κατά την αξιολόγηση διευκολύνουν τη δημιουργία

στόχων παρέμβασης και αργότερα την ανασκόπηση της αποτελεσματικότητας της θεραπείας (Lipe 1995).

α) Θέση της μουσικής στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής του Νίκου στο νηπιαγωγείο, κατέχοντας κεντρική θέση στο ευρύτερο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Ο ρόλος της μουσικής έχει υποστηρικτικό / συνοδευτικό χαρακτήρα. Με την έννοια αυτή, η μουσική χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (όπως η αμφιπλευρικότητα), δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης ή επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμβολικού παιχνιδιού ή ως μέσο ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων, ψυχαγωγίας, ακόμα και ως συνοδευτικό μέσο κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης άλλων δραστηριοτήτων. Αυτή η πολυδιάστατη χρήση της μουσικής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οφείλεται στην “πίστη” της ειδικής νηπιαγωγού για τις θετικές λειτουργίες της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου.

Σε κάθε περίπτωση η μουσική που επιλέγεται δεν είναι τυχαία. Η ειδική νηπιαγωγός επιλέγει τη μουσική βάσει των ενδιαφερόντων του ίδιου του μαθητή, αλλά ταυτόχρονα προσέχει την ποιότητα αναφορικά με τους στίχους, τους ήχους και τους συνδυασμούς αυτών στη μουσική. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, η επιλογή μουσικής από την ειδική νηπιαγωγό να μην περιορίζεται στη χρήση συνηθισμένων παιδικών τραγουδιών. Αντιθέτως, επιλέγεται μία ευρεία ποικιλία μουσικών ειδών, μεταξύ αυτών έντεχνη ελληνική μουσική, παραδοσιακές μουσικές διαφόρων πολιτισμών, new age και σύγχρονη ηλεκτρονική μουσική.

Στο νηπιαγωγείο η μουσική χρησιμοποιείται σε σημαντικό βαθμό ως ψυχοκινητικότητα και θεατρικό παιχνίδι / δραματοποίηση, με αποτέλεσμα να δίνεται μεγάλη έμφαση στο ρυθμό και την κίνηση. Η εφαρμογή της μουσικής γίνεται επίσης σε μία ευρύτερη βάση στην οποία περιλαμβάνεται ο τόνος της φωνής κατά την ομιλία, ο ρυθμός ομιλίας, καθώς και η κίνηση του σώματος. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ειδική νηπιαγωγός συνηθίζει να μιλάει προς το Νίκο χρωματίζοντας ανάλογα τη φωνή της. Συχνά μιλάει τραγουδιστά, ενώ δίνει την κατάλληλη ένταση ανάλογα με την περίπτωση (π.χ. επιβράβευση του παιδιού ή παρατήρηση).

Όπως γίνεται κατανοητό, η μουσική στην ευρύτερή της έννοια κατέχει πολύ σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Νίκου. Το γεγονός αυτό, όπως προαναφέρθηκε, οφείλεται στην ιδιαίτερη σχέση της νηπιαγωγού με τη μουσική.

Παρ' όλο που η ίδια δεν γνωρίζει να παίζει κάποιο μουσικό όργανο (τουλάχιστον με το συμβατό τρόπο), πιστεύει στον ευεργετικό ρόλο της μουσικής γενικότερα στη ζωή του ανθρώπου. Όπως συχνά ανέφερε η ίδια «η μουσική είναι βιορυθμός», εννοώντας ότι πρόκειται για μία ευρύτερη έννοια όπου ο ήχος και ο ρυθμός συνδυάζεται με την κίνηση και βιώνεται από το άτομο. Αυτή η αντίληψη είναι συναφής με τη μουσική και το μουσικό αυτοσχεδιασμό στην ευρύτερή τους σημασία η οποία υποστηρίζεται στην παρούσα εργασία, γεγονός που μας έφερε προ εκπλήξεως στην πρώτη επαφή μαζί της.

β) Σχέση του παιδιού με τους ήχους και τη μουσική

Ο Νίκος φαίνεται να έχει μία ιδιαίτερη σχέση με τη μουσική και τα διάφορα ηχητικά ερεθίσματα. Χαίρεται ιδιαίτερα όταν ακούει ή χορεύει / κινείται στο ρυθμό της μουσικής και η προσοχή του αποσπάται πολύ σπάνια όταν συμμετέχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Η ακρόαση μουσικής και η συνοδεία της μουσικής με κίνηση, φαίνεται πως είναι οι μοναδικές δραστηριότητες για τις οποίες ο Νίκος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Συχνά ζητάει να ακούσει κάποιο αγαπημένο του τραγούδι επαναλαμβάνοντας ένα μέρος από τους στίχους του. Η παρατήρηση αυτή είναι πολύ σημαντική εάν ληφθεί υπ' όψιν ο περιορισμένος αριθμός πρωτοβουλιών που αναλαμβάνει γενικότερα ο Νίκος (π.χ. για να ζητήσει ένα αντικείμενο ή να προτείνει δραστηριότητα).

Η μουσική είναι ένα από τα βασικά ενδιαφέροντα του Νίκου, γεγονός που έχει ενισχυθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσής του. Ο Νίκος γνωρίζει τις ονομασίες διάφορων μουσικών οργάνων, καθώς και τον τρόπο παιξίματος αυτών. Παράλληλα, έχει διδαχτεί από την ειδική νηπιαγωγό τη φροντίδα των μουσικών οργάνων. Κάθε φορά μετά την ολοκλήρωση των μουσικών δραστηριοτήτων τοποθετεί τα όργανα στη θέση τους και γενικότερα τα χειρίζεται με προσοχή, χωρίς να τα καταστρέφει.

▪ *Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:*

Ο Νίκος δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν παράγει στο αρμόνιο (που διαθέτει η αίθουσα του γενικού νηπιαγωγείου) βαθύς ήχους για μεγάλη διάρκεια και απορροφάται στο άκουσμα αυτών. Τα πρωινά, που συνήθως είναι υποτονικός, του αρέσει να ακούει απαλή και κυρίως εκκλησιαστική μουσική (βυζαντινούς ψαλμούς), ενώ γενικότερα όταν δεν έχει να κάνει κάποια δραστηριότητα ακούει μουσική. Όλες αυτές οι πληροφορίες σχετικά με τις ηχητικές προτιμήσεις του Νίκου (ποιοι ήχοι, για

παράδειγμα είναι ευχάριστοι και ποιοι “απειλητικοί” για το ίδιο το άτομο) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σχεδιασμού του προγράμματος (Williams 1999, 298).

γ) Καταγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού στα πλαίσια μουσικών δραστηριοτήτων

Στα πλαίσια ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων ο Νίκος δείχνει ιδιαίτερη ευχαρίστηση και παραμένει συγκεντρωμένος για αξιοσημείωτο χρονικό διάστημα. Γενικότερα, παραμένει ήσυχος κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, χωρίς να εκδηλώνει παραβατικές -ως προς τους κανόνες του παιχνιδιού- συμπεριφορές. Οι περιπτώσεις ωστόσο που κάτι τέτοιο συνέβαινε, φαίνεται πως σχετιζόνταν με την έλλειψη ενδιαφέροντος ή το αίσθημα κούρασης που βίωνε ο Νίκος. Παρατηρήθηκε συγκεκριμένα, ότι συνήθως δεν ακολουθούσε τις οδηγίες (π.χ. έπαιζε δίχως να είναι η σειρά του) προς το τέλος της δραστηριότητας.

Γενικότερα, ο Νίκος δείχνει να δυσκολεύεται στην ακολουθία των οδηγιών που δίνονται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Παραμένει καθιστός, για παράδειγμα, ενώ είναι η σειρά του να περπατήσει στον κύκλο, δεν παίζει το μουσικό όργανο που έχει επιλέξει όταν έρθει η σειρά της ομάδας του (π.χ. όταν παίζει μουσική η ομάδα με τα κουδουνάκια, ο Νίκος δεν κουνάει το δικό του κουδουνάκι). Παρατηρήθηκε ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ο Νίκος ακολουθεί τις διάφορες οδηγίες μετά από προσωπική παρότρυνση και καθοδήγηση (π.χ. «Νίκο, παίξε και εσύ!»).

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, μερικοί τομείς δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο Νίκος αφορούν την εναλλαγή σειράς ή κοινωνική ανταλλαγή (turn taking), καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Το δεύτερο έχει ως αποτέλεσμα να αρχίζει (initiate) σπάνια μία αλληλεπίδραση, προτείνοντας για παράδειγμα ένα ρυθμικό μοτίβο. Ο Νίκος ακόμη δείχνει μία “δυσκαμψία” στην αλλαγή του ρυθμικού σχήματος που ακολουθείται. Διατηρεί δηλαδή στερεοτυπικά το δικό του ρυθμό, δίχως να προσαρμόζεται εύκολα στο ρυθμό που παράγει κάποιος άλλος. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ένα κλείσιμο προς τον εαυτό του το οποίο δεν διευκολύνει την προσαρμογή του στα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και επιφέρει αντίστοιχες επιπτώσεις στην επικοινωνία του με αυτό.

Σε αντίθεση όμως με αυτές τις δυσκολίες, ο Νίκος δείχνει την ικανότητα να ακολουθεί τις δυναμικές (χαμηλά-δυνατά) τόσο στα πλαίσια των ατομικών μουσικών

δραστηριοτήτων, όσο και στα πλαίσια της ομάδας, ενώ μπορεί επίσης να μιμείται κινήσεις στα πλαίσια ενός κινητικού αυτοσχεδιασμού.

δ) Τρόπος αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα μουσικά όργανα

Τελευταίο μέρος της αρχικής αξιολόγησης ήταν η καταγραφή του τρόπου αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα διάφορα μουσικά όργανα. Για τον σκοπό αυτό τοποθετήθηκαν διάφορα μουσικά όργανα πάνω στη μοκέτα της αίθουσας του νηπιαγωγείου. Το παιδί αφέθηκε να δοκιμάσει τα διάφορα μουσικά χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Αφέθηκε δηλαδή ελεύθερο να επιλέξει οποιοδήποτε όργανο επιθυμούσε και να παράγει ήχο με αυτό δοκιμάζοντας διάφορους πιθανούς/εναλλακτικούς τρόπους.

Στα πλαίσια αυτής της αξιολόγησης δημιουργήθηκε ένα φύλλο καταγραφής το οποίο κλήθηκε να συμπληρώσει ο παρατηρητής και ο εκπαιδευτικός. Ο παρατηρητής συμπλήρωνε το συγκεκριμένο φύλλο καταγραφής καθώς παρευρίσκονταν μέσα στην αίθουσα κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας “αλληλεπίδρασης με τα μουσικά όργανα”, ενώ ο εκπαιδευτικός το συμπλήρωσε εκ των υστέρων καθώς συμμετείχε μαζί με το παιδί στη δραστηριότητα. Το γεγονός αυτό, παράλληλα με την ηχογράφηση της δραστηριότητας, συνέβαλλε σημαντικά στην επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας των δεδομένων που προέκυψαν.

Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω όπως αυτά καταγράφηκαν στα φύλλα καταγραφής. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στον αναγνώστη να έχει πλήρη γνώση των διαφόρων παρατηρήσεων, να τις συγκρίνει και να εξάγει τα δικά του σχετικά συμπεράσματα. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τα μουσικά όργανα προσφέρουν σημαντικά στοιχεία για το σχεδιασμό του επόμενου σταδίου που αφορά την παρέμβαση ή τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 31/3/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Γιώργος

Στάδιο του προγράμματος: **Αρχική αξιολόγηση**

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση με τα μουσικά όργανα**

Παράμετροι παρατήρησης:

• **Θέση του σώματος σε σχέση με τα μουσικά όργανα και το χώρο:**

Από την αρχή κάθισε στο κέντρο της μοκέτας γύρω από τα μουσικά όργανα. Εξερεύνησε τα μουσικά όργανα που ήταν στο οπτικό του πεδίο, δηλαδή αυτά που ήταν μπροστά του, και δεν ασχολήθηκε με τα υπόλοιπα που δεν μπορούσε να δει, εφόσον είχε καθίσει οκλαδόν και κάποια μουσικά όργανα ήταν πίσω του. Μόνο όταν ο εκπαιδευτικός του έδωσε κάποιο μουσικό ερέθισμα παίζοντας ένα μουσικό όργανο πίσω από το παιδί, γύρισε και άρχισε να περιεργάζεται και άλλα μουσικά όργανα.

• **Επιλογή και τρόπος προσέγγισής του μουσικού οργάνου:**

Το πρώτο μουσικό όργανο το οποίο επέλεξε (shaker) δεν ήταν του σχολείου και ίσως να μην το είχε ξαναδεί. Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος που το χειρίστηκε ήταν σωστός. Φάνηκε ότι τα νέα μουσικά όργανα που παρουσιάστηκαν στο σχολείο του κίνησαν το ενδιαφέρον, καθώς επεξεργάστηκε για κάποια ώρα τόσο το shaker, όσο και τη φουσαρμόνικα. Ειδικά με τη φουσαρμόνικα ασχολήθηκε πολύ ώρα δοκιμάζοντας τους διάφορους ήχους που παράγει, αλλά προσπάθησε να διερευνήσει και το πώς είναι π.χ. είπε «να την ανοίξουμε».

• **Τρόπος έκφρασης μέσω του μουσικού οργάνου (τρόπος παιχνίματος / εκτέλεσης, φροντίδα οργάνων κλπ.)**

Επιχείρησε να χαλάσει μία μπαγκέτα και να ξεβιδώσει το πιατίνι λέγοντας «να το χαλάσουμε». Προσπάθησε να βγάλει τα αυτοκόλλητα που είχαν κάποια μουσικά όργανα και είπε «να το ξεκολλήσουμε» αναφερόμενος στο αυτοκόλλητο που είχε μία από τις μαράκες.

• **Εξερεύνηση μουσικού οργάνου (εναλλακτικοί τρόποι παιχνίματος, δημιουργικότητα/ στερεοτυπία στη χρήση, συνδυασμοί οργάνων κλπ.):**

- Παρουσίασε κάποια στερεοτυπία στη χρήση, αρχικά παίζοντας shaker και μετά ταμπουρίνο, όπου άλλαξε τις μπαγκέτες, αλλά διατηρούσε τον ίδιο τρόπο παιχνίματος. Με τη φουσαρμόνικα επίσης ασχολήθηκε με παρόμοιο τρόπο, δηλαδή, έπαιζε για αρκετή ώρα το ίδιο μοτίβο και με τον ίδιο τρόπο (εκπνοή – εισπνοή).
- Δεν χρησιμοποίησε ταυτόχρονα δύο ή περισσότερα μουσικά όργανα, απλώς την περισσότερη ώρα κρατούσε παραπάνω από ένα μουσικά όργανα στα χέρια του παίζοντας ένα από αυτά.

• **Βαθμός αυτονομίας (πρωτοβουλίες στη χρήση, μίμηση του εκπαιδευτικού κλπ.):**

Υπήρξε μίμηση του εκπαιδευτικού από μέρος του παιδιού και αυτή αφορούσε κυρίως το ρυθμό και όχι τον τρόπο παιξίματος ενός μουσικού οργάνου. Ωστόσο, κατά το μεγαλύτερο μέρος της συνάντησης το παιδί έπαιρνε πρωτοβουλίες όσον αφορά το μουσικό όργανο που θα παίξει (π.χ. κάποια στιγμή που έπαιζαν ο εκπαιδευτικός με το παιδί με το πιατίνι, ο εκπαιδευτικός χτυπούσε πρώτα το πιατίνι και αμέσως μετά το ταμπουρίνο. Το παιδί ήθελε να ακούει μόνο τον ήχο από το πιατίνι και απομάκρυνε το ταμπουρίνο από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός χτυπούσε το πιατίνι και αμέσως μετά το ντέφι. Και πάλι το παιδί απομάκρυνε το ντέφι, έτσι ώστε να μην μπορεί ο εκπαιδευτικός να το χτυπάει), τον τρόπο που θα παίξει και το ρυθμό που θα ακολουθήσει (η συνάντηση ξεκίνησε λέγοντας «να παίξουμε το οργανάκι»). Επίσης, πήρε πρωτοβουλία να σηκωθεί και να φέρει κάποια μουσικά όργανα από μία τσάντα και δύο ή τρεις φορές προσπάθησε να δώσει ο ίδιος το ρυθμό τον οποίο ήθελε να μιμηθεί ο εκπαιδευτικός. Τέλος, κάποια στιγμή είπε μελωδικά τη φράση «καρδιά μου» και ξεκίνησε μία αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού στην οποία εμπλέκονταν τα μουσικά όργανα και η φωνή.

Όργανα που χρησιμοποιήθηκαν από το μαθητή	Σχόλια
1. shaker 2. maracas 3. κουδουνάκια 4. καμπάνα 5. φουσαρμόνικα 6. κύμβαλο (πιατίνι) 7. τριγωνάκι 8. ταμπουρίνο 9. ντέφι 10. κρόταλα	1. Κρατούσε το shaker σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης, ενώ είχε και άλλα μουσικά όργανα στα χέρια του. 2. Με τη μαράκα και τα κουδουνάκια δεν ασχολήθηκε πολύ επειδή είναι τα μουσικά όργανα που συνηθίζει να χρησιμοποιεί. Το ίδιο και με το τριγωνάκι. 5, 6, 8. Ασχολήθηκε πολύ με το ταμπουρίνο, το πιατίνι και τη φουσαρμόνικα και με τα συγκεκριμένα μουσικά όργανα δοκίμασε διάφορους τρόπους παιξίματος π.χ. χρησιμοποίησε διαφορετικές μπαγκέτες.

• **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Κάποια στιγμή σηκώθηκε, έκλεισε το κασετοφωνάκι και ζητούσε επίμονα να ακούσει «εκκλησία». Γρήγορα κατάλαβε ότι αυτό δεν γινόταν και συνέχισε να ασχολείται με τα μουσικά όργανα.

• **Σχόλια:**

- Ασχολήθηκε περισσότερο με τα μουσικά όργανα που ήταν καινούργια.
- Μοιράστηκε αρκετές φορές το ίδιο μουσικό όργανο με τον εκπαιδευτικό.
- Χρησιμοποίησε όλες τις μπαγκέτες για να παίξει ταμπουρίνο και πιατίνι και άκουγε τον διαφορετικό ήχο που παράγονταν κάθε φορά.
- Βρήκε πολύ ενδιαφέρουσα την εμπλοκή με τα μουσικά όργανα χρησιμοποιώντας ποικιλία μουσικών οργάνων.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από το δεύτερο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 31/3/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Γιώργος

Στάδιο του προγράμματος: **Αρχική αξιολόγηση**

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση με τα μουσικά όργανα**

Παράμετροι παρατήρησης:

• **Θέση του σώματος σε σχέση με τα μουσικά όργανα και το χώρο:**

Ο Νίκος έτρεξε αμέσως προς τα όργανα και άρχισε να παράγει ήχο με αυτά. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης ο προσανατολισμός της θέσης του σώματός του επέτρεπε τη βλεμματική επαφή μεταξύ μας. Όταν κάτι τέτοιο δεν συνέβαινε (όταν κάθισα επίτηδες πίσω από την πλάτη του) ο Νίκος γύρισε προς το μέρος μου.

Γενικότερα, ο Νίκος έδειξε μία άνεση στη κίνησή του μέσα στο χώρο. Την περισσότερη ώρα της συνάντησης καθόταν στο πάτωμα, ενώ μερικές φορές σηκώθηκε όρθιος ή ήταν ξαπλωμένος πάνω στη μοκέτα. Χειρίζονταν με αυτοπεποίθηση τα διάφορα όργανα, χωρίς να είναι διστακτικός. Τα ακούμπαγε στο σώμα του (π.χ. πάνω στο πόδι όπως καθόταν).

• **Επιλογή και τρόπος προσέγγισης του μουσικού οργάνου:**

Ο Νίκος επέλεξε αμέσως ένα μικρό κόκκινο shaker και άρχισε να παράγει ήχο με αυτό. Αυτό το shaker το κρατούσε στο ένα του χέρι σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης, ενώ μπορεί να έπαιζε κάποιο άλλο μουσικό όργανο ταυτοχρόνως. Πολλές φορές ονομάτιζε το όργανο με το οποίο έπαιζα εγώ ή έπαιζε ο ίδιος (π.χ. λέγοντας «κουδουνάκια»). Αρχικά ο Νίκος άλλαζε γρήγορα μουσικά όργανα χωρίς να επιμένει σε κάποιο (πιθανότατα λόγω του ενθουσιασμού του), ενώ αργότερα έδειχνε να επικεντρώνεται σε ένα όργανο περισσότερη ώρα.

Συχνά η προσοχή του Νίκου προσελκούνταν από κάποιο όργανο όταν παρήγαγα με αυτό διάφορους ήχους. Τότε ήθελε να δοκιμάσει και ο ίδιος να παράγει κάποιο αντίστοιχο ήχο με αυτό ή κάποιο άλλο όργανο.

• **Τρόπος έκφρασης μέσω του μουσικού οργάνου (τρόπος παιξίματος / εκτέλεσης, φροντίδα οργάνων κλπ.)**

Ο Νίκος έδειξε ενδιαφέρον και παρέμεινε συγκεντρωμένος στη δραστηριότητα εξερεύνησης των μουσικών οργάνων και των διαφόρων ήχων. Έδειξε μία προτίμηση και ευχαρίστηση στους δυνατούς ήχους (ιδιαίτερα στο κύμβαλο και το τύμπανο). Τα ρυθμικά σχήματα που παρήγαγε ο Νίκος είχαν στην πλειοψηφία τους στερεοτυπική μορφή. Δεν υπήρχαν παύσεις, αλλά ήταν συνεχόμενα κτυπήματα με μέτρια ένταση χωρίς κάποιου είδους εναλλαγή ή παραλλαγή. Αυτό επιτεύχθηκε μόνο όταν προσπάθησε να μιμηθεί εμένα που κτύπαγα το κύμβαλο με εναλλαγή τετάρτων και ογδών. Εκτός της μίμησης, όμως, ο Νίκος εκφράστηκε και μέσα από τη συμμετοχή του σε παιχνίδι εναλλαγής σειράς όπου χτυπάγαμε εναλλάξ το κύμβαλο.

Όταν παρήγαγα κάποιο ήχο (π.χ. με μία μπαγκέτα) ο οποίος του προσέλκυε το ενδιαφέρον προσπαθούσε να παράγει τον ίδιο ήχο (π.χ. παίρνοντας τη δική μου μπαγκέτα), ενώ

γενικότερα χρησιμοποιούσε με φροντίδα τα μουσικά όργανα.

Σημαντικό μέρος της έκφρασής του αναδείχτηκε με έναν φωνητικό αυτοσχεδιασμό. Το θέμα αυτού του αυτοσχεδιασμού ήταν η χρήση της φράσης «καρδιά μου» (η οποία χρησιμοποιείται από το κοινωνικό του περιβάλλον), στην οποία ο Νίκος παράλλαζε μερικές φορές μόνοι του την τονικότητα ή το ρυθμικό μοτίβο. Επίσης, κατά τη διάρκεια όλης της δραστηριότητας ονομάτιζε τα όργανα, έλεγε μικρές φράσεις όπως «να παίξουμε τα όργανα» ή επαναλάμβανε δικές μου φράσεις όπως «ωραία ακούγεται!».

- Εξερεύνηση μουσικού οργάνου (εναλλακτικοί τρόποι παιξίματος, δημιουργικότητα/ στερεοτυπία στη χρήση, συνδυασμοί οργάνων κλπ.):

Στην αρχή ο Νίκος απορροφήθηκε από τον ήχο που παράγαγα με το τύμπανο. Κοίταζε προς αυτό και το παρακολουθούσε χωρίς να προσπαθεί να εξερευνήσει το όργανο που είχε επιλέξει ο ίδιος, αλλά ούτε να απαντήσει ή να μιμηθεί. Σταδιακά, όμως, άρχισε να εξερευνά και να παράγει ήχο και ο ίδιος χρησιμοποιώντας διάφορα μουσικά όργανα.

Ο Νίκος κρατούσε συνήθως στα χέρια του περισσότερα από ένα μουσικά όργανα. Παρ' όλα αυτά, όμως, έπαιζε μόνο με ένα από αυτά και δεν προσπάθησε να κάνει συνδυασμούς αυτών μιμούμενος εμένα. Ακολουθούσε συνήθως ένα μόνο τρόπο παιξίματος, χωρίς να προσπαθεί να ανακαλύψει διάφορους εναλλακτικούς τρόπους στη χρήση των οργάνων (π.χ. εξερεύνηση διαφορετικών ηχοχρωμάτων ή δυναμικών που μπορεί να παράγει η καμπάνα). Ο Νίκος δεν έδειξε ενδιαφέρον στο να δοκιμάσει όλα τα όργανα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (δεν δοκίμασε συγκεκριμένα να παράγει ήχο με τα κουδουνάκια και το ντέφι).

- Βαθμός αυτονομίας (πρωτοβουλίες στη χρήση, μίμηση του εκπαιδευτικού κλπ.):

Γενικότερα, ο Νίκος δρούσε σε σημαντικό βαθμό αυτόνομα. Μερικές φορές μου έδειχνε ή προσπαθούσε να μου δώσει κάποιο όργανο που ήθελε να παίξω μαζί του ή έπαιρνε τη δική μου μπαγκέτα που επιθυμούσε να δοκιμάσει. Έδειξε, επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον στη χρήση του ίδιου μουσικού οργάνου με εμένα (όπως το ίδιο κύμβαλο). Το γεγονός αυτό φάνηκε πως δεν σχετίζονταν με την έλλειψη ικανότητάς του για αυτονομία, αλλά υποδηλώνει την ικανότητα για κοινά εστιασμένη προσοχή και μία επιθυμία για αλληλεπίδραση.

Ο Νίκος προσπαθούσε να διατηρήσει την προσοχή και των δύο στο παιχνίδι με το κύμβαλο. Κατά αυτόν τον τρόπο, απομάκρυνε με δική του πρωτοβουλία τα υπόλοιπα μουσικά όργανα τα οποία δοκίμαζα σε τέτοια απόσταση ώστε να μην μπορώ να τα φτάνω. Παρ' όλα αυτά, τις περισσότερες φορές που πρότεινα εγώ μία αλλαγή ο Νίκος δεν ακολουθούσε. Εξαίρεση αποτέλεσε η ανταπόκριση του Νίκου στο παιχνίδι που πρότεινα όπου ο ένας κτυπάει το όργανο του άλλου (μία παραλλαγή του παιχνιδιού με την κρούση του κοινού κυμβάλου).

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο Νίκος, πήρε την πρωτοβουλία και έφερε περισσότερα μουσικά όργανα (μερικά κρόταλα) στο χαλί ανοίγοντας μόνοι του το καλάθι του νηπιαγωγείου όπου φυλάσσονται αυτά. Μία ένδειξη, ακόμη, για την ικανότητα αυτονομίας του Νίκου φάνηκε από τις φωνητικές του απαντήσεις («τουμ, τουμ, τουμ») στον ήχο του τύμπανου.

Όργανα που χρησιμοποιήθηκαν από το μαθητή	Σχόλια
1. shaker 2. φουσαρμόνικα 3. κύμβαλο (πίατα) 4. καμπάνα 5. τύμπανο (ταμπουρίνο) 6. maracas	1. Το κρατούσε σχεδόν όλη την ώρα της συνάντησης 2. Έδειξε να απορροφάται από τον ήχο της, ενώ έδειξε να παρακολουθεί την αναπνοή του παράγοντας ήχο εισπνέοντας και εκπνέοντας.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Η μοναδική “δυσκολία” που συναντήθηκε ήταν η απόσπαση της προσοχής του Νίκου από το κασετόφωνο με το οποίο μαγνητοφωνούνταν η συνάντηση. Μόλις το παρατήρησε το πήρε στα χέρια του και έλεγε «εκκλησία» υποδηλώνοντας την επιθυμία του να ακούσει ψαλμούς (όπως συνηθίζει να κάνει όταν χαλαρώνει). Η προσοχή του Νίκου προσελκυσήθηκε ξανά στη δραστηριότητα όταν άρχισα να παίζω με τη φουσαρμόνικα. Ο Νίκος ενθουσιάστηκε από τον ήχο που δεν είχε ακούσει στο παρελθόν.

- **Σχόλια:**

Ο Νίκος έδειξε πολύ μεγάλη ευχαρίστηση καθ’ όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Πολύ συχνά γελούσε και έλεγε «τι γελάς;!», ενώ δεν ήθελε να σταματήσουμε να παίζουμε μουσική λέγοντας «δεν θες» ή κλείνοντας το καλάθι όπου φυλάσσονται τα μουσικά όργανα.

Η προσοχή του παρέμενε εστιασμένη στη δραστηριότητα, εκτός δύο περιπτώσεων: όταν είδε το κασετόφωνο που ηχογραφήσαμε και ζητούσε να ακούσει «εκκλησία» και όταν μπήκε η νηπιαγωγός στην αίθουσα (στην οποία προσανατόλιζε συχνά το βλέμμα του).

Γενικά σχόλια

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια όλου του αυτοσχεδιασμού, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η χρήση της φουσαρμόνικας. Πιο συγκεκριμένα, η προσοχή του Νίκου στράφηκε προς τη φουσαρμόνικα αμέσως μόλις άκουσε τον εκπαιδευτικό να παίζει με αυτή. Ο Νίκος πήρε τη φουσαρμόνικα από τον εκπαιδευτικό και άρχισε να πειραματίζεται με αυτή προσπαθώντας να παράγει ήχο. Αρχικά φυσούσε στο πλαϊνό μέρος του οργάνου όπου δεν υπάρχουν τρύπες και κατά συνέπεια δεν μπορούσε να παράγει ήχο. Ο Νίκος την έδωσε πάλι πίσω στον εκπαιδευτικό να ξαναπαίζει και στη συνέχεια να τον μιμηθεί, όπως και έγινε. Ο Νίκος πήρε αμέσως πίσω τη φουσαρμόνικα και άρχισε να παίζει φυσώντας από τη μεριά με τις τρύπες μιμούμενος τον εκπαιδευτικό. Ο Νίκος συνέχιζε να παίζει απορροφημένος από τον ήχο του οργάνου για αρκετή ώρα. Το ενδιαφέρον του είχε στραφεί στη χροιά του ήχου, καθώς και στον τρόπο παραγωγής του που σχετίζεται άμεσα με την αναπνοή. Παρ' όλα αυτά, ο Νίκος δεν πειραματίστηκε όσον αφορά τους διάφορους τόνους που μπορεί να παράγει το μουσικό όργανο. Περιορίστηκε δηλαδή στην παραγωγή ενός μόνο τόνου, χωρίς να μετακινεί το στόμα του πάνω στις διάφορες τρύπες της φουσαρμόνικας. Παρόμοια κράτησε σταθερά ένα ρυθμό καθ' όλη τη διάρκεια. Ο ρυθμός αυτός ήταν καθαρά ο ρυθμός της αναπνοής του.

Η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει τη φουσαρμόνικα ως ένα άριστο μέσο για τη συνειδητοποίηση της αναπνοής από κάθε άτομο. Η παραγωγή ήχου τόσο με την εισπνοή, όσο και με την εκπνοή είναι ένα σημαντικό στοιχείο προς αυτήν την κατεύθυνση. Ακόμη πιο σημαντικός παράγοντας όμως, είναι η διαφοροποίηση του τόνου. Η διέλευση ήχου δηλαδή μέσα από τις τρύπες του οργάνου κατά την εισπνοή, παράγει διαφορετικό τόνο σε σύγκριση με αυτόν που παράγεται κατά την εκπνοή. Η διαφοροποίηση αυτή του τόνου διευκολύνει συνεπακόλουθα τη διαφοροποίηση εισπνοής και εκπνοής από το άτομο. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από τον κάθε εκπαιδευτικό.

ε) Καθορισμός συμπεριφορών-στόχων ή παραμέτρων παρατήρησης για τη διαμορφωτική αξιολόγηση

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση διευκόλυνε τον καθορισμό συμπεριφορών-στόχων οι οποίες είναι δομικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας και στις οποίες ο συμμετέχοντας συναντά

δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι τρία βασικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης όπου ο Νίκος αντιμετωπίζει δυσκολίες είναι η ικανότητα έναρξης μίας αλληλεπίδρασης και ανταπόκρισης, καθώς και η ικανότητα για συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής. Αυτά τα τρία στοιχεία αποτελούν συνεπακόλουθα τις τρεις βασικές παραμέτρους παρατήρησης κατά τη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Άλλες σημαντικές διαστάσεις της αλληλεπίδρασης του Νίκου μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού που αναδείχτηκαν από την αρχική αξιολόγηση και μελετούνται στην επόμενη φάση αφορούν τη διατήρηση της βλεμματικής επαφής, το μοίρασμα κοινών οργάνων, την ικανότητα διατήρησης της προσοχής, καθώς και την αντίληψη και την αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον.

Γενικότερα, πρέπει να σημειωθεί ότι τα δεδομένα αυτά της αρχικής αξιολόγησης προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες οι οποίες λήφθηκαν υπ' όψιν για τον κατάλληλο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού / θεραπευτικού προγράμματος ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Μεταξύ αυτών, σημαντική ήταν επίσης η καταγραφή φράσεων ή λέξεων με θετική σημασία (οι οποίες είναι λειτουργικές και στο ευρύ κοινωνικό πλαίσιο) που χρησιμοποιεί η ειδική νηπιαγωγός στην επικοινωνία της με το Νίκο. Μερικές από αυτές τις φράσεις είναι οι εξής:

- «Είσαι καταπληκτικός!»
- «Φυσικά!»
- «Σε λίγο, μόνο λίγο»
- «Ένα λεπτό»
- «Όχι τώρα σε παρακαλώ»
- «Θα το κάνουμε αμέσως μετά»
- «Ναι, μετά όμως»
- «Μπορείς;»
- «Σε παρακαλώ»

Τέτοιες φράσεις καθώς και η χρήση χαϊδευτικών ονομάτων, υιοθετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό κατά την αλληλεπίδρασή του με το Νίκο.

Με την ολοκλήρωση της αρχικής αξιολόγησης καθορίστηκε ουσιαστικά το «τι πρέπει να αλλάξει», απαραίτητη προϋπόθεση όπως επισημαίνει ο Watzlawick (1986, 70) για το επόμενο βήμα, την εύρεση του τρόπου αλλαγής.

10.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί τη δεύτερη φάση του προγράμματος. Σε αυτήν τη φάση έγιναν προσαρμογές και τροποποιήσεις στις μουσικές δραστηριότητες με βάση τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στην αρχική αξιολόγηση, ενώ παράλληλα διαμορφώθηκε ανάλογα το εκπαιδευτικό περιβάλλον (φυσικό και αισθητηριακό περιβάλλον) μέσα στο οποίο λάμβαναν μέρος αυτές.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται ουσιαστικά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού, όπου ο Νίκος καλούνταν να συμμετάσχει ενεργά (μέσω ηχητικού, ρυθμικού, φωνητικού ή / και κινητικού αυτοσχεδιασμού). Βασικός άξονας σχεδιασμού αυτών των δραστηριοτήτων ήταν η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως μέσο ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης με το ίδιο το άτομο. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στις τρεις συμπεριφορές-στόχους που προέκυψαν από την αρχική αξιολόγηση: την έναρξη και ανταπόκριση σε μία αλληλεπίδραση, καθώς και τη συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής.

Αμέσως παρακάτω δίνονται πληροφορίες ξεχωριστά για κάθε συνάντηση ή συνεδρία που πραγματοποιήθηκε. Γίνεται περιγραφή των διαφόρων δραστηριοτήτων που έλαβαν μέρος σε κάθε συνάντηση και σχολιασμός του τρόπου εμπλοκής του Νίκου σε αυτές. Παράλληλα, παρουσιάζονται τα φύλλα καταγραφής που συμπληρώνονταν από τους παρατηρητές και τον εκπαιδευτικό ύστερα από κάθε συνάντηση. Αναφέρονται επίσης, οι δυσκολίες που προέκυπταν κατά την εφαρμογή του προγράμματος και ο τρόπος αντιμετώπισής τους.

1^η συνάντηση

(6 Απριλίου 2005)

Αφού ολοκληρώθηκε η φάση της αρχικής αξιολόγησης και προέκυψαν οι προαναφερόμενοι παράμετροι παρατήρησης ή επικοινωνιακοί στόχοι για το συγκεκριμένο παιδί, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο περιγράφει τον τρόπο χρήσης του μουσικού αυτοσχεδιασμού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης. Αρχική ιδέα αυτού του προγράμματος ήταν η πλήρης ελευθερία του Νίκου στη χρήση των μουσικών οργάνων, στην κίνησή του μέσα στο χώρο και γενικότερα του τρόπου έκφρασής του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το πλαίσιο ήταν περισσότερο υποστηρικτικός και ενισχυτικός σε κάθε προσπάθεια του Νίκου για

έκφραση και αλληλεπίδραση. Με αυτήν την έννοια, ο εκπαιδευτικός αναζητούσε και παράλληλα δημιουργούσε πιθανές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με το άτομο.

Πριν την έναρξη της δραστηριότητας, η αίθουσα της τάξης είχε προετοιμαστεί κατάλληλα. Πιο συγκεκριμένα, στρώθηκε στο πάτωμα ένα μοβ χαλί* πάνω στο οποίο είχαν απλωθεί αρκετά μουσικά όργανα. Χωρίς να δοθεί κάποια συγκεκριμένη οδηγία, ο Νίκος αφέθηκε ελεύθερος να δράσει με όποιο τρόπο επιθυμούσε μέσα στο χώρο. Μπορούσε δηλαδή να κινηθεί ελεύθερα, να τραγουδήσει ή / και να παίξει μουσική με όποιο όργανο επιθυμούσε. Ο Νίκος έδειξε γενικότερα έναν ενθουσιασμό και άρχισε να παίζει αυθόρμητα μουσική δοκιμάζοντας διάφορα μουσικά όργανα.

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα φύλλα καταγραφής τα οποία συμπληρώθηκαν από τους δύο παρατηρητές που παρευρίσκονταν στην αίθουσα κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Στο τρίτο φύλλο καταγραφής είναι συμπληρωμένο μόνο το ποιοτικό μέρος από τον εκπαιδευτικό που συμμετείχε μαζί με το Νίκο στη δραστηριότητα. Στο τέλος αναφέρονται διάφορα σχετικά σχόλια, οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν και προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισής τους.

* η χρήση αυτού του χαλιού (“μουσικού χαλιού”) σε κάθε συνάντησή μας αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου πλαισίου το οποίο θα διευκόλυνε το Νίκο στην καλύτερη προσαρμογή και κατανόησή της δραστηριότητας. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι η ίδια φιλοσοφία ακολουθείται γενικότερα στην εκπαίδευση του Νίκου. Όταν για παράδειγμα ο Νίκος πρόκειται να κάνει μία δραστηριότητα με τουβλάκια, τοποθετεί πρώτα πάνω στο θρανίο του ένα μικρό κομμάτι μοκέτας (ως οπτική σηματοδότηση) πάνω στο οποίο θα εργαστεί.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 6/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: Διαμορφωτική αξιολόγηση

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα															
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 16															
Αυτοέκφραση (φωνή)	+	+	+	+	+	+	+	+	+							
Κινητικές ενάρξεις																
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+	+	+	+	+	+	+									
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 36															
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 16															
• μίμηση	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
• παραλλαγή	+	+														
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 3															
• μίμηση	+	+	+													
• παραλλαγή																
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 17															
• μίμηση	+	+	+	+	+	+	+	+								
• παραλλαγή	+	+	+	+	+	+	+	+								
Κοινωνική ανταλλαγή	σύνολο: 16															
Αυτοσχεδιαστική ερωταπόκριση (φωνητικά, κινητικά, ρυθμικά ή ηχητικά)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					
Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)	+	+	+	+												
Παρατηρήσεις:																

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:**• Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Το παιδί χρησιμοποίησε παράλληλα με τον εκπαιδευτικό το πιατίνι και το μεταλλόφωνο.

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**• Βλεμματική επαφή**

Είχε καλή βλεμματική επαφή με τον εκπαιδευτικό.

• Διατήρηση της προσοχής

Παρατηρούσε τον εκπαιδευτικό και απαντούσε με τον τρόπο του.

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον

Δεν ανταποκρινόταν στις αλλαγές του ρυθμού ή του τρόπου παιξίματος ή της έντασης. Χρησιμοποιούσε ένα δικό του τρόπο ανταπόκρισης στα ηχητικά ερεθίσματα (μουσικά και φωνητικά).

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

Η στερεοτυπική επανάληψη της φράσης «καρδιά μου» είχε ως αποτέλεσμα να αποσπάται κάποιες στιγμές η προσοχή του.

• Σχόλια:

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από το δεύτερο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 6/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: Διαμορφωτική αξιολόγηση

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 3
Αυτοέκφραση (φωνή)	+ + +
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 31
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 27
• μίμηση	+ + + + +
• παραλλαγή	+ +
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 2
• μίμηση	
• παραλλαγή	+ +
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 2
• μίμηση	+
• παραλλαγή	+
Κοινωνική ανταλλαγή	σύνολο: 0
Αυτοσχεδιαστική ερωταπόκριση (φωνητικά, κινητικά, ρυθμικά ή ηχητικά)	
Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)	

Παρατηρήσεις:

Αδυναμία του παρατηρητή να καταγράψει οφειλόμενη σε

- έλλειψη προεργασίας και κακή προετοιμασία
- μη λειτουργική στοχοθεσία: «καταγράφουμε τα πάντα, ταυτόχρονα»

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

• Μοίρασμα μουσικών οργάνων

Έλλειψη σταθερότητας στην επιλογή – όχι αρκετός χρόνος για την «ανακάλυψη» του κάθε οργάνου.

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

Μέτρια:

- «καρδιά μου» σε άσχετη από το ρυθμό του οργάνου τονικότητα
- σχόλια – παρατηρήσεις για τις ιδιότητες των οργάνων

• Βλεμματική επαφή

Καλή έως πολύ καλή. Λειτουργική σε επίπεδο μίμησης και παραλλαγής στη χρήση των οργάνων. Ελάχιστα λειτουργική σε επίπεδο εντολών (δεν ήταν ξεκάθαρες και έντονες).

• Διατήρηση της προσοχής

- Πολύ καλή όπου τον ενδιέφερε θετικά (π.χ. stick + πιατίνι, stick + τύμπανο, φουσαρμόνικα / φλογέρα).
- Πολύ καλή και ανατρεπτική ως «μαστροχαλαστής» (π.χ. μεταλλόφωνο – μεγάλο stick και πιατίνι).
- Πολύ καλή και «μιμητική» σε τραγούδι και όργανο (π.χ. «καρδιά μου» + μεταλλόφωνο, οι μπλε πλάκες).

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον

Αντίληψη: αρκετά καλή

Αποδοχή: όχι πάντα ισοδύναμη της αντίληψης. Συχνά αντιδραστικός.

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

- Ροπή για ταυτόχρονη ενασχόληση με πολλά και διαφορετικά = μπέρδεμα ήχων, μη ανακάλυψη δυνατοτήτων του κάθε οργάνου.
- Εμμονή σε ιδιότυπους ανατρεπτικούς χειρισμούς – τάση “καταστροφής” = πειρατισμοί ανακάλυψης του υλικού, όχι των ήχων
- Χασοτική διαδικασία στα όργανα και στο περιβάλλον από έλλειψη πείρας του εκπαιδευτικού να θέσει και να κρατήσει σαφή όρια (η απόλυτη ελευθερία κινήσεων μεταφράζεται σε “χύμα κατάσταση” πράγμα που δυναμιτίζει τη δραστηριότητα και εκτρέπει από το στόχο).

• Σχόλια:

Ο Νίκος έδειξε ζωνρό ενδιαφέρον, αλλά: δεν υπήρχε σαφής, κλιμακωτή μεθοδολογία στην εξέλιξη των πολλών, παράλληλων δράσεων = “θολό τοπίο” = χάσιμο του στόχου (δεν αυτοσχεδιάσαμε μουσική, “ανακατέψαμε” όργανα, περιβάλλον, πρόσωπα, διαδικασίες)

Όμως: υπήρξαν δείγματα initiate, respond, turn taking

Συμπέρασμα:

- χρειάζεται αλλαγή στη μέθοδο προσέγγισης: στην αρχή λιγότερα όργανα (έως 4 όργανα αφού ο Νίκος εκφράζεται με άνεση στα 3 στοιχεία στη βραχύχρονη μνήμη), νέα παρουσίαση (έως 2 όργανα) - ένα κάθε φορά
- ξεχωριστό έλεγχο παραμέτρων παρατήρησης (initiate, respond, turn taking)
- ενίσχυση και ξεκαθάρισμα με σαφής, έντονες εντολές του ρόλου του εκπαιδευτικού
- ενίσχυση του εκπαιδευτικού πλαισίου με παρουσία κι άλλων μελών στην ομάδα (ο Νίκος λειτουργεί με αυτοέλεγχο στην ομάδα και οι γενικοί κανόνες επιβάλλονται καλύτερα)

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον εκπαιδευτικό)

Ημερομηνία: 6/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: Διαμορφωτική αξιολόγηση

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κοινωνική ανταλλαγή	σύνολο:
Αυτοσχεδιαστική ερωταπόκριση (φωνητικά, κινητικά, ρυθμικά ή ηχητικά)	
Επίλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)	

Παρατηρήσεις:

Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό. Όπως φάνηκε ωστόσο κατά τη συμπλήρωσή του από τους δύο παρατηρητές, η ταυτόχρονη καταγραφή αυτών των τριών παραμέτρων (έναρξη, ανταπόκριση και κοινωνική ανταλλαγή) ήταν αρκετά δύσκολη. Αρκετές φορές δεν ήταν ξεκάθαρο εάν πρόκειται για έναρξη ή ανταπόκριση σε μία αλληλεπίδραση.

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Ο Νίκος χρησιμοποιούσε συχνά το ίδιο μουσικό όργανο με τον εκπαιδευτικό. Έδειξε ιδιαίτερα την επιθυμία να παίζει μαζί με τον εκπαιδευτικό στο πιάνο (κύμβαλο), καθώς αρκετές φορές παρότρυνε ο ίδιος τον εκπαιδευτικό να το κρατήσει ψηλά ώστε να παίξουν

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Δεν αναδείχτηκαν δυσκολίες στην ικανότητα διατήρησης της σιωπής. Όπως παρατηρήθηκε ωστόσο κατά την ακρόαση της συνάντησης (εκ των υστέρων), δεν δόθηκαν ή δημιουργήθηκαν πολλές ευκαιρίες για διατήρηση της σιωπής. Αυτός ο παράγοντας θα ήταν καλό να ληφθεί υπ' όψιν για τις επόμενες συναντήσεις.

- **Βλεμματική επαφή**

Ο Νίκος διατήρησε καλή βλεμματική επαφή με τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Εκτός από τις φορές που περιεργάζονταν κάποιο μουσικό όργανο, δεν έδειξε να απορροφάται στον εαυτό του και να μην ανταποκρίνεται στην αλληλεπίδραση τόσο ηχητικά, όσο και βλεμματικά.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Η προσοχή του Νίκου παρέμεινε εστιασμένη στη δραστηριότητα και παρατηρούσε τον εκπαιδευτικό. Όταν ο Νίκος έπαιζε στερεοτυπικά κάποιο μουσικό όργανο, ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να του κεντρίσει το ενδιαφέρον παίζοντας κάποιο άλλο μουσικό όργανο ή /και προτείνοντας νέα ρυθμικά ή μελωδικά σχήματα.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον**

Ο Νίκος παρουσίασε γενικότερα μία δυσκολία στην αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών (αλλαγή της έντασης, ρυθμικού σχήματος κλπ). Χαρακτηριστική ήταν η δυσκολία του να “ξεφύγει” από την επανάληψη της φράσης «καρδιά μου». Παρ' όλο που αρχικά είχε τη μορφή ενός φωνητικού αυτοσχεδιασμού, στη συνέχεια απέκτησε ένα στερεοτυπικό χαρακτήρα χωρίς επικοινωνιακή λειτουργία. Παρόμοια δυσκολία συναντήθηκε με τη χρήση του κυμβάλου, όπου ο Νίκος δεν προσάρμοζε το παίξιμό του στις διάφορες αλλαγές. Αντιθέτως, έπαιζε συνεχώς το ίδιο ρυθμικό μοτίβο και με την ίδια ένταση.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Η κυριότερη δυσκολία που συναντήθηκε αφορά την αντίληψη από το Νίκο των ορίων στη συμπεριφορά του. Παρουσίασε, συγκεκριμένα, μία τάση για καταστροφική συμπεριφορά προσπαθώντας αρκετές φορές να χαλάσει το μεταλλόφωνο, ενώ παράλληλα αγνοούσε τις οδηγίες του εκπαιδευτικού ο οποίος τον απέτρεπε από κάτι τέτοιο. Τελικά, χρειάστηκε να παρενέβη η νηπιαγωγός η οποία παρευρίσκονταν στην αίθουσα ως δεύτερος παρατηρητής.

- **Σχόλια:**

Από αυτήν την πρώτη συνάντηση στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης προέκυψαν πολύτιμα στοιχεία που σηματοδοτούν την ανάγκη για αναπροσαρμογή του προγράμματος. Κάποια από αυτά τα στοιχεία αφορούν την απλοποίηση του ποσοτικού μέρους του φύλλου καταγραφής, ενώ τα σημαντικότερα από αυτά αφορούν τον τρόπο προσέγγισης που θα πρέπει να γίνει περισσότερο δομημένος (με ύπαρξη συγκεκριμένων ορίων τα οποία σταδιακά θα μειώνονται).

Γενικά σχόλια

Στα πλαίσια αυτής της πρώτης συνάντησης μουσικού αυτοσχεδιασμού του προγράμματος συναντήθηκαν δυσκολίες σε διάφορους τομείς. Κατ' αρχήν, όπως σχολίασαν και οι δύο παρατηρητές, το φύλλο καταγραφής που είχε δημιουργηθεί ήταν αρκετά σύνθετο καθώς απαιτούσε να παρατηρούνται ταυτόχρονα οι τρεις παράμετροι (έναρξη, ανταπόκριση και κοινωνική ανταλλαγή). Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η συμπλήρωση του κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της δραστηριότητας να είναι αρκετά δύσκολη. Παράλληλα, η ηχογράφηση της δραστηριότητας δεν ήταν επαρκής για την ακριβή καταγραφή και έλεγχο αυτών των δεδομένων από τους παρατηρητές - μία δυνατότητα την οποία θα μπορούσε να προσφέρει υπό άλλες συνθήκες η βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας.

Ο δεύτερος τομέας στον οποίο συναντήθηκαν σημαντικές δυσκολίες αφορά καθεαυτού τον τρόπο αλληλεπίδρασης με το Νίκο. Πιο συγκεκριμένα, η πλήρης ελευθερία που δόθηκε σε συνδυασμό με την πολλαπλότητα των ερεθισμάτων (διάφορα όργανα απλωμένα στο χώρο, δίχως συγκεκριμένη δομή) φάνηκε ότι λειτούργησε αρνητικά στην αλληλεπίδραση μαζί του.

Ο Νίκος εκείνη την περίοδο άρχιζε να παρουσιάζει μία παλινδρόμηση, εκδηλώνοντας συμπεριφορές τις οποίες είχε ξεπεράσει κατά τη φοίτησή του στο ειδικό νηπιαγωγείο. Τέτοιες συμπεριφορές αφορούσαν κυρίως τη λειτουργία του μέσα σε ένα πλαίσιο όπου τηρούνται συγκεκριμένοι κανόνες και υπάρχουν κάποια όρια, με αποτέλεσμα την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών όπως η καταστροφή αντικειμένων*. Η ειδική νηπιαγωγός (η οποία παρευρίσκονταν ως δεύτερος παρατηρητής μέσα στην αίθουσα) παρατήρησε πως και τις επόμενες τρεις ημέρες μετά τη συνάντησή μας με το Νίκο, η εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών αυξήθηκε.

Φυσικά, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι η μία συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με το Νίκο και η οποία είχε καθαρά αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα σε όλα τα επίπεδα (επιλογής και τρόπου χρήσης των οργάνων, τοποθέτησης και κίνησης στο χώρο, έναρξης και ανταπόκρισης σε ένα ερέθισμα ή συμμετοχή σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής) ευθύνεται αποκλειστικά για αυτή την

* Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το εξής γεγονός: δύο μέρες μετά την πρώτη μας συνάντηση, ο Νίκος παρουσίασε μία συμπεριφορά την οποία παρουσίαζε μόνο στην αρχή της χρονιάς. Ενώ είχε ολοκληρώσει μία δραστηριότητα με τουβλάκια, όταν ήρθε ο οδηγός να τον παραλάβει πήρε το κουβαδάκι μέσα στο οποίο τα είχε τακτοποιήσει και τα πέταξε στο πάτωμα. Αυτή η συμπεριφορά θεωρήθηκε από την ειδική νηπιαγωγό ως σημαντική ένδειξη οπισθοδρόμησης του παιδιού.

παλινδρόμηση. Απλώς φάνηκε να συμβάλλει σε αυτή την “αντίθετη” πορεία του παιδιού.

Η ανάλυση αυτών των παρατηρήσεων ύστερα από συζητήσεις με τους δύο παρατηρητές, ανέδειξε την αναγκαιότητα για αναπροσαρμογή του προγράμματος. Βασική διάσταση αυτής της αναπροσαρμογής ήταν η τήρηση συγκεκριμένων κανόνων στα πλαίσια των δραστηριοτήτων. Οι κανόνες αυτοί (όπως «δεν χαλάμε τα μουσικά όργανα») θα πρέπει να γίνονται ξεκάθαρα αντιληπτοί από το παιδί. Προς αυτήν την κατεύθυνση συνέβαλε ο σταθερός τόνος της φωνής του εκπαιδευτικού.

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος αναπροσαρμογής αφορούσε τον τρόπο οργάνωσης του χώρου, αλλά και των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, κρίθηκε σημαντικό ο χώρος στις επόμενες συναντήσεις να είναι οργανωμένος με πιο δομημένο τρόπο. Κατά αυτόν τον τρόπο, δεν θα σκορπίζονταν πολλά μουσικά όργανα στο πάτωμα. Αντιθέτως θα τοποθετούνται τόσα όργανα σε αριθμό, όσοι θα είναι και οι εκάστοτε συμμετέχοντες στη δραστηριότητα. Θα έχει επιλεχτεί επίσης ποια όργανα θα είναι τοποθετημένα στο καλάθι της τάξης, όπου και φυλάσσονται αυτά. Με παρόμοιο τρόπο, θα είναι τοποθετημένες στο πάτωμα οι μπαγκέτες (μία ανά κάθε είδος π.χ. ξυλοφώνου, τύμπανων κλπ.), ενώ παράλληλα ο Νίκος θα παροτρύνεται να κρατάει σε κάθε χέρι μόνο μία μπαγκέτα (καθώς έδειξε να δυσκολεύεται και να μπερδεύεται στην πρώτη συνάντηση όταν κράταγε πολλές μπαγκέτες μαζί σε ένα χέρι). Αυτές οι αναπροσαρμογές αποσκοπούν στη διευκόλυνση του Νίκου. Ένα περισσότερο δομημένο περιβάλλον (τουλάχιστον σε αυτά τα αρχικά στάδια του προγράμματος) θα του προσφέρει τη δυνατότητα να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα, χωρίς να αποσπάται από την πολλαπλότητα των ερεθισμάτων.

Παράλληλα όμως με τις αναπροσαρμογές στην οργάνωση του χώρου, έγινε μία προσπάθεια απλοποίησης των δραστηριοτήτων. Στα πλαίσια αυτής της απλοποίησης κρίθηκε σημαντικό να πραγματοποιούνται σε κάθε συνάντηση ξεχωριστά δραστηριότητες ανταπόκρισης και δραστηριότητες έναρξης μίας αλληλεπίδρασης. Κατά αυτόν τον τρόπο, στις δραστηριότητες ανταπόκρισης θα καλούνταν ο Νίκος να απαντήσει (με μίμηση ή παραλλαγή) σε ένα ερέθισμα του εκπαιδευτικού ή κάποιου άλλου συμμετέχοντα, ενώ στις δραστηριότητες έναρξης θα καλούνταν ο ίδιος να αρχίζει ή προτείνει μία μουσική φράση ή ένα ρυθμικό μοτίβο. Αυτός ο διαχωρισμός δραστηριοτήτων διευκολύνει παράλληλα τη χρήση του φύλλου καταγραφής από τους παρατηρητές.

2^η συνάντηση

(11 Απριλίου 2005)

Στη σημερινή συνάντηση έγινε ουσιαστικά η εφαρμογή του αναπροσδιορισμού του προγράμματος. Συνοπτικά, η ύπαρξη πολλών οργάνων και ο απόλυτα μη-καθοδηγητικός χαρακτήρας της προηγούμενης συνάντησης φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία του παιδιού. Συνέβαλε στην επανεμφάνιση συμπεριφορών τις οποίες συνήθιζε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και είχε πλέον σταματήσει. Αυτές οι συμπεριφορές σχετίζονταν με ένα “χαοτικό” τρόπο έκφρασης, όπου ο Νίκος δεν ακολουθούσε διάφορους κανόνες λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Για αυτό το λόγο, προτάθηκαν οι προαναφερόμενες αναπροσαρμογές στο πλαίσιο και τον τρόπο παρέμβασης και οι οποίες εφαρμόστηκαν σε αυτή τη δεύτερη συνάντηση. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια αυτών των αναπροσαρμογών έγιναν τα εξής:

- Γυρίσαμε το «μουσικό χαλί» ανάποδα, με αποτέλεσμα το μοβ του χρώμα να γίνει ροζ (ώστε να σηματοδοτήσει τη γενικότερη αναπροσαρμογή).
- Μαξιλαράκια στο μέρος που κάθετα ο κάθε συμμετέχοντας.
- Χρήση λίγων οργάνων (έξω από το καλάθι: μεγάλο ταμπουρίνο, ταμπουρίνο με ντέφι και μικρό ταμπουρίνο· μέσα στο καλάθι: φουσαρμόνικα, μεταλλόφωνο, τριγωνάκι και ντέφι).
- Χρήση οργάνων χωρίς ηδονιστικό περιεχόμενο (όπως τα πιάτα και η καμπάνα) για το Νίκο τα οποία απορροφούσαν την προσοχή του.
- Λίγες μπαγκέτες (συχνά χωρισμένες ανά ομάδα) (βλ. εικόνα 13 και 14).
- Αναπροσαρμογή του φύλλου καταγραφής.
- Πραγματοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
 - Δραστηριότητα ανταπόκρισης αλληλεπίδρασης (διάρκεια 10-15 λεπτά): Σε αυτήν τη δραστηριότητα καλούνταν ο Νίκος να “απαντήσει” στη μουσική των άλλων. Δίνονταν συγκεκριμένη σειρά η οποία ορίζονταν από τον εκπαιδευτικό.
 - Δραστηριότητα έναρξης αλληλεπίδρασης (διάρκεια 10-15 λεπτά): Σε αυτήν τη δραστηριότητα ο Νίκος καλούνταν να αρχίσει πρώτος προτείνοντας ένα ρυθμικό σχήμα, μία μουσική φράση ή μία κίνηση. Σε αυτή την έναρξη του Νίκου ανταποκρίνονταν στη συνέχεια οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στο μουσικό αυτοσχεδιασμό.
- Ενδιάμεσο διάλειμμα στις δραστηριότητες.

- Καθοδήγηση του παιδιού και οριοθέτηση ορίων και κανόνων παιχνιδιού (όπως πότε είναι η σειρά του κάθε συμμετέχοντα να παίζει ή μία μπαγκέτα στο κάθε χέρι).

Πριν την έναρξη της δραστηριότητας βγάλαμε τα παπούτσια μας και αφού καθίσαμε στο «μουσικό χαλί» πήραμε τρεις βαθιές αναπνοές – μία τακτική η οποία χρησιμοποιείται συχνά από τη νηπιαγωγό με το Νίκο, καθώς τον βοηθά να ηρεμεί και να συγκεντρώνεται. Όσον αφορά τη χρήση προφορικού λόγου, γίνεται γενικότερα μία προσπάθεια περιορισμού του αριθμού λέξεων στις διάφορες οδηγίες προς το Νίκο.



Εικόνα 13: Αναπροσαρμογή του χώρου



Εικόνα 14: Καλάθι μουσικών οργάνων

Σε αυτή τη συνάντηση, εκτός του εκπαιδευτικού και του Νίκου, συμμετείχε στις δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού και η ειδική νηπιαγωγός. Η συμμετοχή της αποσκοπούσε κατά κύριο λόγο στην καλύτερη προσαρμογή του Νίκου στη δραστηριότητα και στην τήρηση των κανόνων. Η ίδια, ωστόσο, δεν είχε καθοδηγητικό ρόλο στη δραστηριότητα.

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα φύλλα καταγραφής που συμπληρώθηκαν από τον παρατηρητή, την ειδική νηπιαγωγό και τον εκπαιδευτικό. Όπως είναι κατανοητό το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής ήταν δυνατό να συμπληρωθεί μόνο από τον παρατηρητή. Ο εκπαιδευτικός και η ειδική νηπιαγωγός συμπλήρωσαν μόνο το ποιοτικό μέρος αυτού.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 11/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή:

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα																			
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 19																			
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 1																			
• μίμηση	+																			
• παραλλαγή																				
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 0																			
• μίμηση																				
• παραλλαγή																				
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 18																			
• μίμηση	+	+	+	+	+	+	+	+												
	-	-	-																	
• παραλλαγή	+	+	+	+	+	+	+	+	+											
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 33																			
Αυτοέκφραση (φωνή)	+																			
Κινητικές ενάρξεις																				
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Παρατηρήσεις:																				

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Ο καθένας χρησιμοποιεί το δικό του μουσικό όργανο. Ο Νίκος ζήτησε να αλλάξει μουσικό όργανο και με τον εκπαιδευτικό και με τη νηπιαγωγό που συμμετείχε στη διαδικασία.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Δυσκολεύεται να διατηρήσει τη σιωπή. Πολλές φορές παίζει ταυτόχρονα με κάποιο άλλο άτομο. Μερικές φορές παίζει συνεχόμενα χωρίς να δίνει ένα μοτίβο (αφορά τη δραστηριότητα έναρξης της αλληλεπίδρασης).

- **Βλεμματική επαφή**

Καλή βλεμματική επαφή. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού όταν δίνει οδηγίες για την εκτέλεση της δραστηριότητας.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Αφαιρέθηκε κάποιες φορές, όμως γενικά παρατηρούσε τον εκπαιδευτικό και ακολουθούσε τις οδηγίες. Ένδειξη διατήρησης της προσοχής αποτελεί και το γεγονός ότι προσπαθούσε να τηρήσει τη σειρά με την οποία το κάθε άτομο εμπλεκόταν στη δραστηριότητα.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)**

- Αρκετές φορές επέλεγε την ίδια μπαγκέτα με τον εκπαιδευτικό.
- Ζήτησε δύο φορές να αλλάξει μουσικό όργανο.
- Ακολουθεί το δικό του ρυθμό και δεν μπορεί να αντιληφθεί εύκολα τις αλλαγές.
- Του δόθηκαν δύο μπαγκέτες και επέλεξε να κρατήσει και να παίξει με τη μία.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Κάποιες φορές έπαιζε ταυτόχρονα με κάποιο άλλο άτομο.

- **Σχόλια:**

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από το δεύτερο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 11/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τη νηπιαγωγό, καθώς συμμετείχε και η ίδια στη δραστηριότητα.	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Το πλαίσιο χαρακτηρίζονταν από λίγα όργανα και κανόνες στη χρήση τους.
Ο Νίκος συμμετείχε ικανοποιητικά (εξαιρετικά στο τύμπανο και τις μπαγκέτες).
Αποδέχτηκε με σχετική δυσφορία τους κανόνες.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Ο Νίκος παρουσίασε σχετικά καλή ικανότητα διατήρησης της σιωπής.

- **Βλεμματική επαφή**

Η βλεμματική επαφή του Νίκου με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολύ καλή.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Καλή ως πολύ καλή διατήρησης της προσοχής στη δραστηριότητα.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)**

Η αντίληψη και αποδοχή από το Νίκο των αλλαγών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως θετική και λειτουργική. Γενικότερα έδειξε μία προτίμηση στο τύμπανο και τις μπαγκέτες, ενώ ο ίδιος επέλεξε ποιο τραγούδι να πούμε («μήλο μου κόκκινο) στο τέλος και με ποιο όργανο να παίζει.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Σχετικά μικρή δυσκολία στην επαναφορά του Νίκου στο από τα πριν γνωστό πλαίσιο κανόνων στο νηπιαγωγείο.

- **Σχόλια:**

Η ομάδα δύο ατόμων και του εκπαιδευτικού λειτούργησε θετικά:

- στον έλεγχο της διαδικασίας (διατήρηση κανόνων, μίμηση, αυτοέλεγχος)
- στην ικανότητα συγκέντρωσης
- στη διατήρηση της προσοχής

Σε όλα αυτά συνέβαλε η εμπειρία στη συνεργασία του Νίκου με τη νηπιαγωγό

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον εκπαιδευτικό)

Ημερομηνία: 11/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή:

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ενάρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Παρατηρήσεις:	
Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό.	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας χρησιμοποίησε ο κάθε συμμετέχοντας το δικό του όργανο. Οι ευκαιρίες που δόθηκαν για μοίρασμα κοινών οργάνων ήταν περιορισμένες, αλλά όποτε αυτές προέκυπταν ο Νίκος δεν έδειχνε κάποιο δισταγμό. Αντιθέτως, διασκεδάζε όταν όλοι οι συμμετέχοντες έπαιζαν στο ίδιο όργανο με τη σειρά τους.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Έδειξε ικανότητα διατήρησης της σιωπής. Διατηρούσε, δηλαδή, τις περισσότερες φορές τις παύσεις που γίνονταν, ενώ δεν έπαιζε όταν δίνονταν οδηγίες από τον εκπαιδευτικό.

- **Βλεμματική επαφή**

Ο Νίκος διατήρησε πολύ καλή βλεμματική επαφή καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Ο Νίκος δεν φάνηκε να αποσπάται από τη δραστηριότητα. Αντιθέτως, η προσοχή του ήταν εστιασμένη σε αυτή και συμμετείχε ενεργά διατηρώντας σε γενικές γραμμές τη σειρά του.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγουδι, μουσικό όργανο κλπ)**

Ο Νίκος παρουσίασε γενικότερα μία στερεοτυπία στα ρυθμικά σχήματα που παρήγαγε (είτε για ανταπόκριση, είτε για έναρξη μιας αλληλεπίδρασης), ενώ δεν έδειχνε να αποδέχεται και να προσαρμόζετε στις μουσικές φράσεις των άλλων συμμετεχόντων. Παρ' όλα αυτά, έδειξε αρκετές φορές την προτίμησή του για το ποιο μουσικό όργανο ή μπαγκέτα θέλει να χρησιμοποιήσει.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Δεν συναντήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Μόνη εξαίρεση ίσως να αποτελεί η δυσαρέσκεια που έδειξε κάποια στιγμή ο Νίκος για τη δομημένη δραστηριότητα κατά την οποία ακολουθούνταν κάποιοι «κανόνες» (π.χ. με ποια σειρά παίζουμε μουσική).

- **Σχόλια:**

Η συνάντηση αυτή ήταν σημαντική για την εισαγωγή του Νίκου στο νέο πλαίσιο με τις αναπροσαρμογές που έγιναν.

Γενικά σχόλια

- Πριν την έναρξη των μουσικών δραστηριοτήτων, ο Νίκος συμμετείχε στην πρωινή δραστηριότητα του γενικού νηπιαγωγείου. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας μπορούσε να ζωγραφίσει και να παίξει μαζί με τα άλλα παιδιά. Το γεγονός αυτό φάνηκε ότι βοήθησε στην ενεργοποίηση του Νίκου ύστερα από το πρωινό ξύπνημα και στην ενεργή συμμετοχή του στις μουσικές δραστηριότητες που ακολούθησαν. Ίσως λοιπόν να ήταν σκόπιμο ο Νίκος να παρακολουθεί τις δραστηριότητες της γενικής τάξης για περίπου μισή ώρα πριν την έναρξη και των επόμενων μουσικών μας συναντήσεων.
- Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δραστηριότητας (έναρξης της αλληλεπίδρασης – «αρχίζεις εσύ») η ειδική νηπιαγωγός αποχώρησε λέγοντας ότι κουράστηκε. Σκοπός αυτής της αποχώρησης όμως, ήταν να αφηθεί μόνος του ο Νίκος με τον εκπαιδευτικό διατηρώντας αυτή τη φορά (σε αντίθεση με την πρώτη συνάντηση) τους κανόνες και τα όρια.

Αμέσως μόλις αποχώρησε η νηπιαγωγός και κάθισε εκτός του «μουσικού χαλιού», ο Νίκος πρότεινε την έναρξη ενός μουσικού-φωνητικού αυτοσχεδιασμού λέγοντας «καρδιά μου». Κατά αυτόν τον τρόπο, φάνηκε ότι ένωσε μία αίσθηση «ελευθερίας» όταν έμεινε στη δραστηριότητα μόνος του με τον εκπαιδευτικό. Η «ελευθερία» αυτή όμως, παραπέμπει στον τρόπο οργάνωσης της πρώτης συνάντησης ο οποίος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα βαθμό «χαοτικός».

Η χρήση συγκεκριμένα αυτής της φράσης («καρδιά μου») είχε αποκτήσει στη προηγούμενη συνάντηση ένα στερεοτυπικό, μη-επικοινωνιακό χαρακτήρα. Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός δεν ανταποκρίθηκε φωνητικά σε αυτή την πρόταση του Νίκου. Αντιθέτως, απαντούσε με ηχητικές φράσεις (παίζοντας δηλαδή κάποιο μουσικό όργανο) αποφεύγοντας την άμεση επιστροφή στην διαδικασία της πρώτης συνάντησης με το Νίκο.

- Είναι σημαντικό, επίσης, να σημειωθεί ότι στο τέλος κάθε συνάντησης τακτοποιούνται τα όργανα στη θέση τους και συγυρίζεται η αίθουσα από κοινού με το Νίκο. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να συνειδητοποιήσει ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι υπεύθυνοι για τη φροντίδα του χώρου και των οργάνων. Αφού τακτοποιήσαμε την αίθουσα, ακούσαμε μερικά τραγούδια (από

το στερεοφωνικό της τάξης) και χορέψαμε ελεύθερα όλοι μαζί. Αυτή η δραστηριότητα είχε άμεσα το χαρακτήρα δραστηριότητας κινητικού αυτοσχεδιασμού. Ο Νίκος καλούνταν να μιμηθεί κινήσεις, αλλά και να προτείνει τις δικές του.

3^η συνάντηση

(18 Απριλίου 2005)

Στην αρχή αυτής της συνάντησης, όπως και στην προηγούμενη, βγάλαμε τα παπούτσια και πήραμε τρεις βαθιές αναπνοές. Συμμετέχοντες ήταν και πάλι ο εκπαιδευτικός, ο Νίκος και η ειδική νηπιαγωγός. Ο καθένας κάθεται στη θέση του (μαξιλαράκι) και διαλέγει ποιο από τα τρία μουσικά όργανα ήθελε. Τα όργανα που ήταν τοποθετημένα στο πάτωμα ήταν τρία τύμπανα (ταμπουρίνα) διαφορετικού μεγέθους. Ο κάθε συμμετέχοντας διάλεγε επίσης μία μπαγκέτα, οι οποίες δεν ήταν διάσπαρτες στο πάτωμα, αλλά ομαδοποιημένες ανάλογα τον τύπο τους (π.χ. με μαλακό κεφάλι, σκληρές κ.ο.κ., βλ. εικόνα 13). Τα όργανα που είχαν τοποθετηθεί μέσα στο καλάθι ήταν τα εξής: ντέφι, ταμπουρίνο με ντέφι με, φουσαρμόνικα, τρίγωνο, κουδουνάκια, shaker, μεταλλόφωνο (χρωματιστό και χωρίς διέσεις), μεταλλόφωνο (με διέσεις, όχι χρωματιστό,).

Στα πλαίσια αυτής της συνάντησης, σύμφωνα με τις αναπροσαρμογές που εφαρμόστηκαν και στην προηγούμενη συνάντηση, πραγματοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε την ανταπόκριση και η δεύτερη την έναρξη μίας αλληλεπίδρασης. Στην πρώτη δραστηριότητα συμμετείχε ο εκπαιδευτικός, ο Νίκος και η ειδική νηπιαγωγός, ενώ στη δεύτερη η ειδική νηπιαγωγός αποχώρησε και λειτούργησε μόνο ως δεύτερος παρατηρητής. Μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε ένα σύντομο διάλειμμα.

Στη συνέχεια ακολουθούν τα φύλλα καταγραφής που συμπληρώθηκαν από τους δύο παρατηρητές και τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός και η ειδική νηπιαγωγός (ή δεύτερος παρατηρητής) συμπλήρωσαν μόνο το ποιοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής, καθώς συμμετείχαν στις δραστηριότητες και δεν σημείωναν παράλληλα τον αριθμό ανταποκρίσεων και ενάρξεων μίας αλληλεπίδρασης. Μετά την παράθεση των φύλλων καταγραφής παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν και τα σχετικά σχόλια ή προτάσεις.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 18/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 26
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 4
• μίμηση	+ + +
• παραλλαγή	+
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 0
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 22
• μίμηση	+ +
• παραλλαγή	+ +
	-
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 88
Αυτοέκφραση (φωνή)	+ +
Κινητικές ενάρξεις	+ + + + + +
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+ +
Παρατηρήσεις:	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

- Δεν αντιμετώπισε πρόβλημα στην αλλαγή των μουσικών οργάνων και στη διαδικασία του παιξίματος όλης της ομάδας σε ένα μουσικό όργανο.
- Ενεργή συμμετοχή.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Είχε πλήρως καταλάβει ότι πρέπει να παίζει το κάθε άτομο με μία ορισμένη σειρά και για το λόγο αυτό έπαιζε μόνο όταν ήταν η σειρά του και δεν υπήρξαν κάποιες διακοπές ή παρεμβολές από μέρους του.

- **Βλεμματική επαφή**

Παρακολουθούσε τη διαδικασία και το πώς έπαιζαν τα υπόλοιπα άτομα κοιτάζοντάς για λίγα δευτερόλεπτα τότε το ένα άτομο, τότε το άλλο.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Δεν αφαιρέθηκε κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας, άκουγε τις οδηγίες με προσοχή και συμμετείχε ενεργά.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγουδι, μουσικό όργανο κλπ)**

Χρησιμοποιούσε δικό του ρυθμό χωρίς να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο ρυθμό που έδιναν τα υπόλοιπα άτομα. Προς το τέλος της διαδικασίας (στην ανταπόκριση αλληλεπίδρασης) όπου έπαιζαν και τα τρία άτομα της ομάδας ταυτόχρονα, αντιλήφθηκε αμέσως τη νέα ατή αλλαγή και συμμετείχε ενεργά. Δυσκολεύτηκε στο να καταλάβει το «δυνατά» και «σιγά» σαν έννοιες, με αποτέλεσμα να μην ακολουθεί πάντα τις δύο αυτές οδηγίες. Επέλεγε με ποιες μπαγκέτες θα παίζει και σε ποιο μουσικό όργανο.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

- **Σχόλια:**

Στην έναρξη αλληλεπίδρασης δόθηκαν πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τα οποία φάνηκε να άρεσαν στο παιδί. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα κάποιες φορές να μην γίνεται έναρξη αλληλεπίδρασης από το παιδί, αλλά να είναι περισσότερο ανταπόκριση στα ηχητικά ερεθίσματα του εκπαιδευτικού.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από το δεύτερο παρατηρητή)**

Ημερομηνία: 18/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τη νηπιαγωγό, καθώς συμμετείχε στη δραστηριότητα.	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:**• Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Άνετη συμμετοχή του Νίκου στην ομάδα. Δέχεται προτάσεις και συμμετέχει.

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

Καλή διατήρηση της σιωπής όταν παίζει κάποιος άλλος ή όταν «κάνουμε κάτι μαζί».

• Βλεμματική επαφή

Καλή βλεμματική επαφή: σε συνεννόηση και παρακολούθηση.

• Διατήρηση της προσοχής

Πολύ καλή διατήρηση της προσοχής στις δραστηριότητες και ενεργή συμμετοχή σε αυτές.

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)

Ο Νίκος είναι δεκτικός και συμμετέχει. Προτείνει ο ίδιος τρόπους παιχνιδιού που ο ίδιος προτιμά π.χ. «καρδιά μου».

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**• Σχόλια:**

Καλά δομημένες δραστηριότητες όσον αφορά την οριοθέτηση, τη χρονική διάρκεια, την ποικιλία και στη συχνότητα επανάληψης.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον εκπαιδευτικό)

Ημερομηνία: 18/4/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	

Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό.

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Ο Νίκος έδειξε να ευχαριστιέται όταν έπαιζε στο ίδιο μουσικό όργανο με τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, η απουσία μουσικών οργάνων και η χρήση του χαλιού για την παραγωγή ήχου τον ευχαρίστησε ιδιαίτερα.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Ο Νίκος διατηρούσε με επιτυχία τη σιωπή όπου χρειαζόταν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Διατηρούσε, επίσης, την εναλλαγή σειράς και παρακολουθούσε τις διάφορες οδηγίες που δίνονταν από τον εκπαιδευτικό.

- **Βλεμματική επαφή**

Ο Νίκος διατήρησε καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων καλή βλεμματική επαφή με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Η προσοχή του Νίκου διατηρήθηκε επικεντρωμένη στις διάφορες δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε την όλη διαδικασία και συνέβαλε στην εναλλαγή σειράς με γοργούς ρυθμούς. Συνέβαλε, δηλαδή, στην αποφυγή μεγάλων παύσεων μεταξύ ενάρξεων και ανταποκρίσεων ή «μουσικών ερωτήσεων και απαντήσεων».

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγουδι, μουσικό όργανο κλπ)**

Στα πλαίσια της πρώτης δραστηριότητας, ο Νίκος διατήρησε κατά κύριο λόγο μία ομοιομορφία-στερεοτυπία ως προς την ένταση, τον τρόπο παιξίματος και τα ρυθμικά σχήματα που παρήγαγε. Η εικόνα αυτή, όμως, άλλαξε στα πλαίσια της δραστηριότητας έναρξης μίας αλληλεπίδρασης όπου ο Νίκος έδειχνε να προσαρμόζεται στις διάφορες αλλαγές και υιοθετούσε τις διάφορες παραλλαγές που δοκίμαζε ο εκπαιδευτικός. Παράλληλα ο Νίκος πρότεινε δικές του παραλλαγές τις οποίες πολλές φορές μιμούνταν ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει την προσπάθειά του. Παρόμοια, ο Νίκος επέλεγε κατά τις δραστηριότητες με ποιο μουσικό όργανο επιθυμούσε να παίξει.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Στη χρήση του μεταλλόφωνου ο Νίκος έδειξε μία στερεοτυπικό τρόπο παιξίματος κτυπώντας συνέχεια τις ακριανές πλάκες. Δοκιμάστηκαν διάφοροι τρόποι αλλαγής αυτού του τρόπου παιξίματος όπως η αντιστροφή της θέσης του, χωρίς όμως επιτυχία. Αυτή η αλλαγή τελικά επιτεύχθηκε όταν η νηπιαγωγός πρότεινε με σωματική καθοδήγηση του Νίκου να παίζει κρατώντας με το αριστερό χέρι τη μπαγκέτα (το οποίο δεν δοκίμαζε ως τότε στο μεταλλόφωνο). Οι ενάρξεις που έκανε με αυτόν τον τρόπο ο Νίκος ήταν αρκετά διαφορετικές δοκιμάζοντας διάφορους εναλλακτικούς τρόπος παιξίματος.

- **Σχόλια:**

Γενικά σχόλια

- Η συμμετοχή της ειδικής νηπιαγωγού στην πρώτη δραστηριότητα αποσκοπούσε στη διατήρηση μίας συνέχειας με τη προηγούμενη συνάντησή μας. Η απομάκρυνσή της όμως ήταν πιο σύντομη αυτή τη φορά, ώστε σταδιακά η συμμετοχή της στις δραστηριότητες να μην είναι πλέον απαραίτητη.
- Το σύντομο διάλειμμα μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες σηκώθηκαν από τις θέσεις τους και τεντώθηκαν, είχε θετικά αποτελέσματα. Φάνηκε συγκεκριμένα ότι βοήθησε το Νίκο να ξεκουραστεί, αλλά και να συνειδητοποιήσει την εναλλαγή των δύο δραστηριοτήτων.
- Στα πλαίσια της δεύτερης δραστηριότητας οι ενάρξεις του Νίκου και οι ανταποκρίσεις του εκπαιδευτικού εναλλάσσονταν αρκετά γρήγορα και διαρκούσαν (χωρίς την παρεμβολή μεγάλης παύσης) για σημαντικό χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε αδιαμφισβήτητα να περιγραφεί ως κοινωνική ανταλλαγή. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην είναι απόλυτα σαφές εάν ο Νίκος άρχιζε ή ανταποκρινόταν σε μία αλληλεπίδραση. Το σημαντικότερο βέβαια, ήταν η συμμετοχή του Νίκου σε ένα μουσικό διάλογο (ή κοινωνική ανταλλαγή) για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Εκτός από τη χρήση ενός οργάνου από τον κάθε συμμετέχοντα, έγιναν διάφοροι πειραματισμοί χρήσης κοινών μουσικών οργάνων. Δοκιμάστηκαν συνδυασμοί οργάνων όπως η τοποθέτηση σε σειρά δύο τύμπανων και ενός μεταλλόφωνου στο κέντρο του «μουσικού χαλιού». Εκτός των μουσικών οργάνων όμως, δοκιμάστηκε η παραγωγή ήχου με το κτύπημα των μπαγκέτων στο πάτωμα και στη συνέχεια συνδυασμός αυτών με κτυπήματα στο τύμπανο - μία ιδέα η οποία φάνηκε να ευχαριστεί ιδιαίτερα το Νίκο.
- Αυτή η συνάντηση χαρακτηρίστηκε ως η πιο επιτυχημένη τόσο από τους παρατηρητές, όσο και από τον εκπαιδευτικό. Στα πλαίσια αυτής της συνάντησης ο Νίκος συμμετείχε πολύ ενεργητικά και αναδείχτηκε το επικοινωνιακό δυναμικό που διαθέτει. Ο Νίκος τηρούσε την εναλλαγή σειράς, απαντούσε με μίμηση, αλλά και με παραλλαγές, έκανε ενάρξεις αλληλεπίδρασης χωρίς

δυσκολία, μα πάνω από όλα έδειξε να ευχαριστείται πολύ τη συμμετοχή του στη διαδικασία μουσικής δημιουργίας.

Παρακάτω ακολουθούν ορισμένα σχόλια της ειδικής νηπιαγωγού σχετικά με την τρίτη συνάντηση:

- Δόθηκε από τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερη βαρύτητα στην οργάνωση της δραστηριότητας:
 - Στο χώρο: μουσικό χαλί, παρουσίαση οργάνων στο χαλί ή από το καλάθι, θέση παρατηρητών
 - Στην ακολουθία: κρουστά: μπαγκέτες, τρίγωνο μεταλλόφωνο, πνευστά: φλογέρα, φουσαρμόνικα
φωνή: περιλήφθηκε ανάμεσα στα παραπάνω
 - Στο χρόνο: ισοδύναμα στο κάθε παίξιμο (με 1 μπαγκέτα, με 3 μπαγκέτες κλπ.)
- Ελαχιστοποίηση παρέμβασης της ειδικής νηπιαγωγού, ωστόσο διατήρηση της παρουσίας της στο χώρο με σκοπό:
 - διατήρηση κανόνων στο περιβάλλον εργασίας που ήδη έχουν εμπεδωθεί
 - αποτροπή παραβατικής συμπεριφοράς
 - τήρηση ορίων και επαναφορά σε αυτά κατά τη διάρκεια της δράσης, άμεσα και εύστοχα (από τη γνώση και την εμπειρία στην επικοινωνία μεταξύ ειδικής νηπιαγωγού και Νίκου)
- Ελέγχθηκαν από τον εκπαιδευτικό εύστοχα και με πολύ καλό αποτέλεσμα παράμετροι της μουσικής όπως : ένταση, χροιά ήχου, ταχύτητα εναλλαγών και συχνότητά τους, πλήθος και είδος μουσικών οργάνων, φωνή / παλαμάκια / χορός με μουσική (αισθησιο-κινητική εμπλοκή του Νίκου), αναγνώριση μουσικών οργάνων.
- Ανατροφοδότηση (feed-back): έχοντας ως δεδομένο ότι ο Νίκος μπορεί να συγκρατεί τρία στοιχεία στη βραχύχρονη μνήμη του:
 - φάνηκε προτίμηση σε τρεις βασικούς, “καθαρούς” ήχους

- ο αποφασίστηκε: τρία μέλη στην ομάδα και τρεις επαναλήψεις στο μουσικό θέμα κάθε φορά
- ο φάνηκε εξαιρετική προτίμηση στη φουσαρμόνικα ίσως επειδή σχετίζεται με την αίσθηση της αναπνοής
- ο γενικεύουμε πάντα με τραγούδι, χορό και παίξιμο από τον εκπαιδευτικό (3 στοιχεία)

4^η συνάντηση

(9 Μαΐου 2005)

Η συνάντηση αυτή ήταν η πρώτη με το Νίκο ύστερα από τρεις εβδομάδες διακοπών λόγω του Πάσχα. Η παρεμβολή αυτού του χρονικού διαστήματος ήταν ο βασικός λόγος για τον οποίο τηρήθηκε μία σχετική ομοιότητα με την προηγούμενη συνάντηση. Έγινε μία προσπάθεια δηλαδή να μην εισαχθούν νέα στοιχεία, ερεθίσματα και διαδικασίες στα πλαίσια αυτής της συνάντησης, αλλά να παραμείνουν τα ίδια με αυτά της προηγούμενης. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίστηκε η ομαλή επανένταξη του παιδιού στις δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού, χωρίς να απαιτείται η άμεση προσαρμογή του σε ένα νέο περιβάλλον.

Κατά συνέπεια, ακολουθήθηκαν σε γενικές γραμμές παρόμοια βήματα με αυτά της τελευταίας συνάντησης. Αρχικά οι συμμετέχοντες έβγαλαν τα παπούτσια τους και πήραν τρεις βαθιές αναπνοές. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα ανταπόκρισης και έναρξης μίας αλληλεπίδρασης για περίπου δεκαπέντε λεπτά η κάθε μία. Σε αυτές τις δραστηριότητες συμμετείχε ο Νίκος, ο εκπαιδευτικός, καθώς και η ειδική νηπιαγωγός η οποία όμως αποχώρησε στα μέσα της δεύτερης δραστηριότητας.

Τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιήθηκαν καθ' όλες τις δραστηριότητες ήταν τρία τύμπανα διαφορετικού μεγέθους. Ο κάθε συμμετέχοντας κλήθηκε να διαλέξει ένα όργανο, καθώς και μία ή δύο μπαγκέτες (ενώ μπορούσε να εναλλάσσει μπαγκέτες και μουσικό όργανο κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας). Εκτός όμως αυτών των μουσικών οργάνων, αξιοποιήθηκε ως πηγή ήχου το πάτωμα καθώς και μία από τις καρέκλες της αίθουσας (!) η οποία τοποθετήθηκε ανάποδα στο κέντρο του "μουσικού χαλιού". Αυτή η χρήση εναλλακτικών αντικειμένων και τρόπων παραγωγής ήχων είναι απόλυτα σύμφωνη με την έννοια του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην ευρύτερή του σημασία, όπου καθετί έχει πολλαπλό νόημα, αξία και σκοπό. Μέσα από αυτήν την προοπτική και πρακτική, το άτομο διευρύνει

την αντίληψη του για τον κόσμο που το περιβάλλει και αντιμετωπίζει την «πραγματικότητα» με περισσότερο δημιουργικό τρόπο.

Γενικότερα, στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων ο Νίκος συμμετείχε ενεργά διατηρώντας την εναλλαγή σειράς και χωρίς να παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανταπόκριση ή στην έναρξη αλληλεπιδράσεων. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στα παρακάτω φύλλα καταγραφής.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)**

Ημερομηνία: 9/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα														
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 24														
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 2														
• μίμηση	+	+													
• παραλλαγή															
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 2														
• μίμηση	+	+													
• παραλλαγή															
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 20														
• μίμηση	+														
• παραλλαγή	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 11														
Αυτοέκφραση (φωνή)															
Κινητικές ενάρξεις															
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					
Παρατηρήσεις:															

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:• **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Αρχικά, ο καθένας είχε το δικό του μουσικό όργανο. Όταν τοποθετήθηκαν όλα τα μουσικά όργανα στο κέντρο, το παιδί συνέχισε να παίζει μόνο στο μουσικό όργανο που είχε πριν.

• **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Περίμενε να έρθει η σειρά του χωρίς να επεμβαίνει με κάποιο τρόπο τη στιγμή που κάποιος άλλος έδινε τη δική του μουσική απάντηση.

• **Βλεμματική επαφή**

Είχε καλή βλεμματική επαφή με τα μέλη της ομάδας.

• **Διατήρηση της προσοχής**

Το ότι το παιδί είχε καλή βλεμματική επαφή και αλληλεπίδραση με τα άτομα της ομάδας, το βοήθησε στο να διατηρήσει και την προσοχή του. Παρατηρούσε τη σειρά εναλλαγής προσώπων κατά τη διαδικασία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο “απαντούσε” μουσικά.

• **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)**

Δεν ανταποκρίθηκε στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Ήθελε να παίζει με το ίδιο μουσικό όργανο και με ένα συγκεκριμένο τρόπο (χτυπούσε το ταμπουρίνο δυνατά). Ακόμα και όταν αντί για τα μουσικά όργανα χρησιμοποιήθηκε μία καρέκλα, συμμετείχε αλλά ζήτησε πάλι να παίζει στο ταμπουρίνο.

• **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Το παιδί παρουσίασε στερεοτυπική συμπεριφορά και ίσως αυτός ήταν ο λόγος που δεν είχε μίμηση.

• **Σχόλια:**

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από το δεύτερο παρατηρητή)**

Ημερομηνία: 9/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τη νηπιαγωγό, καθώς συμμετείχε και η ίδια στη δραστηριότητα.	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

• Μοίρασμα μουσικών οργάνων

Συμμετοχή στην ομάδα άνετα:

- Δέχεται προτάσεις και συμμετέχει
- Ανατρέπει προτάσεις (που γίνονται αποδεκτές ή όχι και υποχωρεί)
- Κάνει προτάσεις

Όλα τα παραπάνω σε οργανωμένο πλαίσιο (από τον εκπαιδευτικό)

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

Πολύ καλή: όταν παρακολουθεί το παίξιμο του άλλου, όταν παίζει ο ίδιος, όταν “κάνουμε κάτι μαζί” και όταν “λύνουμε” τη σιωπή για να πάρουμε πρωτοβουλία

• Βλεμματική επαφή

Ναι, καλή: σε παρακολούθηση, σε συνεννόηση, όχι όμως όταν τον “απορροφά” αυτό που κάνει – ωστόσο, δέχεται καλά και σύντομα επαναφορά στη δραστηριότητα.

Είναι συνεργάσιμος, σε καλά έως πολύ καλά επίπεδα.

• Διατήρηση της προσοχής

Ναι, πολύ καλή:

- Άρτια συμμετοχή σε: μίμηση, παραλλαγή, πρωτοβουλία, αλλαγή δραστηριότητας.
- Δρα και συνεργάζεται ελεύθερα και ισότιμα.
- Πολύ καλή αντίληψη της διαδοχικής δράσης: «με τη σειρά».

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγουδι, μουσικό όργανο κλπ)

Ναι, αρκετά καλή. Είναι δεκτικός και συμμετέχει λιγότερο σε ό,τι δεν του αρέσει πολύ ή περισσότερο σε ό,τι προτιμά. Τείνει να επαναφέρει προτάσεις για παίξιμο που προτιμά εξαιρετικά (π.χ. «καρδιά μου» με φωνή, τύμπανο και παλαμάκια) ή συγκεκριμένο τύμπανο και μπαγκέτες και συγκεκριμένο παίξιμο.

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

Στερεοτυπίες (non-flexibility). Αδρή κινητικότητα όπου δείχνει να αντιλαμβάνεται και να προσπαθεί να μιμηθεί αλλά το αποτέλεσμα (μέσω της κίνησής του) τον προδίδει και στη μία μπαγκέτα και στις δύο.

• Σχόλια:

Καλά δομημένες δραστηριότητες στην οριοθέτηση, στην χρονική διάρκεια, στην ποικιλία και στη συχνότητα επανάληψης.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον εκπαιδευτικό)**

Ημερομηνία: 9/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος συμπληρώθηκε μόνο από τον πρώτο παρατηρητή.	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:**• Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Ο Νίκος δεν παρουσίασε κάποια δυσκολία ή αντίσταση στη χρήση κοινών μουσικών οργάνων.

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

Ο Νίκος διατηρούσε την εναλλαγή σειράς. Κατά αυτόν τον τρόπο δεν έπαιζε μουσική όταν δεν ήταν η δική του σειρά, ούτε όταν δίνονταν οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής της δραστηριότητας.

• Βλεμματική επαφή

Σε γενικές γραμμές διατήρησε καλή βλεμματική επαφή με τους συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Μόνο προς το τέλος που είχε κουραστεί έδειχνε να «χάνεται» το βλέμμα του ή να στρέφεται προς τη νηπιαγωγό η οποία εκείνη την ώρα δεν συμμετείχε στη δραστηριότητα αλλά παρευρίσκονταν στην αίθουσα ως παρατηρητής.

• Διατήρηση της προσοχής

Ο Νίκος διατήρησε την προσοχή του εστιασμένη στις δραστηριότητες. Έδειχνε να παρατηρεί τον τρόπο παιχνιδιού των άλλων συμμετεχόντων και να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία.

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγουδι, μουσικό όργανο κλπ)

Ο Νίκος έδειξε να αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο περιβάλλον του, αλλά συνήθως δεν ανταποκρινόταν σε αυτές. Έδειχνε, για παράδειγμα, να αντιλαμβάνεται εάν κάποιος άλλος συμμετέχοντας έπαιζε απαλά (piano) στο τύμπανο, αλλά ο ίδιος διατηρούσε τον αρχικό του δυνατό τρόπο παιχνιδιού. Αυτός ο τρόπος παιχνιδιού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετές φορές ως στερεοτυπικός.

Όσον αφορά την επιλογή-προτίμηση, ο Νίκος έδειχνε με σαφήνεια ποιο όργανο ή μπαγκέτα επιθυμούσε. Παράλληλα, πήρε πρωτοβουλίες αλλάζοντας μόνο του μπαγκέτες.

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

Δεν συναντήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες σε κάποιον τομέα. Η μόνη ίσως δυσκολία που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ο στερεοτυπικός τρόπος παιχνιδιού που συχνά εμφάνιζε το παιδί. Το γεγονός αυτό δεν διευκόλυνε την ικανότητά του για μίμηση των παραλλαγών που προτεινόταν στις μουσικές φράσεις των άλλων συμμετεχόντων. Αντιθέτως διατηρούνταν η ομοιομορφία στο παιχνίδι του, παρά τις όποιες αλλαγές πραγματοποιήθηκαν όπως αλλαγή μουσικού οργάνου ή παρότρυνση για κράτημα μπαγκέτας μόνο στο αριστερό χέρι (τακτική η οποία είχε επιτυχία σε παρόμοια περίπτωση προηγούμενης συνάντησης).

• Σχόλια:

Γενικά σχόλια

- Ο εκπαιδευτικός δημιουργούσε, όπως και στις προηγούμενες συναντήσεις, τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες δίνονταν η ευκαιρία στο Νίκο να κάνει επιλογές και να πάρει πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η παρότρυνση των συμμετεχόντων να αφήσουν το μουσικό τους όργανο και να διαλέξουν κάποιο άλλο.
- Τα ερεθίσματα που δίνονταν από τον εκπαιδευτικό και την ειδική νηπιαγωγό (είτε ως έναρξη, είτε ως ανταπόκριση σε μία αλληλεπίδραση) είχαν συχνά σύνθετο χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό φάνηκε να δυσκόλεψε τη μίμηση από την πλευρά του Νίκου.
- Ο Νίκος παρουσίασε γενικά μία δυσκαμψία στην αλλαγή του τρόπου παιξίματος. Παρά τις εναλλαγές που προτεινόταν από τον εκπαιδευτικό και την ειδική νηπιαγωγό, ο Νίκος διατηρούσε τις περισσότερες φορές ένα σταθερό ρυθμό. Εκτός του σταθερού ρυθμού όμως, διατηρούσε και μία δυνατή ένταση στο παίξιμό του, γεγονός το οποίο φάνηκε να τον κούρασε καθώς ο ίδιος σχολίασε «μου ζαλίστηκε το κεφάλι!».
- Το ενδιαφέρον και η προσοχή του Νίκου προσελκυσήθηκε όταν έγινε ένας σύντομος φωνητικός αυτοσχεδιασμός. Κατά τη διάρκεια αυτού του αυτοσχεδιασμού μιμούμασταν με τη φωνή μας τα ρυθμικά μοτίβα που παρήγαμε στο τύμπανο ή το χαλί.
- Αφού αποχώρησε η ειδική νηπιαγωγός από τη δραστηριότητα, πραγματοποιήθηκε μία λιγότερο δομημένη δραστηριότητα η οποία είχε χαρακτήρα κοινωνικής ανταλλαγής. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας έγινε ακόμη συγχρονισμένη μουσική δημιουργία από τον εκπαιδευτικό και το Νίκο, χωρίς να διατηρείται η εναλλαγή σειράς. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας ο παρατηρητής κατέγραφε μόνο ποιοτικά στοιχεία, δίχως να σημειώνει το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής. Τα στοιχεία που προέκυψαν από αυτήν τη δραστηριότητα σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες του Νίκου, αλλά και η ευχαρίστηση που έδειξε να αισθάνεται από τη

συμμετοχή του σε αυτή, είναι δύο βασικοί λόγοι για τους οποίους κρίνεται ωφέλιμη η εισαγωγή τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων και στις επόμενες συναντήσεις.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια σχόλια της ειδικής νηπιαγωγού σχετικά με τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων στα πλαίσια της συνάντησης:

- Έγινε ισόρροπη χρήση των διαφόρων οργάνων: διάφορες μπαγκέτες στα κρουστά, τρίγωνο, μεταλλόφωνο, φλογέρα, φουσαρμόνικα και φωνή, παλαμάκια, κτύποι στο πάτωμα και την καρέκλα.
- Διάθεση του Νίκου να εξερευνήσει τα όργανα σε (πλήρως αποδεκτό) οργανωμένο περιβάλλον: χώρος και δράσεις (π.χ. αποφασίζω το όργανο, αποφασίζω μία ή δύο μπαγκέτες, αποφασίζω να κάθομαι ή να είμαι όρθιος εδώ, αποφασίζω ποιο όργανο και μόνον αυτό).
- Ο Νίκος εκφράζονταν κατά τις δραστηριότητες με σχόλια αυτο-αξιολόγησης:
 - «ήταν δυνατά!», «μου τρύπησες τα αυτιά» (για δικό του παίξιμο)
 - «μ' αρέσει "καρδιά μου"», «να το παίζεις καλά» (εννοεί να παίζει ο εκπαιδευτικός περίτεχνο μουσικό κομμάτι)
 - «πάλι να το παίζεις» (για τον εαυτό του ή / και για άλλο συμμετέχοντα)
 - «όχι αυτό» (εκφράζει προτίμηση για τον εαυτό του και για τον εκπαιδευτικό)
 - «να παίζει ο Γιώργος / να παίζει η Μάγδα» (συμμετοχή στις διαδικασίες της ομάδας και έκφραση πρωτοβουλίας)
 - «να χορέψουμε Αθηνά» ή «να ακούσουμε μουσική» (έξοδος από το πλαίσιο εργασίας σε κάτι άλλο σχετικό που τον ξεκουράζει και τον εκφράζει και το μοιράζεται με την ομάδα)

5^η συνάντηση

(16 Μαΐου 2005)

Αρχικά ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία εισαγωγής (όπως βγάλαμε τα παπούτσια και πήραμε τρεις βαθιές αναπνοές) με τις προηγούμενες συναντήσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα ανταπόκρισης και η δραστηριότητα έναρξης της

αλληλεπίδρασης από το Νίκο, ενώ στο τέλος προστέθηκε μία ελεύθερη δραστηριότητα μουσικής δημιουργίας. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας, η οποία εφαρμόστηκε δοκιμαστικά προς το τέλος της προηγούμενης συνάντησης, οι συμμετέχοντες έπαιζαν ελεύθερα μουσική χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε όργανο επιθυμούσαν και χωρίς να διατηρούν μία συγκεκριμένη σειρά. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνονταν συγχρονισμένη μουσική δημιουργία (οι συμμετέχοντες δηλαδή, έπαιζαν συγχρόνως μουσική) η οποία συχνά έπαιρνε το χαρακτήρα κοινωνικής ανταλλαγής ή μουσικού διαλόγου. Οι συμμετέχοντες και στις τρεις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν ο Νίκος και ο εκπαιδευτικός. Η ειδική νηπιαγωγός παρευρίσκονταν στην αίθουσα ως δεύτερος παρατηρητής.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα φύλλα καταγραφής όπως συμπληρώθηκαν από τους δύο παρατηρητές και τον εκπαιδευτικό.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 16/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 23
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 0
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 0
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 23
• μίμηση	
• παραλλαγή	+ +
	+ + + + + + + +
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 8
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+ + + + + + + +
Παρατηρήσεις:	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:• **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Δεν αντιμετωπίστηκε κάποια δυσκολία. Το παιδί ανταποκρίθηκε στην από κοινού με τον εκπαιδευτικό χρήση κάποιων μουσικών οργάνων.

• **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Πολύ καλή.

• **Βλεμματική επαφή**

Διατηρεί καλή βλεμματική επαφή με τον εκπαιδευτικό.

• **Διατήρηση της προσοχής**

Ήταν συγκεντρωμένος και πρόσεχε τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

• **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)**

- Επιλέγει μπαγκέτες και μουσικό όργανο.
- Αποδέχτηκε τις αλλαγές (χτύπημα με τις μπαγκέτες στο πάτωμα, χτύπημα στην καρέκλα) και δοκίμασε να παίξει με τον ίδιο τρόπο.
- Γενικά, παρουσίασε ένα στερεοτυπικό τρόπο παιχνιδιού (ίδιος ρυθμός και ένταση).

• **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**• **Σχόλια:**

Σε κάποιο σημείο αναφέρει ο εκπαιδευτικός «προσπάθησε να κάνεις το ίδιο, θέλεις;». Το παιδί δεν ανταποκρίθηκε στο ερέθισμα που άκουσε. Ίσως θα έπρεπε να ειπωθεί «κάνε το ίδιο».

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

Δραστηριότητα 1^η: «Χορός – Κινητική μίμηση»

Η μουσική και η κίνηση είναι ένας συνδυασμός που αρέσει πολύ στο παιδί. Πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα είχε δηλώσει ότι κουράστηκε. Όταν όμως άρχισε, το παιδί συμμετείχε με πολύ διάθεση και ενθουσιασμό. Παρατηρούσε όλα τα μέλη της ομάδας και έκανε μίμηση των κινήσεων (σωματικών, αλλά και όσον αφορά τον τρόπο παιξίματος των οργάνων). Επίσης, έκανε και το ίδιο το παιδί έναρξη αλληλεπίδρασης και του άρεσε που η υπόλοιπη ομάδα μιμούταν τις δικές του κινήσεις.

Δραστηριότητα 2^η: «Τύμπανο»

Η δραστηριότητα αυτή περιλάμβανε πολλές έννοιες όπως ψηλά-χαμηλά, σιγά-δυνατά, ένα-δύο (χτυπήματα στο τύμπανο), είχε μουσική και κίνηση. Ήταν, δηλαδή, μία σύνθετη δραστηριότητα στην οποία το παιδί ανταποκρίθηκε πολύ καλά. Πρόσεχε τις οδηγίες που του δίνονταν και τις ακολουθούσε. Επίσης, κίνησε το ενδιαφέρον του παιδιού επειδή περιείχε ακριβώς ποικιλία ερεθισμάτων και η μουσική σε συνδυασμό με την κίνηση έδωσαν στο παιδί ακόμη μεγαλύτερο κίνητρο να συμμετάσχει στη δραστηριότητα.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από το δεύτερο παρατηρητή)**

Ημερομηνία: 16/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 22
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 0
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 0
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 22
• μίμηση	+ + + + + + +
• παραλλαγή	+ + + + + + + + + + + + + +
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 8
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+ + + + + + +
<p>Παρατηρήσεις: Όσον αφορά τις ηχητικές απαντήσεις του Νίκου με παραλλαγή προς τους άλλους συμμετέχοντες, είχαν στερεοτυπικό χαρακτήρα ιδίως όταν έπαιζε μόνο με μία μπαγκέτα.</p>	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Ο Νίκος δεν έδειξε δυσκολία στη χρήση κοινού μουσικού οργάνου.
Συμμετείχε στην ομάδα άνετα.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Διατηρούσε τη σιωπή παρακολουθώντας το παίξιμο του άλλου και όταν «κάνουμε κάτι μαζί».

- **Βλεμματική επαφή**

Καλή βλεμματική επαφή: σε παρακολούθηση και συνεννόηση. Μερικές φορές, ωστόσο, “απορροφάται” από αυτό που κάνει.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Πολύ καλή. Συνεργάζεται και έχει πολύ καλή αντίληψη της διαδοχικής δράσης / εναλλαγής σειράς.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)**

Ο Νίκος είναι δεκτικός και συμμετέχει (ιδίως σε ό,τι προτιμά περισσότερο).
Προτείνει τρόπους παιξίματος που προτιμά.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

- **Σχόλια:**

Ήταν κακή μέρα για το Νίκο επειδή το συνοδό πρόβλημα της επιληψίας έδωσε έξαρση. Είχαμε παρατεταμένους νυσταγμούς και τανισμούς. Ωστόσο, ο Νίκος συμμετείχε ακολουθώντας τα ήδη εγκατεστημένα πλαίσια δράσης (στο χώρο, στο χρόνο και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων) με ροπή:

- να εμμένει σε τρεις “ξερούς” ήχους
- να κουράζεται εύκολα και να αλλάζει όργανα “παίζοντας με τη διαδικασία και όχι “παίζοντας” μουσική
- συχνά να επιθυμεί έξοδο: «δε θες άλλο», «κουράστηκες», «να πάμε στη μεγάλη τάξη»

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

Ο εκπαιδευτικός είχε την έμπνευση (!) να γενικεύσει τη σωστή χρήση τύμπανου και σειράς μπαγκέτων, κτύπων με τα χέρια και φωνής, αξιοποιώντας την παράλληλα με κίνηση στο χώρο. Για παράδειγμα έγιναν δραστηριότητες όπως:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Πηδάμε... ▪ Στριφογυρνάμε... ▪ Κινούμαστε όπως μας αρέσει... ▪ Κινούμαστε κοντά / μακριά... ▪ Κινούμαστε στις μύτες των ποδιών/ στις φτέρνες... ▪ Κινούμαστε ένας-ένας / όλοι μαζί... 	<p>...και στο σύνθημα...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ κτυπάμε το τύμπανο... ...δυνατά / σιγανά ...όταν το κρατώ χαμηλά / ψηλά ...όταν το κρατάς χαμηλά / ψηλά ▪ σταματάμε να χτυπάμε και μένουμε ακίνητοι... ...όπως μας αρέσει ...ψηλά ...ένας-ένας / όλοι μαζί
--	------------------------------	---

Η δραστηριότητα αυτή έδωσε πολύ χαρά και ικανοποίηση στο Νίκο και σε όλους μας.

Σχόλια του Νίκου στο τέλος: «Είσαι καταπληκτικός!» (εννοώντας τον εαυτό του) ή «Είναι καταπληκτικό έτσι».

Η δραστηριότητα λειτούργησε εξαιρετικά ψυχοθεραπευτικά για το Νίκο: ήταν στη συνέχεια της ημέρας χαρούμενος. Ξεκούραστος, εμπνευσμένος, δοτικός στο συναίσθημα (αγκαλιές / φιλιά), αναφερόταν συνεχώς σε αυτό και ήθελε να το επαναλάβουμε.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον εκπαιδευτικό)**

Ημερομηνία: 16/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	

Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό.

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Ο Νίκος δεν έδειξε κάποιου είδους δυσκολία στη χρήση κοινών μουσικών οργάνων με τον εκπαιδευτικό.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Ο Νίκος διατηρούσε χρονικά διαστήματα παύσης ή σιωπής κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Διατηρούσε την εναλλαγή σειράς μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ άρχιζε να παίζει αφήνοντας πρώτα μία παύση μετά τη φράση του άλλου.

- **Βλεμματική επαφή**

Η διατήρηση βλεμματικής επαφής του Νίκου με τον εκπαιδευτικό ήταν λιγότερο λειτουργική συγκριτικά αυτή των προηγούμενων συναντήσεων. Κατά διαστήματα ο Νίκος έστρεφε το βλέμμα του προς τη νηπιαγωγό που παρευρίσκονταν στην αίθουσα ως παρατηρητής (ζητώντας πιθανόν την επιβεβαίωσή της), ενώ άλλες φορές το βλέμμα του έδειχνε να χάνεται. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη γενικότερη υποτονία που παρουσίασε το παιδί λόγω των φυσιολογικών του λειτουργιών οι οποίες σχετίζονται και με την εκδήλωση της επιληψίας.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Ο Νίκος διατήρησε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό την προσοχή του στη δραστηριότητα: ακολουθούσε τις οδηγίες, διατηρούσε την εναλλαγή σειράς, προσπαθούσε να μιμηθεί τις διάφορες μουσικές φράσεις κλπ. Οι περιπτώσεις μη διατήρησης της προσοχής οφείλονταν πιθανότατα στην υποτονία του παιδιού η οποία του δημιουργούσε ένα αίσθημα κούρασης όπως δήλωσε και το ίδιο λέγοντας «κουράστηκες».

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγουδι, μουσικό όργανο κλπ)**

- Ο Νίκος έδειχνε να αντιλαμβάνεται τις διάφορες αλλαγές (όπως γρήγορα-αργά, μεγάλο τύμπανο-μικρό τύμπανο), αλλά τις περισσότερες φορές δεν προσαρμόζονταν σε αυτές διατηρώντας το στερεοτυπικό τρόπο παιξίματός του.
- Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ο Νίκος έδειξε με σαφήνεια την προτίμησή του για τη χρήση διαφόρων μουσικών οργάνων.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Αναφορικά με τον τομέα της αλληλεπίδρασης δεν συναντήθηκαν σημαντικές δυσκολίες. Η μόνη δυσκολία αφορούσε το στερεοτυπικό τρόπο παιξίματος του Νίκου στο τύμπανο, το οποίο συνήθως δεν προσαρμόζονταν στα μουσικά ερεθίσματα του εκπαιδευτικού.

- **Σχόλια:**

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

Οι συμμετέχοντες καλούνταν κατά τη διάρκεια της ελεύθερης δραστηριότητας να εμπλακούν σε μία διαδικασία μουσικής δημιουργίας χωρίς να τηρείται συγκεκριμένη σειρά ή να δίνονται οδηγίες. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας ο Νίκος έδειξε ενδιαφέρον και συμμετείχε ενεργά. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχε παίζοντας μουσική ταυτόχρονα με τον εκπαιδευτικό σε μία διαδικασία αμοιβαίας προσαρμογής. Με αυτόν τον τρόπο αναδείχτηκαν αρκετές επικοινωνιακές δεξιότητες του Νίκου, όπως η αντίληψη των διαφόρων ερεθισμάτων και η ανταπόκριση σε αυτά, η επιλογή και η ανάληψη πρωτοβουλιών.

Γενικά σχόλια

- Γενικότερα, παρά την ενεργή συμμετοχή του Νίκου στις δραστηριότητες και την καλή συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό, ήταν αρκετά υποτονικός λόγω των επιληπτικών κρίσεων που εμφανίζει. Αυτή η υποτονία φάνηκε να ήταν και ο κύριος λόγος για τον οποίο το βλέμμα του Νίκου “χανόταν” μερικές φορές κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και για τον οποίο κουράστηκε γρήγορα. Αφού είχαν ολοκληρωθεί περίπου 25 λεπτά διεξαγωγής διαφόρων δραστηριοτήτων, ο Νίκος είπε από μόνος του «δε θες άλλο», «κουράστηκες» (γεγονός που είχε εξαιρετικά επικοινωνιακό χαρακτήρα). Φυσικά, η επιθυμία αυτή του παιδιού έγινε σεβαστή και αφού τραγουδήσαμε ένα αποχαιρετιστήριο (αυτοσχέδιο) τραγούδι, μαζέψαμε τα μουσικά όργανα και συγυρίσαμε το χώρο.

- Μετά την ολοκλήρωση της συνάντησης και αφού είχαν τοποθετηθεί τα όργανα στη θέση τους, άρχισαν με εντελώς αυθόρμητο τρόπο διάφορα παιχνίδια μεταξύ του Νίκου, του παρατηρητή και του εκπαιδευτικού. Ο χαρακτήρας αυτών των παιχνιδιών σχετίζονταν άμεσα με τις έννοιες του κινητικού, μουσικού, ηχητικού και ρυθμικού αυτοσχεδιασμού, με αποτέλεσμα να αναδεικνύουν και τις σχετικές δεξιότητες του Νίκου. Για αυτό το λόγο, παρ’ όλο που τα παιχνίδια αυτά έλαβαν μέρος εκτός των πλαισίων της συνάντησης, κρίθηκε σημαντικό να αναφερθούν κάποια στοιχεία καθώς συνδέονται άμεσα με το αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης αυτής της εργασίας. Παρακάτω γίνεται συνοπτική παρουσίαση ορισμένων από αυτών των παιχνιδιών και αντίστοιχων ιδεών που προέκυψαν:
 - Ο Νίκος συμμετείχε, βάσει της μουσικής που ακούγονταν από το στερεοφωνικό, σε παιχνίδια κινητικού και ρυθμικού αυτοσχεδιασμού. Χόρευε μαζί με τον εκπαιδευτικό και τον παρατηρητή, μιμούμενο τις κινήσεις τους ή / και προτείνοντας άλλες δικές του (τις οποίες μιμούνταν με τη σειρά τους ο εκπαιδευτικός και ο παρατηρητής). Κατά τη διάρκεια του χορού ο κάθε συμμετέχοντας κρατούσε και από ένα μουσικό όργανο (τύμπανο ή κουδουνάκι) με το οποίο μπορούσε να παίξει στο ρυθμό της μουσικής που ακούγονταν.
 - Στα πλαίσια ενός άλλου παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός κρατούσε ψηλά ένα τύμπανο, ώστε ο Νίκος να μπορέσει να παίξει σε αυτό πηδώντας για να το φτάσει. Στη συνέχεια προστέθηκε ένα ακόμη τύμπανο και ο

Νίκος κρατούσε μία μπαγκέτα σε κάθε χέρι. Παρόμοια με προηγουμένως, καλούνταν να πηδήξει ώστε να φτάσει να χτυπήσει τα δύο τύμπανα (το κάθε τύμπανο με το αντίστοιχο χέρι). Αυτή η δραστηριότητα είχε έντονο κινητικό χαρακτήρα γεγονός που ενεργοποίησε και ενθουσίασε το Νίκο. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες κρίνονται πολύ σημαντικές για την κινητική ανάπτυξη του παιδιού, εάν ληφθούν υπ' όψιν οι δυσκολίες που συναντά στον τομέα της αμφιπλευρικότητας. Εκτός της κινητικής ανάπτυξης βέβαια, όλες αυτές οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με το άτομο, καθώς καλείται να εκφράσει συναισθήματα, να μιμηθεί, να πάρει πρωτοβουλίες και να ακολουθήσει εντολές. Ο τρόπος εμπλοκής του Νίκου ήταν λειτουργικός σε όλες αυτές τις αλληλεπιδραστικές / επικοινωνιακές διαστάσεις των δραστηριοτήτων.

Τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να αξιοποιηθούν με κατάλληλο τρόπο και να ενταχθούν στις δραστηριότητες των επόμενων συναντήσεων.

Ακολουθούν σχόλια της ειδικής νηπιαγωγού:

- Ανατροφοδότηση: η ώρα στο πρόγραμμα που αφορά τη δραστηριότητα (9:00 - 10.:30 π.μ.) συνέπεσε με τη χρονικότητα που ο Νίκος συνήθως εμφανίζει επιληπτικές κρίσεις. Έγινε η διαπίστωση ωστόσο, ότι το ενδιαφέρον του Νίκου για τη μουσική παραμένει σταθερό ακόμα και όταν τον ταλαιπωρεί η επιληψία.

6^η συνάντηση

(23 Μαΐου 2005)

Στην αρχή ακολουθήθηκε η ίδια εισαγωγική διαδικασία με τις προηγούμενες συναντήσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα ανταπόκρισης και η δραστηριότητα έναρξης της αλληλεπίδρασης από το Νίκο. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε μία ελεύθερη δραστηριότητα μουσικής δημιουργίας όπου εντάχθηκαν αρκετά στοιχεία από τα αυθόρμητα παιχνίδια που προέκυψαν στο τέλος της προηγούμενης συνάντησης. Οι συμμετέχοντες στις δύο πρώτες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν ο Νίκος και ο εκπαιδευτικός, ενώ η ειδική νηπιαγωγός συμμετείχε στην τελευταία δραστηριότητα. Παρακάτω παρουσιάζονται τα φύλλα καταγραφής όπως συμπληρώθηκαν από τους παρατηρητές και τον εκπαιδευτικό.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 23/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα																			
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 19																			
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 0																			
• μίμηση																				
• παραλλαγή																				
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 1																			
• μίμηση	+																			
• παραλλαγή																				
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 18																			
• μίμηση	+	+																		
• παραλλαγή	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 30																			
Αυτοέκφραση (φωνή)																				
Κινητικές ενάρξεις																				
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+	+													
Παρατηρήσεις:																				

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Δεν είχε κάποια αντίρρηση στο να μοιραστεί το ίδιο μουσικό όργανο με τον εκπαιδευτικό και μάλιστα η αλληλεπίδραση διήρκεσε αρκετή ώρα με διάφορες παραλλαγές, κρατώντας το ενδιαφέρον του παιδιού.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Πολύ καλή. Αντιλαμβάνεται τη διαδικασία του «ποιος πρέπει να παίζει» και παίζει όταν έρθει η σειρά του. Δεν διακόπτει τη διαδικασία με ηχολαλίες, αλλά διακόπτει μόνο όταν θέλει να ζητήσει κάποιο άλλο μουσικό όργανο.

- **Βλεμματική επαφή**

Ο Νίκος διατήρησε καλή βλεμματική επαφή.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Είναι συγκεντρωμένος και συμμετέχει ενεργά. Είναι προσεκτικός όταν ο εκπαιδευτικός δίνει κάποια οδηγία.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)**

- Επιλέγει το μουσικό όργανο που θα χρησιμοποιήσει.
- Δημιουργεί δικές του αλλαγές στο περιβάλλον (βάζω το τύμπανο, παίζω στο πάτωμα).
- Δέχεται τις αλλαγές που γίνονται συμμετέχοντας ενεργά.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

- **Σχόλια:**

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

Δραστηριότητα 1^η: «Χτύπημα στην πλάτη – Χτύπημα στο τύμπανο»

Νίκος-Εκπαιδευτικός: αρχικά δυσκολεύτηκε να βρει το ρυθμό, αλλά στη συνέχεια αντιλήφθηκε ως ένα βαθμό το σκοπό της δραστηριότητας και προσαρμόστηκε.

Εκπαιδευτικός-Νίκος: αυτή η διαδικασία ήταν πιο εύκολη για το παιδί και μπόρεσε εύκολα να ανταποκριθεί.

Γενικές παρατηρήσεις: φάνηκε σαν να ήθελε ο ίδιος (ο Νίκος) να δίνει το ρυθμό είτε με το μουσικό όργανο, είτε με το χτύπημα στην πλάτη και ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί.

Δραστηριότητα 2^η: «Περπάτημα – Σταμάτημα με χτύπημα τύμπανου»

Ανταπόκριση στη δραστηριότητα: ήταν δύσκολη η δραστηριότητα για το παιδί, ίσως επειδή δόθηκαν πολλές οδηγίες και δεν κατανόησε το τι έπρεπε να κάνει. Δεν μπόρεσε να αντιληφθεί ότι «με το χτύπημα σταματάω», ούτε στην περίπτωση που ο ίδιος χτυπούσε το τύμπανο, ούτε όταν το χτυπούσε κάποιος άλλος. Μία δυσκολία ήταν ότι σε μία στιγμή “κόλλησε” σε ένα συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι και ζητούσε επίμονα να το τραγουδήσει με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στη δραστηριότητα.

Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από το δεύτερο παρατηρητή)

Ημερομηνία: 23/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα															
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 38															
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 8															
• μίμηση	+	+														
• παραλλαγή	+	+	+	+	+	+										
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 0															
• μίμηση																
• παραλλαγή																
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 30															
• μίμηση	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
• παραλλαγή	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 35															
Αυτοέκφραση (φωνή)																
Κινητικές ενάρξεις																
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Παρατηρήσεις:																

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:• **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Προτίμηση: αλλαγή μουσικού οργάνου ή / και μπαγκέτας, αλλά μέσα στο πλαίσιο της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό.

• **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

- Ο Νίκος είχε απόλυτο συντονισμό με τον εκπαιδευτικό.
- Ικανότητα διατήρησης της σιωπής, όσο το απαιτούσε το πλαίσιο της δραστηριότητας.
- Περίμενε την αντίδραση.
- Περίμενε να ολοκληρώσει ο εκπαιδευτικός, πριν αντιδράσει.

• **Βλεμματική επαφή**

Καλή και λειτουργική με τον εκπαιδευτικό. Ο Νίκος έχει την τάση να ψάχνει βλεμματική επαφή με τη νηπιαγωγό για να εισπράξει επιβεβαίωση.

• **Διατήρηση της προσοχής**

Ο Νίκος παρουσίασε ικανότητα διατήρησης της προσοχής στη διάρκεια όλης της συνάντησης (μίμηση, αυτοέκφραση, αλληλεπίδραση).

• **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)**

- Αναγνώριση θέματος και επανάληψή του σε τραγούδι: «καρδιά μου» (με ένα και με δύο όργανα).
- Απόδοση με λόγο: «του - ρου - τουτ»

• **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Στο συντονισμό: ο Νίκος έχει δυσπραγίες στην αδρή κινητικότητα. Ακόμα κι όταν προσπαθεί να μιμηθεί “σύνθετο” παίξιμο, ενώ φαίνεται να το αντιλαμβάνεται, δεν μπορεί να το αποδώσει πιστά.

• **Σχόλια:**

Ο Νίκος εμφανίζει στερεοτυπικά κινητικά φαινόμενα ιδίως στο παίξιμο με το ένα χέρι. Στις δύο μπαγκέτες τα πηγαίνει καλύτερα στην αυτοέκφραση (variation).

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

Η ελεύθερη δραστηριότητα (μουσική και κίνηση στο χώρο) της προηγούμενης συνάντησης εξελίχθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία προς την εξής κατεύθυνση: «ό,τι κάνω στην πλάτη σου, παίζε το με μουσική», όπου το αισθησιο-κινητικό ερέθισμα μεταφράζεται σε μουσική εικόνα!!

Αυτή η πρακτική, που την χρησιμοποιούμε με επιτυχία στο νηπιαγωγείο για ασκήσεις πρώτης γραφής, αποδείχτηκε εξαιρετικά ευχάριστη και επιτυχής ιδιαίτερα όσον αφορά την ποικιλία στο μουσικό παίξιμο:

- με μία ή δύο μπαγκέτες το κάθε άγγιγμα είχε διαφορετική μουσική έκφραση:
 - «ταπ-ταπ» στον ώμο με παλάμη
 - «ταπ-ταπ» στον ώμο με ένα δάχτυλο
 - «ταπ-ταπ» στον ώμο με τον αγκώνα
 - «ταπ-ταπ» στον ώμο με δύο χέρια ταυτόχρονα (δύο μπαγκέτες)
 - αλλαγή χρονισμού «ταπ-ταπ»
 - κινήσεις διακοπτόμενες ή ζιγκ-ζαγκ πήραν ηχητική μορφή

Το παραπάνω επαναλήφθηκε με αλλαγή ρόλων και γενικεύτηκε στην ομάδα.

Ο Νίκος εκδήλωσε απόλυτα ζωηρό ενδιαφέρον ένιωσε και εξέφρασε προς όλους χαρά και θετική αγαπητική συμπεριφορά.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον εκπαιδευτικό)**

Ημερομηνία: 23/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό.	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- **Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Ο Νίκος συμμετείχε ενεργά στη χρήση κοινών μουσικών οργάνων, χωρίς να παρουσιάζει κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες.

- **Ικανότητα διατήρησης της σιωπής**

Ο Νίκος δεν έδειξε κάποια δυσκολία στη διατήρηση της σιωπής, καθώς διατηρούσε με ευκολία την εναλλαγή σειράς στις διάφορες δραστηριότητες. Παρόμοια παρακολουθούσε τις οδηγίες που δίνονταν από τον εκπαιδευτικό, δίχως να παίζει παράλληλα μουσική.

- **Βλεμματική επαφή**

Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καλή, έχοντας επικοινωνιακό χαρακτήρα. Ο Νίκος γενικότερα διατηρούσε τη βλεμματική επαφή με τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Μερικές φορές, ωστόσο, ο Νίκος έστρεφε το βλέμμα του στη νηπιαγωγό (που παρευρίσκονταν στην αίθουσα ως δεύτερος παρατηρητής) σαν να ζητούσε την επιβράβευσή της. Παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι ορισμένες φορές που ο Νίκος άκουγε τι έπαιζε ο εκπαιδευτικός έδειχνε να χάνεται το βλέμμα του. Στην ουσία, όμως, φάνηκε πως ήταν μέρος της προσπάθειάς του να ακούσει προσεκτικά το παίξιμο του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια να το μιμηθεί.

- **Διατήρηση της προσοχής**

Η προσοχή του Νίκου παρέμεινε καθ' όλη τη διάρκεια εστιασμένη στις διάφορες δραστηριότητες, ενώ όταν κουράστηκε ζήτησε ο ίδιος να σταματήσουμε.

- **Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγουδι, μουσικό όργανο κλπ)**

- Ο Νίκος έδειξε να αντιλαμβάνεται τις διάφορες αλλαγές και ιδίως στη σημερινή συνάντηση προσαρμοζόταν συχνότερα σε αυτές. Το γεγονός αυτό πιθανόν οφείλεται έως ένα βαθμό στο περισσότερο κινητικό χαρακτήρα που είχαν οι σημερινές δραστηριότητες (σε σύγκριση με αυτές των προηγούμενων συναντήσεων).
- Ο Νίκος έδειξε με σαφήνεια κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τις προτιμήσεις του για τα διάφορα μουσικά όργανα, μπαγκέτες, αλλά και τρόπο παιξίματος.

- **Δυσκολίες που συναντήθηκαν:**

Δεν συναντήθηκαν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος.

- **Σχόλια:**

Σε σύγκριση με τις προηγούμενες συναντήσεις, ο Νίκος παρουσίασε σε μικρότερο βαθμό στερεοτυπικό τρόπο παιξίματος (τόσο στις ανταποκρίσεις, όσο και στις ενάρξεις αλληλεπίδρασης). Προς αυτήν την κατεύθυνση πιθανότατα έπαιξε ρόλο η συχνή εναλλαγή μουσικών οργάνων από τους συμμετέχοντες.

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

Η ελεύθερη δραστηριότητα μουσικής δημιουργίας είχε έντονο κιναισθητικό και κινητικό χαρακτήρα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός κτυπούσε ρυθμικά την πλάτη του Νίκου και αυτός με τη σειρά του καλούνταν να αποδώσει / μιμηθεί στο τύμπανο αυτόν το ρυθμό. Εκτός των ρυθμικών σχημάτων όμως, καλούνταν να μιμηθεί γενικότερα τον τρόπο παιξίματος του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, εάν ο εκπαιδευτικός έκανε κυκλικές κινήσεις με το χέρι του πάνω στην πλάτη του Νίκου, τότε και ο Νίκος έκανε κυκλικές κινήσεις με τη μπαγκέτα πάνω στο τύμπανο. Φυσικά, οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του Νίκου εναλλάσσονταν, έτσι ώστε ο Νίκος να κτυπάει την πλάτη του εκπαιδευτικού και αυτός στη συνέχεια να τον μιμείται.

Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας ο Νίκος έδειξε πολύ καλή ικανότητα μίμησης (της κίνησης, αλλά και του τρόπου παιξίματος του εκπαιδευτικού) και προσαρμογής στις αλλαγές του περιβάλλοντος (όπως δυνατά-χαμηλά, γρήγορα-αργά). Δόθηκε, επίσης, η ευκαιρία στο Νίκο να λειτουργήσει σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο παράγοντας ήχο και γενικότερα συμμετέχοντας στη μουσική δημιουργία μέσω της χρήσης του σώματός του.

Ακόμη, προς αυτήν την κατεύθυνση συσχέτισης ήχου και κίνησης πραγματοποιήθηκε ένα ακόμη παιχνίδι. Σύμφωνα με αυτό το παιχνίδι, οι συμμετέχοντες περπατούσαν στο χώρο ακολουθώντας το ρυθμό του τύμπανου. Το τύμπανο έπαιξε ένας από τους συμμετέχοντες – ρόλος που εναλλάσσονταν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Σε αυτά τα πλαίσια, ο Νίκος έδειξε σχετική δυσκολία να σταματάει την κίνησή του όταν σταμάταγε και η μουσική / τύμπανο. Παρ' όλα αυτά, όμως, η εικόνα ήταν διαφορετική όταν παρήγαγε ο ίδιος ήχο και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ακολουθούσαν με την κίνησή τους. Συγκεκριμένα, ο Νίκος παρήγαγε ολοκληρωμένα ρυθμικά μοτίβα με αρχή, τέλος και παύσεις ενδιάμεσά τους.

Όπως γίνεται κατανοητό στην ελεύθερη μουσική δημιουργία εφαρμόστηκαν σημαντικές έννοιες του κινητικού αυτοσχεδιασμού. Δόθηκε, επίσης, η ευκαιρία στο παιδί να συσχετίσει τον ήχο με την κίνηση και να κατανοήσει ότι μία “πράξη-κίνηση” έχει κάποιο “αποτέλεσμα-ήχο”, αλλά και το αντίστροφο.

Γενικά σχόλια

- Σε αυτήν τη συνάντηση, σε αντίθεση με τις προηγούμενες, δεν είχαν τοποθετηθεί τα μουσικά όργανα στο χαλί πριν την έναρξη της δραστηριότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός άνοιξε μαζί με το Νίκο το καλάθι μέσα στο οποίο φυλάσσονται τα όργανα και διάλεξε ο καθένας όποιο επιθυμούσε. Το γεγονός αυτό δεν έγινε τυχαία, αλλά ως μέρος της σταδιακής ανεξαρτητοποίησης και αυτονομίας του Νίκου.
- Έγινε χρήση πνευστών οργάνων: φλογέρα και φουσαρμόνικα. Ο Νίκος έδειξε προτίμηση σε αυτά τα δύο όργανα, καθώς ήταν τα πρώτα που επέλεξε να παίξει. Αυτή η προτίμησή του πιθανόν οφείλεται στη δυνατότητα που του προσφέρεται να βιώσει την αναπνοή του μέσω αυτών των οργάνων.
- Η συχνή εναλλαγή μουσικών οργάνων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων φάνηκε πως διευκόλυνε την αποφυγή στερεοτυπικών τρόπων παιξίματος από το Νίκο. Παράλληλα, κράτησε το ενδιαφέρον του εστιασμένο στις δραστηριότητες.

7^η συνάντηση

(30 Μαΐου 2005)

Η έβδομη συνάντηση είναι η τελευταία συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με το Νίκο στα πλαίσια του προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού που εφαρμόστηκε. Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων, ο Νίκος μαζί με τον εκπαιδευτικό έβγαλαν τα παπούτσια τους και αφού κάθισαν στο χαλί πήραν τρεις βαθιές αναπνοές. Στη συνέχεια ακολούθησαν οι δραστηριότητες ανταπόκρισης και έναρξης της αλληλεπίδρασης, ενώ στο τέλος πραγματοποιήθηκε μία ελεύθερη δραστηριότητα μουσικής δημιουργίας.

Οι συμμετέχοντες σε όλες τις δραστηριότητες ήταν ο Νίκος και ο εκπαιδευτικός, ενώ μέσα στην αίθουσα παρευρίσκονταν μόνο ένας παρατηρητής. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες συναντήσεις, η ειδική νηπιαγωγός δεν παρευρίσκονταν στην αίθουσα (είτε ως παρατηρητής, είτε ως συμμετέχοντας) καθώς έπρεπε να συμμετέχει στις πρόβες για την καλοκαιρινή γιορτή του νηπιαγωγείου. Αυτό είχε ως

αποτέλεσμα να συμπληρωθούν μόνο δύο φύλλα καταγραφής: ένα από τον πρώτο παρατηρητή και ένα από τον εκπαιδευτικό.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον πρώτο παρατηρητή)**

Ημερομηνία: 30/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο: 10
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο: 0
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο: 0
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο: 10
• μίμηση	
• παραλλαγή	+ + + + + + + + + +
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο: 10
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	+ + + + + + + + + +
Παρατηρήσεις:	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

• Μοίρασμα μουσικών οργάνων

- Πολύ καλή συμμετοχή όταν έπαιζαν το ίδιο μουσικό όργανο.
- Προσπάθεια μίμησης του εκπαιδευτικού

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

Όσον αφορά το παίξιμο των μουσικών οργάνων, περίμενε να παίξει όταν ερχόταν η σειρά του. Κάποιες φορές όμως αντί να χρησιμοποιεί το μουσικό όργανο, εμφάνιζε ιδιόμορφο λόγο (δεν είχε νόημα).

• Βλεμματική επαφή

Καλή βλεμματική επαφή με τον εκπαιδευτικό. Κυρίως παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο παίζει το κάθε μουσικό όργανο.

• Διατήρηση της προσοχής

Ακριβώς έξω από την τάξη ακούγονταν μουσική, λόγω της πρόβας που έκανε μία τάξη. Αυτό δεν βοήθησε το παιδί στο να διατηρεί συνεχώς την προσοχή του.

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)

- Επιλέγει το μουσικό όργανο που θέλει.
- Περνάει εύκολα από τη συνθήκη όπου χρησιμοποιεί ο καθένας το δικό του μουσικό όργανο, στη συνθήκη όπου χρησιμοποιείται ένα μουσικό όργανο από το παιδί και από τον εκπαιδευτικό.

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

- Παραβατική συμπεριφορά: βγάζει κομματάκια από το ξύλινο καλάθι και τα κρατάει στο χέρι του —→ εμποδίζεται στο να κρατάει τα δύο πιατίνια.
- Διάσπαση προσοχής.

• Σχόλια:

Η παραβατική συμπεριφορά και η διάσπαση προσοχής πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι άκουγε τη μουσική έξω από την τάξη και ήθελε να συμμετέχει στην πρόβα.

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

1. 1^η δραστηριότητα: «Παίξιμο στο ίδιο τύμπανο»
 - μίμηση του εκπαιδευτικού όσον αφορά την ένταση (δυνατά-χαμηλά) με την οποία έπαιζε το μουσικό όργανο.
 - μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στη δραστηριότητα αυτή, καθώς εκπαιδευτικός και παιδί είναι όρθιοι και μπορεί να κινηθεί ολόκληρο το σώμα.
 - το παιδί φαίνεται να έχει μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής
2. 2^η δραστηριότητα: «Τύμπανο-Πλάτη»

1^η συνθήκη: ο εκπαιδευτικός κρατάει και χτυπάει το τύμπανο και το παιδί δίνει τον ίδιο ρυθμό με χτυπήματα στην πλάτη

 - αντιλαμβάνεται το ρυθμό
 - έχει καλό συγχρονισμό
 - αλλάζει ρυθμό, ώστε να αλλάξει και ο εκπαιδευτικός

2^η συνθήκη: ο εκπαιδευτικός δίνει ένα ρυθμό με χτυπήματα στην πλάτη και το παιδί παίζει τον ίδιο ρυθμό στο τύμπανο

 - δυσκολία στο συγχρονισμό
 - ίσως το ακουστικό ερέθισμα (συνθήκη 1) είναι καλύτερα αντιληπτό από το απτικό ερέθισμα (συνθήκη 2).
3. 3^η δραστηριότητα: «Χτύπημα-Σταμάτημα»
 - δυσκολία στην εκτέλεση της δραστηριότητας (πιθανόν δεν κατανόησε τι έπρεπε να κάνει).
 - ήταν δεύτερη φορά εφαρμογής της δραστηριότητας, αλλά δεν υπήρξε βελτίωση.
 - η δραστηριότητα διήρκεσε πολύ λίγο, καθώς το παιδί ζήτησε τη διακοπή της.

**Φύλλο καταγραφής
(συμπληρωμένο από τον εκπαιδευτικό)**

Ημερομηνία: 30/5/05

Όνομα εκπαιδευτικού: Γιώργος

Όνομα παρατηρητή: Αθηνά

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: Μάγδα

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Έναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	

Παρατηρήσεις: Το ποσοτικό μέρος του φύλλου καταγραφής δεν συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό.

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:**• Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

Στη σημερινή συνάντηση δόθηκαν σχετικά περιορισμένες δυνατότητες για χρήση κοινού μουσικού οργάνου. Παρ' όλα αυτά, ο Νίκος δεν συνάντησε δυσκολίες όποτε του δόθηκε αυτή η ευκαιρία.

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

Ο Νίκος διατηρούσε χρονικά διαστήματα σιωπής κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων ανταπόκρισης και έναρξης της αλληλεπίδρασης και περίμενε τη σειρά του.

• Βλεμματική επαφή

Αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο Νίκος δεν διατηρούσε βλεμματική επαφή με τον εκπαιδευτικό.

• Διατήρηση της προσοχής

Η προσοχή του Νίκου αποσπώταν από διάφορα ερεθίσματα καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Στην αρχή η προσοχή του απορροφήθηκε από ένα ξυλάκι το οποίο προεξείχε από το ψάθινο καλάθι όπου φυλάσσονται τα μουσικά όργανα, ενώ σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης εστίαζε το ενδιαφέρον του στα ηχητικά ερεθίσματα που προέρχονταν εκτός της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο έξω ακριβώς από την πόρτα της αίθουσας έκαναν πρόβα οι μαθητές του γενικού νηπιαγωγείου. Κατά αυτόν τον τρόπο, ακούγονταν διάφορα τραγούδια που χόρευαν και τραγουδούσαν τα παιδιά.

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)

- Ο Νίκος έδειξε γενικότερα ένα στερεοτυπικό τρόπο παιξίματος σε όλα τα όργανα που δοκίμασε. Η ευρύτερη συμπεριφορά του, όμως, δεν συνεπάγεται απαραίτητα αδυναμία στην αντίληψη των διάφορων αλλαγών στο περιβάλλον.
- Ο Νίκος έδειχνε τις προτιμήσεις του σχετικά με τα μουσικά όργανα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και έκανε τις αντίστοιχες επιλογές.

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

Οι δυσκολίες που συναντήθηκαν σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την απόσπαση της προσοχής του Νίκου από τα διάφορα εξωτερικά ερεθίσματα, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα να μην παραμένει συγκεντρωμένος στις δραστηριότητες. Ακόμη, η απουσία της νηπιαγωγού από την αίθουσα πιθανόν αποτέλεσε την αφορμή για την εκδήλωση ορισμένων συμπεριφορών από το Νίκο (όπως μη ακολουθία των οδηγιών του εκπαιδευτικού) που παρεμπόδισαν τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό.

• Σχόλια:

Ποιοτική παρατήρηση-σχολιασμός ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας

Στα πλαίσια της ελεύθερης δραστηριότητας μουσικής δημιουργίας πραγματοποιήθηκε η ίδια δραστηριότητα με αυτή της προηγούμενης συνάντησης. Κλήθηκε, δηλαδή, ο Νίκος να κτυπάει ρυθμικά την πλάτη του εκπαιδευτικού ο οποίος είχε το ρόλο να μιμείται αυτά τα χτυπήματα σε ένα τύμπανο. Οι ρόλοι αυτοί εναλλάσσονταν μεταξύ του εκπαιδευτικού και του Νίκου κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας ο Νίκος έδειξε πολύ καλή ικανότητα μίμησης (της κίνησης, αλλά και του τρόπου παιχνιδιού του εκπαιδευτικού). Αρκετές φορές, ωστόσο, δεν ακολουθούσε τις εναλλαγές χαμηλά-δυνατά ή γρήγορα-αργά. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο ως τρόπος αντίδρασης ή “πρόκλησης” παρά ως αδυναμία του Νίκου, καθώς όποτε δεν ακολουθούσε αυτές τις αλλαγές χαμογελούσε πονηρά κοιτώντας προς τον εκπαιδευτικό.

Μετά από αυτή τη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός κρατούσε ένα τύμπανο και ο Νίκος τα πιάτα. Όταν ο εκπαιδευτικός έπαιζε με το τύμπανο, περπατούσαν και οι δύο ελεύθερα στο χώρο μέχρι να παίξει ο Νίκος με τα πιάτα όπου και σταματούσαν. Με αυτή τη δραστηριότητα δόθηκε η ευκαιρία στο Νίκο να συσχετίσει την κίνησή του με τον ήχο που μπορεί να παράγει από κάποιο μουσικό όργανο.

Γενικά σχόλια

- Η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε στη σημερινή συνάντηση ήταν η διάσπαση της προσοχής του Νίκου. Πιο συγκεκριμένα, οι διάφοροι ήχοι (όπως φωνές και γέλια), η μουσική και τα τραγούδια που ακούγονταν έξω ακριβώς από την αίθουσα (λόγω της πρόβας που γινόταν για την εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς), ήταν ανασταλτικός παράγοντας για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων με το Νίκο. Το ενδιαφέρον του συχνά εστιαζόταν σε αυτά τα ερεθίσματα, μέχρι σε σημείο που άνοιξε μόνος του την πόρτα της αίθουσας και έτρεξε προς τα έξω όταν άκουσε ένα αγαπημένο του τραγούδι. Οι συνθήκες αυτές είχαν σαν αποτέλεσμα την πιο γοργή μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη. Οι δραστηριότητες δηλαδή, διήρκεσαν μικρότερο χρονικό διάστημα από το συνηθισμένο, ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του Νίκου όσον το δυνατόν περισσότερο εστιασμένο σε αυτές.
- Η παραπάνω δυσκολία επιβεβαιώθηκε από την ειδική νηπιαγωγό, σύμφωνα με την οποία «η πρόβα (έξω ακριβώς από την πόρτα της αίθουσας) για τη γιορτή του καλοκαιριού στην οποία συμμετέχει ο Νίκος, καθώς και η απουσία μου από την τάξη, ήταν δύο παράγοντες που σίγουρα λειτούργησαν ανατρεπτικά για την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας στην τάξη».

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση. Στα πλαίσια αυτής έγινε μία συνολική εκτίμηση του προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού από τον εκπαιδευτικό, τον παρατηρητή και την ειδική νηπιαγωγό (ή δεύτερο παρατηρητή). Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα η οποία αναφέρεται στα στοιχεία τελικής αξιολόγησης παρουσιάζονται οι εκθέσεις του κάθε παρατηρητή αναφορικά με την πορεία προγράμματος, την αποτελεσματικότητά του, τις δυσκολίες που συναντήθηκαν, καθώς και σχετικές προτάσεις. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα φύλλα καταγραφής της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτά ωστόσο, είναι ενδεικτικά καθώς αντιμετωπίστηκαν αρκετές δυσκολίες (οι οποίες αναφέρονται αναλυτικά παρακάτω) στη διαδικασία καταγραφής τους. Τέλος, γίνεται διεξαγωγή συμπερασμάτων μέρος των οποίων προκύπτει μέσα από συσχέτιση των στοιχείων της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, με δεδομένα άλλων ερευνών και της διεθνούς βιβλιογραφίας.

11.1 Στοιχεία τελικής αξιολόγησης

Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται οι εκθέσεις των δύο παρατηρητών, ακριβώς όπως συμπληρώθηκαν από τους ίδιους. Στις εκθέσεις τους συμπεριλαμβάνονται σχόλια σχετικά με την πορεία του προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού που εφαρμόστηκε, τις δυσκολίες που συναντήθηκαν και αντίστοιχες προσωπικές τους προτάσεις, ενώ γενικότερα γίνεται μία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του όλου προγράμματος.

Έκθεση πρώτου παρατηρητή:

Η μουσική αποτελεί ένα κομμάτι ιδιαίτερα σημαντικό στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ακόμα πιο χρήσιμο όμως είναι για ένα παιδί με αυτισμό, όπως ο Νίκος, ο οποίος έχει μία πολύ θετική αντίδραση απέναντι στη μουσική. Για το λόγο αυτό, η ειδική νηπιαγωγός είχε εντάξει τη μουσική στο καθημερινό πρόγραμμα του Νίκου.

Πριν την έναρξη του προγράμματος, είχε προηγηθεί τετράμηνη δική μου παρατήρηση του παιδιού και αξιολόγηση, όχι όμως στον τομέα της μουσικής. Παρόλα αυτά, ήταν κάτι που με βοήθησε στο να ερμηνεύσω καλύτερα κάποιες συμπεριφορές και αντιδράσεις του παιδιού στα πλαίσια του μουσικού αυτοσχεδιασμού, όπου κλήθηκα να παρατηρήσω.

Όσον αφορά το φύλλο καταγραφής, το οποίο συμπληρωνόταν σε κάθε συνάντηση και στο οποίο αποτυπώνονταν παρατηρήσεις και σχόλια της πορείας του προγράμματος, θεωρώ ότι συμπεριέλαβε όλες τις σημαντικές παραμέτρους που θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη κατά τη διάρκεια ενός παρόμοιου προγράμματος που σκοπό έχει την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης.

Το φύλλο καταγραφής ήταν αρκετά σύνθετο (αναφέρομαι στην πρώτη σελίδα του φύλλου, όπου γίνεται η ποσοτική αξιολόγηση) και αυτό έκανε και τη δουλειά του εκπαιδευτικού περισσότερο δύσκολη, καθώς έπρεπε να συμπεριλάβει αρκετές παραμέτρους. Εφόσον αξιολογούσε το φωνητικό (αυτοέκφραση), κινητικό και ηχητικό αυτοσχεδιασμό (ή αλληλεπίδραση) του παιδιού θα ήταν πιο ξεκάθαρα τα αποτελέσματα για κάθε μια από τις παραμέτρους αυτές, αν ο εκπαιδευτικός έδινε ανάλογα ερεθίσματα. Κατά την εφαρμογή όμως του προγράμματος, τα ερεθίσματα ήταν περισσότερο ηχητικά ίσως επειδή και το παιδί προτίμησε αυτό τον τρόπο αλληλεπίδρασης. Επίσης, θα μπορούσε να ξεκινήσει το πρόγραμμα με τις πρώτες συναντήσεις να περιλαμβάνουν πολύ απλά ηχητικά μοτίβα και όσο το παιδί εξοικειώνεται με τη διαδικασία να εισάγονται πιο πολύπλοκα μοτίβα, έτσι ώστε να διαφανεί καλύτερα ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τα διάφορα ερεθίσματα και το πώς ανταποκρίνεται σε αυτά. Αυτό βέβαια χρειάζεται χρόνο και θα ήταν αρκετά δύσκολο να εφαρμοστεί στα πλαίσια μίας πτυχιακής εργασίας.

Το διάστημα που διήρκεσε το πρόγραμμα, ήταν ικανοποιητικό ώστε να βγουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου προγράμματος. Το παιδί στις δύο πρώτες συναντήσεις που έγιναν, παρουσίασε παλινδρόμηση και άρχισε να εμφανίζει συμπεριφορές μη αποδεκτές, τις οποίες παρουσίαζε τρεις μήνες πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Αυτό αποδόθηκε στο γεγονός ότι δεν υπήρξε οριοθέτηση στο τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται να γίνει, καθώς σκοπός ήταν ο μουσικός αυτοσχεδιασμός, με αποτέλεσμα το παιδί να θεωρήσει ότι μπορεί να κάνει οτιδήποτε.

Από την τρίτη συνάντηση, όπου εφαρμόστηκε ένα συστηματικό πρόγραμμα, το παιδί άρχισε να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία και να συμμετέχει πιο ενεργά και με

καλά αποτελέσματα σε όλες τις παραμέτρους της αλληλεπίδρασης που είχαν οριστεί για παρατήρηση. Συγκεκριμένα, ενώ στην αρχή δεν είχε την ικανότητα διατήρησης της σιωπής, καθώς έδινε την απάντησή του πριν την ολοκλήρωση της παρουσίασης ενός ερεθίσματος από τον εκπαιδευτικό ή εμφάνιζε κάποιες ηχολαλίες, αντιλήφθηκε γρήγορα τον τρόπο της αλληλεπίδρασης, δηλαδή ότι υπάρχει μία σειρά την οποία πρέπει να ακολουθούμε. Επίσης, αυξήθηκε ο χρόνος της βλεμματικής επαφής του παιδιού, αναπτύχθηκε η ικανότητα του να παίρνει πρωτοβουλίες, να μοιράζεται κάτι με κάποιον άλλο (π.χ. μουσικά όργανα), αυξήθηκε ο χρόνος διατήρησης της προσοχής του και της εμπλοκής του σε μία διαδικασία και γενικότερα το όλο πρόγραμμα πιστεύω ότι έκανε το παιδί να αντιληφθεί ότι μπορεί να καταφέρει πολλά και αυτό βοήθησε στο να “ανοιχτεί” και να αλληλεπιδράσει με άλλα άτομα χωρίς ενδοιασμούς.

Δεν έλειψαν βέβαια και στιγμές, όπου υπήρξαν δυσκολίες τις οποίες ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να αντιμετωπίσει. Αυτές ήταν κάποιες στερεοτυπίες του παιδιού, διάσπαση της προσοχής που οφειλόταν κυρίως στην επιληψία, αλλά και σε μία περίπτωση στη μουσική που ακουγόταν εκτός του χώρου όπου διεξαγόταν το πρόγραμμα και τέλος κάποια σημάδια κούρασης που όμως δεν οφείλονταν στο περιεχόμενο του προγράμματος, αλλά σε οργανικούς παράγοντες του παιδιού. Παρόλα αυτά, ο εκπαιδευτικός, αντιμετώπισε με επιτυχία τις παραπάνω δυσκολίες και αυτό πιστεύω ότι αποδίδεται στην καλή γνώση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, αλλά και στην άριστη σχέση που ανέπτυξε με το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά και παρόμοια προγράμματα θα ήταν πολύ χρήσιμο να εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο από ανθρώπους που έχουν γνώσεις στον τομέα της μουσικής και θα ήταν ευχής έργο εάν είχαν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής, αλλά και της γενικής εκπαίδευσης τη δυνατότητα να εφαρμόζουν αντίστοιχα προγράμματα.

Έκθεση δεύτερου παρατηρητή (ειδικής νηπιαγωγού):

Με δεδομένο το ενδιαφέρον του Νίκου για τη μουσική (αξιοποιούμενο πρακτικά σε ακρόαση μουσικής –έντεχνης, ethnic, κλασσικής, σε παιχνίδια με ήχους και ρυθμούς και σε τραγούδι) ο εκπαιδευτικός, όντας και άρτιος μουσικός, μπόρεσε με ικανότητα και άμεσα να ισορροπήσει τις εξής παραμέτρους σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνάς του:

- Έλλειψη διδακτικής εμπειρίας του στο αντικείμενο (αυτισμός).
- Μετάβαση από το απόλυτο “χύμα” στην εγκατάσταση ορίων στο χώρο και το χρόνο / κανόνων συμπεριφοράς / χρονοδιάγραμμα δράσης.
- Προγραμματισμό δραστηριοτήτων: ξεκάθαρες δραστηριότητες, ποικιλία, από τα απλά στα σύνθετα (step-by-step).
- Συγκρότηση ομάδας
- Υιοθέτηση κώδικα συμπεριφοράς (τον ήδη εγκατεστημένο μεταξύ ειδικής νηπιαγωγού και Νίκου) με:
 - ο σεβασμό στο χρονισμό του Νίκου
 - ο σεβασμό στο βαθμό ωριμότητας του (τρία στοιχεία στη βραχύχρονη μνήμη)
 - ο σεβασμό στην ποιότητα κοινωνικότητάς του (τρία μέλη και φίλοι του στην ομάδα οικειωμένοι με τους κώδικες συμπεριφοράς του Νίκου)
- Προσαρμογή στις αντικειμενικές συνθήκες (χώρος σχολείου / υλικοτεχνική υποδομή)

Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό το χρόνο που ο εκπαιδευτικός διέθεσε σε παρατήρηση και οικείωση με το Νίκο πριν αρχίσει να δουλεύει μαζί του και την ποιότητα της προσέγγισης που υιοθέτησε:

- σε παρέα με συναδέλφους του (όπως η Αθηνά – πρώτος παρατηρητής) που ήδη έχουν παρουσία και συνεργασία με το Νίκο
- και στη μικρή και στη μεγάλη τάξη στο σχολείο
- προσεκτική και διακριτική συμμετοχή του στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου
- συνεργασία και με τη νηπιαγωγό της μεγάλης (γενικής) τάξης
- με φιλοσοφία feed-back
- σε συνεργασία με γονείς

Δυσκολίες / Αδυναμίες :

I. Περιορισμοί προερχόμενοι από υλικοτεχνική υποδομή σχολείου (π.χ. δεν υπάρχει αίθουσα μουσικής).

II. Περιορισμοί – ανατροπές από γονείς (π.χ. δεν πήγαμε στο ωδείο όπως είχαμε αρχικά σκεφτεί).

III. Έλλειψη διδακτικής εμπειρίας στον αυτισμό.

Ο χρόνος παρακολούθησης του Νίκου στο νηπιαγωγείο πριν αρχίσει η συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό ήταν αρκετός, ώστε να ξεκινήσει η δράση από το σημείο της οριοθετημένης / οργανωμένης δραστηριότητας.

Το απόλυτο “χτύμα”, τύπου «να μουσικά όργανα, κάνε ό,τι θες» στο δεδομένο χώρο του νηπιαγωγείου (η τάξη μας η μικρή) για ένα παιδί με αυτισμό και σε σχέση με αντικείμενο ιδιαίτερα ηδονιστικού (για το παιδί) περιεχομένου όπως είναι τα μουσικά όργανα, εκτρέπει σε άναρχη χρήση τους και συμπεριφορά, που στη συνέχεια το παιδί αυτόματα τη γενικεύει ανατρέποντας δουλειά που προηγήθηκε στο νηπιαγωγείο για:

- οριοθέτηση
- step-by-step μάθηση
- αυτοέλεγχο
- συμμετοχή στην ομάδα

Στην πραγματικότητα, ο Νίκος οπισθοδρόμησε (“κύλησε”) σε συμπεριφορά που εμφάνιζε τον πρώτο μήνα φοίτησής του στο ειδικό νηπιαγωγείο (= το πήρε όλο το θέμα από την αρχή). Αυτή η δυσκολία, αμέσως και καίρια ανατάχθηκε στην επόμενη συνάντηση, όπου –μετά από συνεργασία με την ειδική νηπιαγωγό- αποφασίστηκαν και τέθηκαν όρια και κανόνες που ο εκπαιδευτικός με επιτυχία διατήρησε και χρησιμοποίησε:

- χαλί εργασίας (μουσικό χαλί)
- συγκεκριμένα, λίγα όργανα στο χαλί
- μία ή δύο μπαγκέτες
- χρησιμοποιώ τις μπαγκέτες για να κτυπώ «έτσι ή με αυτό / -ά»
- όχι άλλα αντικείμενα ταυτόχρονα στα χέρια μου

- όχι πολλά μουσικά όργανα ταυτόχρονα να κρατώ (παίζω τώρα εδώ και με αυτά)
- ανασύρω ένα-ένα τα επόμενα όργανα από το «μαγικό κουτί» και παίζω με όποιο βγάλω
- κρύβω στο «μαγικό κουτί» όποιο όργανο δεν θέλω
- τακτοποίηση της αίθουσας όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα

Αυτά τα όρια και οι κανόνες εμπεδώθηκαν πλήρως στην τρίτη συνάντηση.

IV. Αποδείχτηκε ενισχυτική έως αναγκαία η παρουσία (κατά κανόνα σιωπηρή) της ειδικής νηπιαγωγού στην τάξη, αφού συνειρμικά παραπέμπει στην εφαρμογή ορίων, κανόνων και χρήση κωδίκων στην επικοινωνία.

V. Ο εκπαιδευτικός “άφησε” το κομμάτι της αυστηρότητας (έντονη φωνή, έντονο «όχι», συγκράτηση / ανάταξη παραβατικής συμπεριφοράς) στην ειδική νηπιαγωγό. Η ανάγκη για αυστηρότητα ήταν αυξημένη λόγω της παρουσίας νέων προσώπων, της ιδιαιτερότητας του αντικειμένου και των στενών χρονικών πλαισίων.

VI. Ο χρόνος που διατέθηκε δεν ήταν αρκετός για πλήρη ανάπτυξη της δραστηριότητας. Δεν υπήρχε, για παράδειγμα, αρκετός χρόνος για κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων.

VII. Συναντήθηκαν αρκετές αδυναμίες σχετικά με την υποδομή:

- έλλειψη αίθουσας μουσικής
- έλλειψη χρήσης video
- έλλειψη μονοδρομικού καθρέπτη
- έλλειψη ηχομόνωσης στην τάξη (η οποία είναι μικρή)

Αξιολογώντας γενικά την προσπάθεια:

Ο Νίκος φοιτά σε ένα πλαίσιο όπου η εξοικείωση με τη μουσική, τα μουσικά παιχνίδια με ρυθμούς (μουσικά όργανα) και η αισθησιο-κινητική εμπλοκή του σε δραστηριότητες με χρήση μουσικής, είναι δεδομένη. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα:

- θεατρικό παιχνίδι
- ηχητικές μιμήσεις

- ευφάνταστη χρήση ηχητικά μορφοποιημένων κωδίκων
- τα δυνατά φιλάκια έχουν όνομα: είναι φιλάκια «Σμούτς!!!»
- το αθέλητο λάθος (μου γλίστρησε / μου έπεσε) είναι «ούπς!!»

Αυτό το πεδίο δράσης εξελίχθηκε σε ποικιλία και πλουτίστηκε σε βάθος και ποιότητα για το Νίκο μέσα από το πρόγραμμα μουσικού αυτοσχεδιασμού στο οποίο συμμετείχε. Ο Νίκος απέκτησε καινούργιες γνώσεις, εξέλιξε τις δεξιότητές του και ανακάλυψε καινούργιες (π.χ. παίξιμο φουσαρμόνικας), συμμετείχε ενεργά σε σύνθετα και δύσκολα σημεία (π.χ. αναγνώριση της φράσης «καρδιά μου» με νότες – φωνητική αναπαραγωγή, λέγοντας «ντο-σολ-μι» και εννοώντας «καρδιά μου»). Ωφελήθηκε και προχώρησε σημαντικά και στα τρία επίπεδα: γνωσιακό, κοινωνικοποίησης, συναισθηματικό. Ήταν άκρως θετική και ψυχοδομητική διαδικασία, κατά την οποία ο Νίκος έδειξε ενδιαφέρον και συμμετείχε ικανοποιητικά.

Είχαμε σαφή δείγματα ικανότητας εξέλιξης του Νίκου και στις τρεις παραμέτρους παρατήρησης -έναρξη (initiation), ανταπόκριση (respond) και κοινωνική ανταλλαγή (turn-taking)- με τις εξής επισημάνσεις:

- έτεινε να μεταστρέφει τη δική του έναρξη αλληλεπίδρασης σε μίμηση του εκπαιδευτικού
- εκδήλωσε στερεοτυπικά φαινόμενα, κάποτε ιδιαίτερα έντονα στην εκτέλεση μουσικών θεμάτων και στην επιλογή οργάνου (π.χ. α) εν κρίση επιληψίας, β) φωνητικά «καρδιά μου», γ) έντονος στερεοτυπικός κτύπος με συγκεκριμένο χέρι και μπαγκέτα).

Στο συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (και το συνοδό παρατηρητή, την Αθηνά, που γνώριζε και δούλευε δική της εργασία με το Νίκο) υπήρξε ουσιαστική και γόνιμη, με εξέλιξη από συνάντηση σε συνάντηση και βαθμιαία βελτίωση. Υπό κατάλληλες συνθήκες (καλύτερη δηλαδή υποδομή: video, αίθουσα μουσικής, μονοδρομικό καθρέπτη, περισσότερο διαθέσιμο χρόνο και ουσιαστική συνεργασία με γονείς) θα ήταν δυνατόν να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα.

Η συγκεκριμένη δράση μπορεί να εφαρμοστεί ιδανικά από ειδικό παιδαγωγό με διδακτική πείρα που είναι ταυτόχρονα και άρτιος μουσικός.

Ευσεβής πόθος = πρόταση: να μπει η ειδικότητα του μουσικού ως μόνιμο προσωπικό στις ΣΜΕΑ.

11.2 Ενδεικτικά ποσοτικά αποτελέσματα

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τα φύλλα καταγραφής που συμπλήρωναν οι δύο παρατηρητές κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος (διαμορφωτική αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα είναι οργανωμένα στους πίνακες σύμφωνα με τη δομή του φύλλου καταγραφής που χρησιμοποιούνταν. Κατά αυτόν τον τρόπο, στην ανταπόκριση (response) της αλληλεπίδρασης αναφέρεται πόσες φορές απαντούσε ο Νίκος σε ένα μουσικό ερέθισμα με τη φωνή του (αυτοέκφραση – φωνητικός αυτοσχεδιασμός), κάνοντας μία κίνηση (κινητικές απαντήσεις – κινητικός αυτοσχεδιασμός) ή / και χρησιμοποιώντας κάποιο μουσικό όργανο (ηχητικές απαντήσεις – ηχητικός αυτοσχεδιασμός). Καταγράφεται επίσης, εάν στην ανταπόκρισή του γινόταν μίμηση του μουσικού ερεθίσματος που προηγούνταν ή παραλλαγή αυτού. Παράλληλα, σημειώνονται μέσα σε παρένθεση με αρνητικό αριθμό οι περιπτώσεις που ο Νίκος δεν ανταποκρινόταν. Με παρόμοιο τρόπο παρουσιάζονται και τα δεδομένα σχετικά με την έναρξη (initiate) αλληλεπίδρασης από το Νίκο. Η μόνη διαφορά είναι ότι στην έναρξη αλληλεπίδρασης δεν υπολογίζεται ο παράγοντας μίμηση-παραλλαγή, καθώς αυτό που ενδιέφερε είναι η ικανότητα του παιδιού να αρχίσει μία αλληλεπίδραση. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι στο πρώτο φύλλο καταγραφής (βλ. Φύλλο καταγραφής 1^{ης} συνάντησης) καταγράφηκαν ποσοτικά δεδομένα σχετικά με την κοινωνική ανταλλαγή (turn taking). Τα δεδομένα αυτά δεν αναφέρονται στους παρακάτω πίνακες, καθώς λόγω των τροποποιήσεων του αρχικού φύλλου καταγραφής δεν κρατήθηκαν αντίστοιχα ποσοτικά δεδομένα για τις επόμενες συναντήσεις.

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα φύλλα καταγραφής που συμπλήρωνε ο πρώτος παρατηρητής (πίνακας 17 & 19) και η ειδική νηπιαγωγός όταν λειτουργούσε ως δεύτερος παρατηρητής (πίνακας 18 & 20). Η εμπλοκή ωστόσο της ειδικής νηπιαγωγού ως συμμετέχοντα σε μερικές συναντήσεις, έθεσε αδύνατη την καταγραφή του ποσοτικού μέρος των αντίστοιχων φύλλων καταγραφής εκ μέρους της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να σημειώνεται μία παύλα (-) σε αυτές τις συναντήσεις.

Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης									
Αριθμός συνάντησης	αυτοέκφραση		κινητικές απαντήσεις		ηχητικές απαντήσεις		Σύνολο		
	λοιπή	παραλλαγή	λοιπή	παραλλαγή	λοιπή	παραλλαγή			
1 ^η	16	3	3	0	17		36		
	14	2	3	0	8	9			
2 ^η	1	0	0	0	18		19		
	1	0	0	0	8 (-3)	10	(-3)		
3 ^η	4	0	0	0	22		26		
	3	1	0	0	2	20 (-1)	(-1)		
4 ^η	2	2	2	0	20		24		
	2	0	2	0	1	19			
5 ^η	0	0	0	0	23		23		
	0	0	0	0	0	23			
6 ^η	0	1	1	0	18		19		
	0	0	1	0	2	16			
7 ^η	0	0	0	0	10		10		
	0	0	0	0	0	10			
Σύνολο	23	6	6	0	128				
	20	3	6	0	21 (-3)	107 (-1)			

Πίνακας 17: Ποσοτικά δεδομένα πρώτου παρατηρητή για την ανταπόκριση αλληλεπίδρασης

Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης									
Αριθμός συνάντησης	αυτοέκφραση		κινητικές απαντήσεις		ηχητικές απαντήσεις		Σύνολο		
	λοιπή	παραλλαγή	λοιπή	παραλλαγή	λοιπή	παραλλαγή			
1 ^η	27	2	2	0	2		31		
	5	22	0	2	1	1			
2 ^η	-	-	-	-	-	-	-		
	-	-	-	-	-	-	-		
3 ^η	-	-	-	-	-	-	-		
	-	-	-	-	-	-	-		
4 ^η	-	-	-	-	-	-	-		
	-	-	-	-	-	-	-		
5 ^η	0	0	0	0	22	15	22		
	0	0	0	0	7	15			
6 ^η	8	0	0	0	30	14	38		
	2	6	0	0	16	14			
7 ^η	-	-	-	-	-	-	-		
	-	-	-	-	-	-	-		
Σύνολο	35	2	2	2	54	30			
	7	28	0	2	24	30			

Πίνακας 18: Ποσοτικά δεδομένα δεύτερου παρατηρητή για την ανταπόκριση αλληλεπίδρασης

Έναρξη αλληλεπίδρασης				
Αριθμός συνάντησης	αυτοέκφραση	κινητικές ενάρξεις	ηχητικές ενάρξεις	Σύνολο
1 ^η	9	0	7	16
2 ^η	1	0	32 (-12)	33 (-12)
3 ^η	2	6	80	88
4 ^η	0	0	11	11
5 ^η	0	0	8	8
6 ^η	0	0	30	30
7 ^η	0	0	10	10
Σύνολο	12	6	178 (-12)	

Πίνακας 19: Ποσοτικά δεδομένα πρώτου παρατηρητή για την έναρξη αλληλεπίδρασης

Έναρξη αλληλεπίδρασης				
Αριθμός συνάντησης	αυτοέκφραση	κινητικές ενάρξεις	ηχητικές ενάρξεις	Σύνολο
1 ^η	3	0	0	3
2 ^η	-	-	-	-
3 ^η	-	-	-	-
4 ^η	-	-	-	-
5 ^η	0	0	8	8
6 ^η	0	0	35	35
7 ^η	-	-	-	-
Σύνολο	3	0	43	

Πίνακας 20: Ποσοτικά δεδομένα δεύτερου παρατηρητή για την έναρξη αλληλεπίδρασης

Αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω ποσοτικά αποτελέσματα θεωρούνται ενδεικτικά. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διαδικασία καταγραφής τους, παρεμποδίζοντας την επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου συμφωνίας μεταξύ των δύο παρατηρητών. Βασική δυσκολία που αντιμετωπίστηκε ήταν η αρχική δυσκολία συμπλήρωσης του φύλλου καταγραφής, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης των παρατηρητών με αυτό.

Σημαντικό είναι επίσης να σημειωθεί ότι δεν τηρούνταν απόλυτα σταθερό χρονικό διάστημα διάρκειας για κάθε συνάντηση. Κατά αυτόν τον τρόπο, μία συνάντηση μπορεί να διήρκεσε δεκαπέντε λεπτά περισσότερο από την προηγούμενη ή το αντίθετο, ανάλογα με τη διάθεση του παιδιού. Αυτή βέβαια η μεταβλητότητα του χρόνου, συνεπάγεται αντίστοιχες διαφορές στις ευκαιρίες που δόθηκαν στο παιδί για ανταπόκριση και έναρξη αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της κάθε συνάντησης. Ο παράγοντας αυτός όπως γίνεται κατανοητό, θέτει αδύνατη τη ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων μέσω σύγκρισης, καθώς δεν δινόταν ο ίδιος αριθμός ευκαιριών στο παιδί για ανταπόκριση ή έναρξη μίας αλληλεπίδρασης σε κάθε συνάντηση. Παρά όλους τους περιορισμούς όμως, μπορεί να προκύψουν ορισμένα χρήσιμα στοιχεία για τον τρόπο αλληλεπίδρασης του Νίκου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται πως ο Νίκος δεν αντιμετώπισε δυσκολία στην ανταπόκριση ή στην έναρξη. Οι μοναδικές φορές που δεν ανταποκρίθηκε ή άρχισε μία αλληλεπίδραση (σημειώνονται στους πίνακες με αρνητικούς αριθμούς μέσα σε παρένθεση) είναι ελάχιστες και περιορίζονται μόνο στη δεύτερη και τρίτη συνάντηση. Η παρατήρηση αυτή πιθανότατα σχετίζεται με τις τροποποιήσεις του τρόπου οργάνωσης των διαφόρων δραστηριοτήτων που έγιναν στα πλαίσια της δεύτερης συνάντησης και οι οποίες φάνηκε να αναστάτωσαν αρχικά το παιδί. Εκτός όμως αυτών των περιπτώσεων, ο Νίκος δεν παρουσίασε παρόμοιες δυσκολίες σε άλλες συναντήσεις.

Μία σημαντική παρατήρηση είναι ότι η πλειοψηφία τόσο των ανταποκρίσεων, όσο και των ενάρξεων του Νίκου είχαν χαρακτήρα ηχητικού αυτοσχεδιασμού. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δηλαδή, ανταποκρινόταν και άρχιζε μία αλληλεπίδραση παράγοντας ήχο με κάποιο μουσικό όργανο. Όσον αφορά τη χρήση της φωνής (αυτοέκφραση – φωνητικός αυτοσχεδιασμός), ο Νίκος συχνά χρησιμοποιούσε την ίδια φράση («καρδιά μου»), ενώ άλλες φορές μιμούνταν τα ηχητικά ερεθίσματα του εκπαιδευτικού λέγοντας «τουμ-τουμ». Από τα δεδομένα επίσης φαίνεται ότι η έκφραση μέσω του κινητικού αυτοσχεδιασμού ήταν

περιορισμένη. Αυτή η αναλογία μεταξύ ηχητικού, φωνητικού και κινητικού αυτοσχεδιασμού επιβεβαιώνεται τόσο από τον πρώτο παρατηρητή, όσο και από τα δεδομένα που προκύπτουν από τα φύλλα καταγραφής του δεύτερου παρατηρητή (παρά τον ελλιπή τους χαρακτήρα). Οι παρατηρήσεις αυτές φυσικά, σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων, στα πλαίσια των οποίων δίνονταν περισσότερες ευκαιρίες για έκφραση μέσω της χρήσης μουσικών οργάνων, παρά για κίνηση.

Εκτός των παραπάνω, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την ανταπόκριση αλληλεπίδρασης προκύπτουν ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις αναφορικά με τη μίμηση και την παραλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως τις περισσότερες φορές ο Νίκος ανταποκρινόταν με παραλλαγή στις μουσικές φράσεις ή ερεθίσματα του εκπαιδευτικού ή της ειδικής νηπιαγωγού. Οι απαντήσεις του δηλαδή, δεν μιμούνταν τις φράσεις των άλλων συμμετεχόντων, αλλά διακρίνονταν από ξεχωριστή δομή ή μοτίβο που συχνά επαναλαμβάνονταν με στερεοτυπικό τρόπο. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι παραλλαγές στις ανταποκρίσεις του Νίκου συχνά να παρουσιάζουν μονότονο χαρακτήρα.

Γενικότερα, τα παραπάνω ποσοτικά δεδομένα των φύλλων καταγραφής προσφέρουν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης του Νίκου κατά την περίοδο διεξαγωγής του προγράμματος. Η καταγραφή διαδικασιών όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία είναι πολύ δύσκολη μέσω αριθμών, καθώς εμπεριέχουν στοιχεία όπως η αυτοέκφραση, η βλεμματική επαφή, το συναίσθημα και τα σήματα μη λεκτικής επικοινωνίας τα οποία δεν ποσοτικοποιούνται. Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, τα ποσοτικά δεδομένα που καταγράφηκαν δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκτίμηση της πορείας του προγράμματος και στη διεξαγωγή αντίστοιχων συμπερασμάτων.

11.3 Δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος

Καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού συναντήθηκαν ποικίλες δυσκολίες και αναδείχτηκαν αρκετά σημεία προς μελέτη σε επίπεδο σχεδιασμού, αλλά και εφαρμογής για μετέπειτα έρευνα σ' αυτό το επίπεδο. Αυτές οι αδυναμίες κρίθηκε σημαντικό να αναφερθούν πριν την τελική εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να ληφθούν υπ' όψιν και να αποφευχθούν σε παρόμοιες

μελλοντικές προσπάθειες. Δύο είναι οι βασικές παράμετροι που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε ανάλογες προσπάθειες: ο χρόνος και ο χώρος.

Κατ' αρχήν, μια σημαντική παράμετρος που αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη περίπτωσης είναι ο περιορισμένος χρόνος που ήταν διαθέσιμος για την πραγματοποίησής της. Η κλινική εμπειρία έχει δείξει ότι μόνο η αρχική φάση αξιολόγησης μπορεί να χρειαστεί διάρκεια ενός μήνα, ενώ πολλές φορές τα αποτελέσματα της παρέμβασης μπορεί να φανούν ύστερα από χρονικό διάστημα ενός έτους (ιδίως όταν γίνεται αναφορά σε άτομα με αυτισμό ή άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές). Άρα, γίνεται κατανοητό πως το χρονικό διάστημα τριών μηνών που διήρκεσε το παρόν πρόγραμμα μουσικού αυτοσχεδιασμού είναι αρκετά περιορισμένο. Αυτή η στενότητα χρόνου είχε ως αποτέλεσμα:

- να μην γίνει προέκταση της εφαρμογής του προγράμματος στην ομάδα όπου θα συμμετείχαν παιδιά από το γενικό νηπιαγωγείο. Η αρχική σκέψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος αφορούσε τη σταδιακή μετάβαση από ατομικές σε ομαδικές δραστηριότητες, όπου θα δινόταν η ευκαιρία στο Νίκο να αλληλεπιδράσει με συνομηλίκους του.
- οι δραστηριότητες να μην προλάβουν να αποκτήσουν καθαρά αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα. Οι δραστηριότητες ήταν οργανωμένες / δομημένες με κατάλληλο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή του Νίκου σε αυτές, ενώ σταδιακά αποκτούσαν περισσότερο αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα (π.χ. εμπλουτισμός των τελευταίων τριών συναντήσεων με ελεύθερες δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας).

Μία άλλη σημαντική δυσκολία συναντήθηκε στον τρόπο παρατήρησης του παιδιού κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία των δύο παρατηρητών μέσα στην αίθουσα όπου πραγματοποιούνταν οι διάφορες δραστηριότητες ήταν ένας αρνητικός παράγοντας ο οποίος δυσχεραίνονταν από το μικρό μέγεθος της αίθουσας. Το γεγονός αυτό όμως, ήταν αναπόφευκτο καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα μονοδρομικού καθρέφτη ή βιντεοσκόπησης των συναντήσεων. Για την εξισορρόπηση έως ένα βαθμό αυτής της δυσκολίας, προτιμήθηκαν ως παρατηρητές από την αρχή του προγράμματος άτομα οικεία προς το παιδί: η ειδική νηπιαγωγός και μία φοιτήτρια με την οποία είχε ήδη εγκαθιδρύσει μία σχέση. Από μία πλευρά, η επιλογή των συγκεκριμένων παρατηρητών φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς η παρουσία τους μέσα στην αίθουσα δεν έδειξε να αποσπά την προσοχή του Νίκου. Από την άλλη πλευρά όμως, η παρουσία της ειδικής νηπιαγωγού

ως παρατηρητή (και άλλοτε ως συμμετέχοντα στις δραστηριότητες) πιθανόν να επηρέασε έως ένα βαθμό τη συμπεριφορά του Νίκου. Παρ' όλα αυτά, η συμμετοχή της κρίθηκε πολύ σημαντική καθώς η ίδια γνώριζε πολύ καλά το παιδί. Αυτή η καλή κατανόηση του παιδιού εκ μέρους της ήταν πολύτιμη για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος, ενώ οι διάφορες παρατηρήσεις της ήταν καθοριστικής σημασίας για την περαιτέρω εξέλιξη του προγράμματος και την αναπροσαρμογή αυτού.

Τέλος, ο περιορισμός της αρχικής παρατήρησης και αξιολόγησης του Νίκου μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου όπου φοιτά, θεωρείται ένας ακόμη περιορισμός. Η δυνατότητα παρατήρησης του παιδιού και σε άλλα πλαίσια (Γενά 2002, 27), όπως το σπίτι, πιθανόν να αναδείκνυαν επιπρόσθετα στοιχεία σημαντικά για το σχεδιασμό του προγράμματος. Κάτι τέτοιο όμως, στάθηκε αδύνατο.

11.4 Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης περίπτωσης έγινε ουσιαστικά συσχέτιση μεταξύ μουσικού αυτοσχεδιασμού και αλληλεπίδρασης / επικοινωνίας, δύο διαδικασίες που σύμφωνα με την Perry (2003) εμπεριέχουν πολλές μεθοδολογικές και φιλοσοφικές προκλήσεις. Μέρος αυτών των προκλήσεων οφείλονται στη “στιγμιαία” (ή “από στιγμή σε στιγμή”) φύση του μουσικού αυτοσχεδιασμού, καθώς και στα σύνθετα χαρακτηριστικά που διέπουν την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης αναζητήθηκαν αυτές οι προκλήσεις σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικού σχεδιασμού δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού, ενώ για την πληρέστερη ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος συνδυάστηκαν περιγραφικοί και ποσοτικοί τρόποι λήψης δεδομένων και αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το πλάνο εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ο μακροπρόθεσμος στόχος αφορούσε την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης του Νίκου μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Βασικοί άξονες για την επίτευξη αυτού του στόχου ήταν η ενίσχυση της ικανότητάς του για έναρξη (initiation) και ανταπόκριση (response) σε μία αλληλεπίδραση, καθώς και η συμμετοχή του σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής (turn taking). Καθένας από αυτούς τους άξονες αποτέλεσε αντίστοιχους βραχυπρόθεσμους στόχους στα πλαίσια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ενώ συμπεριλάμβανε επιμέρους παραμέτρους όπως την ενίσχυση της προσοχής και την

αντίληψη των αλλαγών στο περιβάλλον. Επιπρόσθετοι στόχοι ήταν εξάσκηση του Νίκου μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού στην αντίληψη του ρυθμού, στην ακουστική διάκριση και παραγωγή διαφόρων ήχων, στη σύνδεση της κίνησης με τη μουσική, καθώς και στη χρήση της φωνής του. Φυσικά, όλα αυτά έλαβαν μέρος στα πλαίσια διαφόρων δραστηριοτήτων μουσικού αυτοσχεδιασμού όπου βασικά χαρακτηριστικά ήταν ο ηχητικός αυτοσχεδιασμός (αυτοσχέδιοι ήχοι σε κινήσεις ή / και αυτοσχέδιοι ήχοι σε μουσική), ο κινητικός και ρυθμικός αυτοσχεδιασμός (αυτοσχέδια μουσική σε κινήσεις ή / και αυτοσχεδιαστικές κινήσεις σε μουσική), καθώς και ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός (αυτοσχέδιες φωνές σε κινήσεις ή / και αυτοσχέδιες φωνές σε μουσική).

Η δομή αυτή του εκπαιδευτικού πλαισίου φάνηκε αποτελεσματική, καθώς συμπεριλάμβανε διαστάσεις του μουσικού αυτοσχεδιασμού σε πολλά επίπεδα (ήχος, κίνηση, ρυθμός, φωνή) συμβάλλοντας στη διεύρυνση της έννοιας της μουσικής και του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Σύμφωνα με αυτήν την έννοια, κάθε άτομο μπορεί να ανταποκριθεί στη μουσική, ενώ του δίνεται η ευκαιρία να εκφραστεί με το δικό του μοναδικό τρόπο μέσω της αυτής και να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του (Καρτασίδου 2004, 110).

Ακόμη, η δομή του συγκεκριμένου προγράμματος είναι σύμφωνη με διάφορους ερευνητές. Συγκεκριμένα, οι Cipani και Spooner (1994, 293-294) κάνουν αναφορά σε τέσσερις βασικές μετρήσεις αλληλεπιδράσεων στα άτομα με σοβαρές αναπηρίες:

- συχνότητα της έναρξης (initiation) αλληλεπιδράσεων
- συχνότητα της απάντησης (response) σε αλληλεπιδράσεις με άλλους
- αριθμός κοινωνικών ανταλλαγών (turn taking) κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων
- διάρκεια των αλληλεπιδράσεων

Επίσης, σε μία μελέτη της Chase (2004) όπου εξετάζονταν και περιγράφονταν οι πρακτικές αξιολόγησης 95 μουσικοθεραπευτών που εργάζονται με παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, φάνηκαν παρόμοια αποτελέσματα. Φάνηκε, πιο συγκεκριμένα, ότι πρωταρχικοί τομείς παρέμβασης και αξιολόγησης στα διάφορα μουσικοθεραπευτικά προγράμματα αποτελούν η επικοινωνία (communication) και ο κοινωνικός (social) τομέας. Στα πλαίσια της επικοινωνίας περιλαμβάνονται τρεις κύριες υποκατηγορίες: η εκφραστική γλώσσα / λεκτικές δεξιότητες, η δεκτική γλώσσα και η μη λεκτική επικοινωνία. Στις υποκατηγορίες αυτές αναφέρεται μία

ποικιλία δεξιοτήτων του ατόμου όπως η επιλογή δραστηριοτήτων, μουσικού οργάνου ή τραγουδιού, η ανταπόκριση σε ερωτήσεις, η ακολουθία οδηγιών, η ανταπόκριση στο όνομα, καθώς και η χρήση χειρονομιών. Αντίστοιχα οι τρεις βασικές υποκατηγορίες του κοινωνικού τομέα είναι η αλληλεπίδραση (peer / adult interaction), οι δεξιότητες προσοχής (attending skills) και η κοινωνική ανταλλαγή (sharing / turn-taking). Οι δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται σε αυτές τις υποκατηγορίες αφορούν κυρίως τη μίμηση, τη συγχρονισμένη μουσική δημιουργία, το μοίρασμα κοινών μουσικών οργάνων, τη διατήρηση βλεμματικής επαφής και την εναλλαγή σειράς. Τα δεδομένα αυτά είναι σε απόλυτη συμφωνία με τη δομή και τον τρόπο εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος / παρέμβασης που διεξήχθη στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Τόσο η επικοινωνία, όσο και ο κοινωνικός τομέας με τις επιμέρους υποκατηγορίες και δεξιότητές τους, έγιναν αντικείμενο παρατήρησης, περιγραφής και αξιολόγησης, ενώ η έναρξη και η ανταπόκριση σε αλληλεπιδράσεις από το άτομο αποτέλεσαν παραμέτρους ποσοτικής καταγραφής.

Έχοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω σχετικά με τη δομή του προγράμματος, καθώς και μέσα από μία συνολική εκτίμηση της πορείας του, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχές. Η συμμετοχή και ενεργή εμπλοκή του Νίκου στις δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού του προγράμματος, φάνηκε ότι συνέβαλε στην επικοινωνιακή και κοινωνική του ανάπτυξη. Πιο αναλυτικά, στην αρχή του προγράμματος ο Νίκος χρειαζόταν αρκετές φορές την παρώθηση του εκπαιδευτικού ή της ειδικής νηπιαγωγού για να αρχίσει μία μουσική αλληλεπίδραση. Παράλληλα, δυσκολευόταν στην κατανόηση της εναλλαγής σειράς, ενώ αντίστοιχες αδυναμίες συναντήθηκαν αναφορικά με την ικανότητα ανταπόκρισης του Νίκου σε μία αλληλεπίδραση. Η εικόνα αυτή ωστόσο, βελτιώθηκε αισθητά κατά την πορεία του προγράμματος. Ο Νίκος σταδιακά συμμετείχε με μεγαλύτερη ευκολία στις διάφορες δραστηριότητες διακρίνοντας την εναλλαγή σειράς, ενώ ανταποκρινόταν και άρχιζε μία μουσική αλληλεπίδραση δίχως να χρειάζεται την παρώθηση του εκπαιδευτικού.

Η ικανότητα ανταπόκρισής του Νίκου στα διάφορα μουσικά ερεθίσματα ή μουσικές φράσεις ενισχύθηκε. Οι μουσικές του απαντήσεις ήταν περισσότερο άμεσες (δεν παρεμβαλλόταν δηλαδή μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ του μουσικού ερεθίσματος και της απάντησης του Νίκου σε αυτό) κατά την πορεία του προγράμματος και η ανάγκη για προτροπές εκ μέρους του εκπαιδευτικού σχεδόν εξαλείφθηκε προς το τέλος του προγράμματος. Αντίστοιχες αλλαγές παρατηρήθηκαν στην ικανότητα του Νίκου για έναρξη μίας αλληλεπίδρασης.

Η ικανότητα του Νίκου να αρχίζει ένα μουσικό διάλογο παρουσίασε βελτίωση. Ο Νίκος πρότεινε (χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού) με σχετική ευκολία μία μουσική φράση στην ομάδα, παρά τις στερεοτυπίες που συχνά εμφάνιζε στο παίξιμό του. Βελτίωση ακόμη παρατηρήθηκε στην ποιότητα των ανταποκρίσεων ή / και ενάρξεων αλληλεπίδρασης από το Νίκο, καθώς δεν χαρακτηρίζονταν από χαοτικό τρόπο έκφρασης. Αντίθετα, οι μουσικές του φράσεις χαρακτηρίζονταν από δομή με περισσότερη ευκρίνεια, ενώ η ικανότητά του για μίμηση παρουσίασε αξιοσημείωτη εξέλιξη. Ο Νίκος συχνά προσπαθούσε να μιμηθεί τις φράσεις των άλλων συμμετεχόντων, ακόμα και όταν αυτές ήταν σύνθετες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συνάντηση κατά την οποία ο Νίκος μιμούνταν τον πολύπλοκο τρόπο παιχνιδιού του εκπαιδευτικού όπου συνδυάζονταν τέσσερα διαφορετικά είδη κτύπηματος με τις μπαγκέτες: στο πάτωμα, στο πλάι και στη μεμβράνη του τύμπανου, καθώς και κτύπημα των δύο μπαγκέτων μεταξύ τους. Στα πλαίσια βελτίωσης των παραπάνω ικανοτήτων του Νίκου, σημειώθηκε σημαντική πρόοδος στην κατανόηση της εναλλαγής σειράς και στην τήρηση αυτής. Πιο συγκεκριμένα, ο Νίκος βελτιωνόταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος στην αντίληψη της διαδοχικής σειράς παιχνιδιού από τους συμμετέχοντες.

Όλες αυτές οι βελτιώσεις σχετικά με τις τρεις παραμέτρους αλληλεπίδρασης (έναρξη, ανταπόκριση και κοινωνική ανταλλαγή) είναι ιδιαίτερα σημαντικές εάν ληφθεί υπ' όψιν ο κύριος ρόλος που διαδραματίζουν στην επικοινωνία κάθε ατόμου με το περιβάλλον του. Η ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής στα πλαίσια των οποίων προτείνει και ανταποκρίνεται σε διάφορα ερεθίσματα, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργή εμπλοκή του σε επικοινωνιακές διαδικασίες και διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτή η συμμετοχή του ατόμου σε δυαδικές διαδικασίες αμοιβαίας προσαρμογής σε σχέση με μία συγκεκριμένη δράση, αναφέρεται ουσιαστικά στην πεμπτούσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος 1990· Ζώνιου-Σιδέρη 1998).

Όπως αναδείχτηκε μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και αυτοσχεδιασμού προσφέρουν τη δυνατότητα στο άτομο για συμμετοχή σε τέτοιου τύπου διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας παράλληλα τη δημιουργικότητά του και προσφέροντας ένα συναίσθημα χαράς και ικανοποίησης. Θα μπορούσε δηλαδή να υποστηριχθεί ότι επαληθεύτηκε η αρχική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού ενισχύει την αλληλεπίδραση. Φάνηκε ότι η ενεργή συμμετοχή του

Νίκου σε δραστηριότητες αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας και μουσικών παιχνιδιών ερωταπόκρισης, ενίσχυσε την ικανότητά του για έναρξη και ανταπόκριση σε μία αλληλεπίδραση, αλλά και για συμμετοχή σε κοινωνικές ανταλλαγές. Προς το τέλος δηλαδή της πορείας του προγράμματος, ο Νίκος άρχισε με μεγαλύτερη ευκολία μία αλληλεπίδραση και οι απαντήσεις του στα διάφορα μουσικά ερεθίσματα είχαν περισσότερο δομημένο χαρακτήρα, ενώ προσαρμοζόταν με επιτυχία στις διάφορες αλλαγές (π.χ. γρήγορα-αργά, δυνατά-σιγά).

Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που συνέβαλαν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης του Νίκου με το περιβάλλον μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού, προσδιορίστηκαν καθ' όλη την πορεία του προγράμματος και παρατίθενται αμέσως παρακάτω:

▪ **Δομημένο περιβάλλον:** μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος επαληθεύτηκε ότι η κατάλληλη οργάνωση του περιβάλλοντος (φυσικού, χωρο-χρονικού και αισθητηριακού)* είναι πολύ σημαντική για την κατανόησή του από τα άτομα με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικό ο χώρος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων να σηματοδοτείται με κάποιο τρόπο, όπως το “μουσικό χαλί” που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Η οργάνωση επίσης των μουσικών οργάνων στο χώρο, διευκολύνει τη χρήση τους από το άτομο. Φάνηκε ότι η ύπαρξη πολλών οργάνων και η άτακτη (μη ομαδοποιημένη) τοποθέτησή τους δεν διευκολύνει τον τρόπο εμπλοκής του παιδιού στη μουσική δραστηριότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο, προτιμάται η προσφορά περιορισμένων ερεθισμάτων τουλάχιστον στα αρχικά στάδια του προγράμματος. Βέβαια, προτείνεται η σταδιακή αύξηση της πολυπλοκότητας των ερεθισμάτων. Εκτός όμως της οργάνωσης του περιβάλλοντος αναφορικά με το χώρο και τα υλικά (μεταξύ αυτών και τα μουσικά όργανα), θεμελιώδη ρόλο κατέχει και η κατάλληλη οργάνωση των δραστηριοτήτων. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος μουσικού αυτοσχεδιασμού αναδείχτηκε ότι η δόμηση των μουσικών δραστηριοτήτων (όπως ο καθορισμός συγκεκριμένης σειράς

* Τρεις βασικές δομές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν είναι: το φυσικό περιβάλλον (αποσκοπεί στη λειτουργική διαμόρφωση του χώρου και της χρήσης των αντικειμένων μέσα σε αυτό), το χωρο-χρονικό περιβάλλον (αποσκοπεί στη διαμόρφωση και τήρηση σχολικών ρουτινών κατά το ημερήσιο πρόγραμμα σύμφωνα με τη χρονική διάρκεια που απαιτείται για την κάθε δραστηριότητα, τον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού, την ανάγκη του παιδιού για σταθερή οργάνωση του χρόνου και το χώρο που θα πραγματοποιούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες) και το αισθητηριακό περιβάλλον (σχετίζεται με την παροχή αισθητηριακών ερεθισμάτων συντελούν στην ενίσχυση των προτιμήσεων και επιλογών από το άτομο).

και κανόνων παιχνιδιού) είναι σημαντική για την κατανόηση αυτών από το παιδί και την ενεργή συμμετοχή του. Αφού το παιδί αρχίσει να λειτουργεί σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η σταδιακή αύξηση του αυτοσχεδιαστικού χαρακτήρα των δραστηριοτήτων όπου το παιδί θα είναι ελεύθερο σε περισσότερα επίπεδα (π.χ. επιλογή δραστηριοτήτων, χρήση αρκετών μουσικών οργάνων ή συνδυασμός αυτών). Φυσικά, όλες αυτές οι παράμετροι οργάνωσης του περιβάλλοντος (τόσο σε επίπεδο χώρου και υλικών, όσο και σε επίπεδο δραστηριοτήτων) συμβάλλουν στην καλύτερη λειτουργία του ατόμου μέσα σε αυτό. Για αυτό το λόγο, οι παράμετροι αυτές θα πρέπει να καθορίζονται έχοντας ως σημείο αναφοράς τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε ατόμου.

- **Χρήση πνευστών οργάνων:** διευκολύνει τη συνειδητοποίηση και την εξάσκηση της αναπνοής. Ιδίως η χρήση της φουσαρμόνικας διευκολύνει τη διάκριση μεταξύ εισπνοής και εκπνοής, καθώς όταν το άτομο παίζει φουσαρμόνικα εισπνέοντας παράγει διαφορετική νότα από αυτή όταν παίζει εκπνέοντας. Γενικότερα, η χρήση πνευστών οργάνων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα άτομα με κινητικού τύπου αναπηρίες που χρησιμοποιούνταν αναπηρικό αμαξίδιο και έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για κίνηση και εξάσκηση της αναπνοής τους.

- **Εναλλαγή δραστηριοτήτων και μουσικών οργάνων:** κατά την εφαρμογή του προγράμματος φάνηκε ότι η ύπαρξη ποικιλίας δραστηριοτήτων και μουσικών οργάνων, καθώς και η εναλλαγή αυτών διατηρούσε την προσοχή του παιδιού. Όπως υποστηρίζει και η Peppy (2003) σε μία έρευνά της όπου συσχετίζεται η αυτοσχεδιαστική μουσικοθεραπεία με την επικοινωνιακή ανάπτυξη παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες, η εισαγωγή νέων μουσικών οργάνων και η δυνατότητα του ατόμου για επιλογή συμβάλλει στη διατήρηση του ενδιαφέροντός του στη δραστηριότητα. Παράλληλα, διευκολύνει την επίτευξη της μουσικής αλληλεπίδρασης δημιουργώντας ένα αίσθημα ευχαρίστησης και ενθουσιασμού στους συμμετέχοντες. Η πραγματοποίηση επίσης ελεύθερων δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας και συγχρονισμένης μουσικής δημιουργίας, συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Σε αρκετές συναντήσεις με το Νίκο, αποδείχτηκε ότι τέτοιου τύπου δραστηριότητες κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες έπαιζαν ταυτόχρονα μουσική, χόρευαν ή / και τραγουδούσαν, διέγειραν το ενδιαφέρον του. Ιδίως στη συνάντηση κατά την οποία το παιδί παρουσίασε νυσταγμούς και τανισμούς (λόγω της επιληψίας), η εισαγωγή μίας αυθόρμητης, ελεύθερης μουσικής δραστηριότητας με έντονο κινητικό στοιχείο

κρίθηκε πολύ αποτελεσματική. Ενεργοποίησε το παιδί και συνέβαλε στην εστίαση της προσοχής του στη δραστηριότητα.

▪ **Συνδυασμός προβλεψιμότητας και «έκπληξης»:** αποτελεί σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό παρόμοιων προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ευέλικτη χρήση της προβλεψιμότητας μέσω της επανάληψης οικείων δομών (Perry 2003) σε συνδυασμό με την «έκπληξη» μέσω αναπάντεχων αλλαγών στο περιβάλλον (Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998), υποβοηθάει την κατανόησή του από το άτομο, ενώ συγχρόνως ενισχύει την αυθόρμητη έκφραση και δράση του. Αυτά τα χαρακτηριστικά εμπεριέχονται στην ουσία του μουσικού αυτοσχεδιασμού όπου ταυτόχρονα προσφέρονται προβλέψιμα μουσικά μοτίβα και αναπάντεχες αλλαγές. Κατά αυτόν τον τρόπο, παρέχεται ένα αίσθημα ασφάλειας στο άτομο και παράλληλα ενισχύεται η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις αλλαγές που μπορεί να συμβούν στις ρουτίνες της καθημερινότητας. Φυσικά, για την επίτευξη κάτι τέτοιου απαιτείται η συνεχής διεύρυνση των διαδικασιών μουσικού αυτοσχεδιασμού (π.χ. συμμετοχή του ατόμου σε ομάδες μουσικού αυτοσχεδιασμού ή / και διεύρυνση των εννοιών της ανταπόκρισης και της έναρξης σε άλλα επικοινωνιακά πλαίσια της καθημερινότητας), καθώς και η προσπάθεια γενίκευσης των διάφορων δεξιοτήτων.

▪ **Έμφαση στις εναλλακτικές επικοινωνιακές δεξιότητες:** θα πρέπει να αποτελεί ίσως το βασικότερο χαρακτηριστικό σε κάθε πρόγραμμα μουσικού αυτοσχεδιασμού που αποσκοπεί στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Μεταξύ αυτών των εναλλακτικών δεξιοτήτων, περιλαμβάνεται η κίνηση, το βλέμμα και η φωνή, που σύμφωνα με τον Σούλη (1999) αποτελούν σημαντικά μέσα εξωτερίκευσης του ατόμου. Η έμφαση σε αυτές τις δεξιότητες συμβάλλει στην αξιοποίηση του επικοινωνιακού δυναμικού του κάθε ατόμου, ενώ συνδέεται άμεσα με τη διεύρυνση της σημασίας της μουσικής και του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας (ή αυτοσχεδιασμού) όπου δίνεται έμφαση σε διαδικασίες προ-λεκτικής επικοινωνίας, αναδύονται οι εν δυνάμει επικοινωνιακές του δεξιότητες (Aldridge 1996· Bunt 1994· Osborne 2003· Schögler 1998). Όπως φάνηκε και μέσα από την παρούσα μελέτη περίπτωσης, η συμμετοχή του Νίκου σε δραστηριότητες μουσικού αυτοσχεδιασμού όπου δίνονταν έμφαση στην ανταπόκριση / μίμηση και έναρξη μίας αλληλεπίδρασης, καθώς και σε διαδικασίες κοινωνικής ανταλλαγής και συγχρονισμένης

αλληλεπίδρασης (synchronous interaction), διευκόλυνε την ανάδυση λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Έχοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξή τους είναι η ανάπτυξη μίας διαπροσωπικής σχέσης με το παιδί. Η δημιουργία και η εγκαθίδρυση μίας διαπροσωπικής σχέσης εμπιστοσύνης με το παιδί αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί κάθε προσπάθεια ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης. Η ανάπτυξη βέβαια μίας διαπροσωπικής σχέσης, αναφέρεται σε μία διαρκή διαδικασία η οποία δεν παύει να αναδιαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της επαφής με το παιδί. Στα πλαίσια αυτής της διαρκούς διαδικασίας, προαπαιτείται μία συνολική προσέγγιση και κατανόηση του παιδιού ως σώμα, ψυχή και πνεύμα. Μέσα από μία τέτοια προοπτική, κάθε τύπου αλλαγή στα επίπεδα εμπλοκής του ατόμου στο μουσικό αυτοσχεδιασμό δείχνει προσωπική αλλαγή (Toolan & Coleman 1994), ενώ η μεγιστοποίηση του δυναμικού για επικοινωνία συναισθημάτων αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό / θεραπευτικό σκοπό (Osborne 2003, 419).

Καταλήγοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι μέσα από την παρούσα μελέτη περίπτωσης επιβεβαιώθηκαν οι διάφορες λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού οι οποίες έχουν αναφερθεί από διάφορους ειδικούς (Edgerton 1994· Franco 1999· Ruud 1998· Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts 1998). Οι βασικότερες από αυτές τις λειτουργίες αφορούν την εξάσκηση της ικανότητας για ανταπόκριση του ατόμου στα διάφορα ερεθίσματα, την προσαρμογή του στις διάφορες αλλαγές και στην ποικιλομορφία, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση της ικανότητάς του για επιλογή ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις ή προοπτικές, καθώς και τη διέγερση δημιουργικών αντί στερεοτυπικών στρατηγικών. Όπως γίνεται κατανοητό, όλες αυτές οι λειτουργίες του μουσικού αυτοσχεδιασμού έχουν αντίστοιχες επιδράσεις στο συνολικό επικοινωνιακό δυναμικό του κάθε ατόμου περιλαμβάνοντας την επίτευξη βλεμματικής επαφής, τη βελτίωση της μιμητικής του ικανότητας, τη μείωση των στερεοτυπιών, τη βελτίωση της ομιλούμενης γλώσσας και πιθανή μείωση των ηχολαλιών, καθώς και την καλύτερη συνειδητοποίηση του συμβολικού παιχνιδιού.

Όλες οι προαναφερόμενες λειτουργίες και επιδράσεις του μουσικού αυτοσχεδιασμού, αποκτούν ακόμη περισσότερη αξία εάν αναλογιστεί κανείς ότι η “απαντητικότητα στους άλλους” και η “αμοιβαιότητα” στις κοινωνικές

αλληλεπιδράσεις είναι δύο βασικά στοιχεία της αλληλεπίδρασης από τη βρεφική κιόλας ηλικία. Ο αμοιβαίος οπτικός χαιρετισμός, η αμοιβαία χρήση αντικειμένων, η σωματική / φυσική εγγύτητα, όπως και η μίμηση αποτελούν προαπαιτούμενες συμπεριφορές που διευκολύνουν την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης (Rutter 1978· Stone & La Greca 1986· Vandell & Wilson 1982) και οι οποίες αποδείχτηκε ότι ενισχύονται μέσω του μουσικού αυτοσχεδιασμού. Ακόμη, η χρήση του μουσικού αυτοσχεδιασμού ως μέσο αλληλεπίδρασης διευκολύνει την κατανόηση και την προσαρμογή του ατόμου στο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο. Διευκολύνει τη σωστή χρήση των προσωπικών αντωνυμιών (όπως «εγώ» και «εσύ») και την κατανόηση χωρο-χρονικών εννοιών (όπως το «που» και το «πότε») από το άτομο, μέσω της συμμετοχής του σε παιχνίδια αμοιβαίου χαιρετισμού, ρυθμικού αυτοσχεδιασμού και όχι μόνο.

Σύμφωνα με όλα τα προηγούμενα, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός αναδεικνύεται ως πολύτιμο μέσο για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε άτομα με αυτισμό. Ο κάθε εκπαιδευτικός (με ή χωρίς γνώσεις μουσικής) μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει παρόμοια προγράμματα ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης. Η δομή βέβαια του εκάστοτε προγράμματος θα πρέπει να στηρίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάγκες και δυνατότητες των συμμετεχόντων. Για την επιτυχία επίσης ενός τέτοιου προγράμματος, προαπαιτείται η υιοθέτηση μίας ευρύτερης θεώρησης για τη μουσική και το μουσικό αυτοσχεδιασμό (ως ήχο, ρυθμό, κίνηση και λόγο), καθώς και για το άτομο (ως σώμα, ψυχή και πνεύμα). Φυσικά, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη περίπτωσης δεν μπορούν να γενικευτούν αυτόματα στον ευρύτερο πληθυσμό. Η επαλήθευση ωστόσο συμπερασμάτων άλλων μελετών και ερευνών, λειτουργεί ενισχυτικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων αντιστέκεται σε ένα σύστημα όπου επιβραβεύονται οι «σωστές» απαντήσεις και αποθαρρύνονται οι «λανθασμένες», ενώ η φαντασία και η ελεύθερη έκφραση των παιδιών συρρικνώνεται. Μέσα από διαδικασίες αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού ενισχύεται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Δίνεται η ευκαιρία για δοκιμή νέων, εναλλακτικών τρόπων σκέψης και λύσης προβλημάτων. Δημιουργείται ένα περιβάλλον όπου το παιδί δημιουργεί ελεύθερα ερωτήματα, δοκιμάζει τις ιδέες του και πειραματίζεται. Όλα αυτά θέτουν επιτακτική ανάγκη την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων μουσικού αυτοσχεδιασμού στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Aarons, M. & Gittens, T. (1992) *Autism: A guide for parents and professionals*. London and New York: Routledge
- Aigen, K. (1991) The voice of the forest: A conception of music for music therapy, *Journal of Music Therapy*, 10 (1), pp. 77-98
- Aigen, K. (1996) *Being in music: Foundations of Nordoff-Robbins music therapy*. St. Louis, MO: MMB Music
- Agrotou, A. (1988) A case study: Lara, *Journal of British Music Therapy*, 2 (1), pp.17-23
- Aldridge, D. A. (1996) Communication and the playing of improvised music. In D. A. Aldridge (ed.) *Music therapy research and practice in medicine: From out of the silence* (pp. 34-58). London: Jessica Kingsley Publishers
- Aldridge, D. A. (2002) Philosophical speculations on two therapeutic applications of breath, *Subtle Energies & Energy Medicine*, 12 (12), pp.107-124
- Alland, A. (1977) *The artistic animal: An inquiry into the biological roots of art*. Garden City, NY: Doubleday (Anchor books)
- Allen, K.E., Hart, B., Buell, J.S., Harris, F.R. & Wolf, M.M. (1964) Effects of social reinforcement of isolate behavior of a nursery school child, *Child Development*, 35, pp. 511-518
- Alley, J.M. (1977) Education for the severely handicapped: The role of music therapy, *Journal of Music Therapy*, 14, pp. 50-59
- Alvin, J. & Warwick, A. (1991) *Music therapy for the autistic child*. Oxford: Oxford University Press
- A.M.T.A. (2002) Standards of clinical practice. In A. Elkins (ed.), *AMTA member sourcebook 2002* (pp. 26-32). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association
- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed. (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Association
- Amrhein, F. (1988) Musik und Bewegung – über den Zusammenhang von Musik- und Motopädagogik. In: *Motorik*, Schorndorf, Heft 3, s. 81-89
- Amrhein, F. (1993) Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik. In *Ztsch. f. Heilpädagogik*, Heft 9, s. 570-589
- Ansdell, G. (1995) *Music for life*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass
- Atterbury, B. (1984) Music teachers need your help, *Journal of Learning Disabilities*, 17 (2), pp. 75-77
- Attwood, A.H., Frith, U., & Hermelin, B. (1988) The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, pp.241-257
- Austin, J. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press
- Autsin, D. (1999) Vocal improvisation in analytically oriented music therapy with adults. In T. Wigram & J. Backer (eds.) *Clinical applications of music therapy in psychiatry* (pp.141-157). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Bailey, A. (1953) *Esoteric healing*. New York: Lucis Trust
- Baron – Cohen, S. (1997) *Mindblindness*. Cambridge, MA: MIT Press

- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1993) *Autism: The facts*. Oxford: Oxford University Press
- Belchic, J.K. & Harris, S.L. (1994) The use of multiple peer exemplars to enhance the generalization of play skills to the siblings of children with autism, *Child and Family Behavior Therapy*, 16, pp.1-25
- Bell, P.A., Greene, T.C., Fisher, J.D. & Baum, A. (2001) *Environmental psychology*. Orlando, FL: Harcourt College Publishers
- Benenzon, R.O. (1981) *Music therapy manual*. Springfield, IL: Charles C. Thomas
- Berry, J. (1979) A cultural ecology of social behavior. In L. Berkowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic
- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (2000) *Autism and play*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Βλάχος, Φ. (1998) *Αριστεροχειρία: μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Boxill, E.H. (1985) *Music therapy for the developmentally disabled*. Rockville, MD: Aspen Systems
- Brown, W.T. (2003^a) “*Genetics of autism: Past, present and future*”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “*Το Πάζλ του Αυτισμού*”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Brown, W.T. (2003^b) “*Fragile X syndrome and autism: Genetics of both conditions*”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “*Το Πάζλ του Αυτισμού*”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Bruscia, K. (1998) *Defining music therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers
- Bunt, L. (1994) *Music therapy: An art beyond words*. London: Routledge
- Burford, B. (1988) Action cycles: rhythmic actions for engagement with children and young adults with profound mental handicap, *European Journal of Special Educational Needs*, 3
- Burford, B. (1992) Communicating through movement and posture. In W. MacGillivray, W.I. Fraser & A. Green (eds.) *Hallas' Caring for People with Mental Handicap*. London: Butterworth Heinemann
- Γενά, Α. (2002) *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα
- Γκότοβος, Α. (1990) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Chase, K.M. (2004) Music therapy assessment for children with developmental disabilities: A survey study, *Journal of Music Therapy*, 41 (1), pp. 28-54
- Cipani, E. C. & Spooner, F. (1994) *Curricular and instructional approaches for persons with severe disabilities*. USA: Allyn and Bacon
- Cohen, N.S. (1995) The effect of vocal instruction and visi-pitch™ feedback on the speech of persons with neurogenic communication disorders: Two case studies, *Music Therapy Perspectives*, 13, pp. 70-75
- Cohen, I. (2003^a) “*Assessment, promedical findings, differential diagnosis and treatment*”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “*Το Πάζλ του Αυτισμού*”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Cohen, I. (2003^b) “*Research criteria for diagnosing autism*”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “*Το Πάζλ του Αυτισμού*”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003

- Cohen, I., Newman, B., Brown W.T. & Tsiouris, J. (2003) “Panel”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “Το Πάζλ του Αυτισμού”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Colwell, C. (1994) Therapeutic application of music in the whole language kindergarten, *Journal of Music Therapy*, 31 (4), pp. 238-247
- Davis, W., Gfeller, K. & Thaut, M. (1992) An introduction to music therapy theory and practice. Dubuque, LA: Wm. C. Brown
- Dewey, J. (1934) Art as experience. New York: G. Putnam’s Sons
- Donellan, A. & Leary, M. (1995) Movement differences and diversity in autism and mental retardation. Appreciating and accommodating to people with communication and behavior challenges. Newmarket, Ontario: DRI Press
- Dossey, L. (July / August 2003) Taking note: Music, mind and nature, *Alternative Therapies*, 9, (4), pp.10-14, 94-100
- Dreikurs, R. & Crocker, D. B. (1956) Music therapy with psychotic children. In E. T. Gaston (ed.) *Music therapy* (pp. 62-73). Lawrence, KS: Allen Press.
- Duerksen, G.L. (1967) Some similarities between music education and music therapy, *Journal of Music Therapy*, 4, pp. 95-99
- Dykman, R. (1979) In step with 94-142, two by two, *Music Educators Journal*, 65, pp. 58-63
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britanica (1984) Αθήνα: Πάπυρος
- Edgerton, C.L. (1994) The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviours of autistic children, *Journal of Music Therapy*, 31 (1), pp.31-62
- Ευδοκίμου- Παπαγεωργίου, Ρ. (1999) Δραματοθεραπεία - Μουσικοθεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Evans, I.M., Salisbury, C.L., Palomparo, M.M., Berryman, J. & Hollowood, T.M. (1992) Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school, *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, pp. 205-212
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998) Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Franco, G. (1999) Music and autism: Vocal improvisation as containment of stereotypies. In T. Wigram & J. Backer (eds.) *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology* (pp.93-118). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Frith, U. (1999) Αυτισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Furman, C.E. & Steele, A.L. (1982) Teaching the special student: A survey of independent music teachers with implications for music therapists, *Journal of Music Therapy*, 19, pp. 66-73
- Gallahue, D. (1987) Developmental physical education for today’s elementary school children. New York: Macmillan Publishing Company
- Georgas, J. (1993) An ecological-social model for indigenous psychology: The example of Greece. In U. Kim & J.W. Berry (eds.) *Indigenous psychologies: Theory, method and experience in cultural context* (pp.56-78). Beverly Hills, CA: Sage
- Goleman, D. (1998) Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goll, H. (1993) Heilpädagogische Musiktherapie. Frankfurt: Main
- Golomb, C. (2002) Child art in context: a cultural and comparative perspective. Washington, DC: American Psychological Association

- Gottman, J.M., Gonso, J. & Schuler, P. (1976) Teaching social skills to isolated children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, pp. 179-198
- Graham, R. (1988) Barrier-free music education: Methods to make main-streaming work, *Music Educators Journal*, 74, pp. 29-33
- Grandin, T. (1995) Διάγνωση: Αυτισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gresham, F.M. & Nagle, R.J. (1980) Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, pp.718-729
- Hadreas, P. (1999) Deconstruction and the meaning of music, *Perspectives of New Music*, 37 (2), pp. 5-28
- Hamel, P. M. (1979) Through music to the self. Boulder: Shambhala
- Hargreaves, D. J. (1989) Children and the arts. Buckingham: Open University Press
- Harris, M. (1997) Culture, people, nature: An introduction to general anthropology. Florida: Longman
- Hayes, N. (1998) Εισαγωγή στην ψυχολογία, τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Headington, C. (2000) Ιστορία της δυτικής μουσικής: Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg
- Herbert, M. (1998) Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας, Α' τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hermelin, B. & O' Connor, N. (1970) Psychological experiments with autistic children. Oxford: Pergamon Press
- Hodges, D. (2000) Implications of music and brain research, *Music Educators Journal*, 87 (2), pp. 17-22
- Hoffman, M. (1987) The contribution of empathy to justice and moral development. In N. Eisenberg & J. Strayer (eds.) *Empathy and its development*. NY: Cambridge University Press, pp. 47-80
- Hoskins, C. (1988) Use of music to increase verbal response and improve expressive language abilities of preschool language-delayed children, *Journal of Music Therapy*, 25 (2), pp. 73-83
- Humpal, M. E. & Wolf, J. (2003) Music in the inclusive environment, *Young Children*, March, pp. 103-107
- Ιναγιάτ, Χ. (1992) Ο μυστικισμός του ήχου. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος
- Insull, B. (1992) Music and improvisation for self-expression: The work of David Darling and "Music for People". In D. Campbell (ed.) *Music and Miracles* (pp.163-175). Wheaton, IL: Quest Books,
- Isenberg-Grzeda, C. (1988) Music therapy assessment: A reflection of professional identity, *Journal of Music Therapy*, 25 (3), pp.156-169
- Jakobson, R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit
- Jakobson, R. (1980) *Le charpente phonique du langage*. Paris: Minuit
- Jellison, J., Brooks, B. & Huck, A. (1984) Structuring small groups and music reinforcement to facilitate positive interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom, *Journal of Research in Music Education*, 32, pp. 243-264
- Jennings, S. (1973) Remedial drama. London: Pitman Publishing
- Jennings, S. (1990) Dramatherapy with families, groups and individuals. London: Jessica Kingsley Publishers
- Jones, G. (1968) Behaviour therapy and conditioning techniques. In E. Miller (ed.) *Foundations of Child Psychiatry*. Pergamon

- Jones, R. E. (1986) Assessing developmental levels of mentally retarded students with the musical-perception assessment of cognitive development, *Journal of Music Therapy*, 23 (3), pp. 166-173
- Jones, E. & Thibaut, J. (1957) Interaction goals as bases of inference in interpersonal perception. In R. Tagiuri & I. Petrulle (eds.) *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford University Press
- Jordan, R. & Libby, S. (1997) Developing and using play in the curriculum. In S. Powell & R. Jordan (eds.) *Autism and Learning: A Guide to Good Practice* (pp. 28-45). London: David Fulton
- Kaiser, K. & Johnson, K. (2000) The effect of an interactive experience on music majors' perceptions of music for deaf students, *The Journal of Music Therapy*, 37 (3), pp. 222-234
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, pp.217-250
- Καραπέτσας, Α. (1988) Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
- Καρτασίδου, Α. (2001) Θεραπευτική παιδαγωγική μουσικοθεραπεία, *Μουσική Εκπαίδευση*, 9 (3), σσ. 31-42
- Καρτασίδου, Α. (2004) Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Hurley, C. & Frea, W. (1992) Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25 (2), pp. 341-353
- Κοντογιάννη, Α. (2004) Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Β' τόμος (σσ. 59-76). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kostka, M. (1993) A comparison of selected behaviors of a student with autism in special education and regular music classes, *Music Therapy Perspectives*, 11, pp. 57-60
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000) Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα
- Kumar, A.M., Tims, F., Cruess, D.G., Mintzer, M.J., Ironson, G., Loewenstein, D., Cattan, R., Fernandez, J.B., Eisdorfer, C. & Kumar, M. (1999) Music therapy increases serum melatonin levels in patients with Alzheimer disease, *Alternative Therapies in Health Medicine*, 5, (6), pp.49-57
- Κυπριωτάκης, Α. (1997) Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1997) Νηπιαγωγική. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση
- Κώστιος, Α. (2004) "Μουσικοθεραπεία ανά τους αιώνες", στο Μουσική και Θεραπεία (Επτά Ημέρες) της εφημερίδας *Η Καθημερινή*, 01-02-04, σσ. 3-7
- La Greca, A.M. & Santogrossi, D.A. (1980) Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, pp.220-228
- Ladd, G.W. (1981) Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance, *Child Development*, 52, pp.171-178
- Layman, D.L., Hussey, D.L. & Laing, S.J. (2002) Music therapy assessment for severely emotionally disturbed children: A pilot study, *Journal of Music Therapy*, 39 (3), pp. 164-187
- Light, J. (June 1997) Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence, *Augmentative and Alternative Communication*, 13, pp. 61-70

- Lipe, A. (1991) Using music therapy to enhance the quality of life in a client with Alzheimer's dementia: A case study, *Music Therapy Perspectives*, 9, pp. 102-105
- Lipe, A. (1995) The use of music performance tasks in the assessment of cognitive functioning among older adults with dementia, *Journal of Music Therapy*, 32, pp. 137-151
- Lipe, A. (2002) Beyond therapy: Music, spirituality and health in human experience: A review of literature, *Journal of Music Therapy*, 39 (3), pp. 209-240
- Linton, M. (1999) The Mozart effect, *First Things*, 91, pp. 10-13
- Lomax, A. (ed.) (1968) *Folksong style and culture*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science, Publication 88
- Lomax, A. & Arensberg, C. (1977) A worldwide evolutionary classification of cultures by subsistence systems, *Current Anthropology*, 18, pp. 659-708
- Lovaas, O.I. (1987) Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, pp. 3-9
- Lowenfield, V. (1957) *Creative and mental growth*. New York: Macmillan
- Madsen, C.K., Smith, D.S. & Feeman, C.C. (1988) The use of music in cross-age tutoring within special education settings, *Journal of Music Therapy*, 25, pp. 135-144
- Μακρής, Ι. & Μακρή, Δ. (2003) Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993) Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, *Νέα Παιδεία*, 67
- Μάνος, Ν. (1997) Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Maranto, C. (1991) Report: Music and medicine task force, *Music Therapy Perspectives*, 9, pp. 98-101
- McClellan, R. (1997) Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής. Αθήνα: Fagotto
- McHale, S.M. & Gamble, W.C. (1986) Main-streaming handicapped children in public school setting. In E. Schopler & G.B. Mesibov (eds.) *Social Behavior in Autism* (pp. 191-212). New York: Plenum
- Mead, G. H. (1962) *Mind, self and society*. Chicago
- MENC (National Association for Music Education) (1995) *Prekindergarten music education standards*. Reston, VA: MENC
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξιλογίας
- Μπαφίτη, Τ. (2001) Η λειτουργία της γονεϊκής οικογένειας ως συστήματος και η εσωτερική συγκρότηση του ατόμου ως παράγοντες ψυχικής και σωματικής υγείας, *Ψυχολογία*, 8 (2), σσ. 249-260
- National Curriculum Council (1992) *National curriculum non-statutory guidance: ART*. London: NCC
- Nelson, D., Anderson, V. & Gonzales, A. (1984) Music activities as therapy for children with autism and other pervasive developmental disorders, *Journal of Music Therapy*, XXI, (3), pp. 100-116
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1971) *Therapy in music for handicapped children*. London: Gollancz
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977) *Creative music therapy*. New York: John Day Company

- Oden, S. & Asher, S.R. (1977) Coaching children in social skills for friendship making, *Child Development*, 48, pp. 495-506
- Ολιβέ, Φ. (1991) Η εσωτερική διάσταση της μουσικής. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος
- Orr, T.J., Myles, B.S. & Carlson, J.K. (1998) The impact of rhythmic entrainment on a person with autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13 (3), pp. 163-167
- Osborne, J. (2003) Art and the child with autism: therapy or education?, *Early Child Development and Care*, 173 (4), pp. 411-423
- Παπαδημητρίου, Σ. (2003) Τζαζ ιστορίες και ανησυχίες. Αθήνα: Απόπειρα
- Παπαδόπουλος, Α. Β. (2000) Μουσικοθεραπεία. Θεσσαλονίκη: Πήγασος
- Παπαηλιού, Χ. (1999) Η μουσικοθεραπεία στην πρώιμη παρέμβαση: Θεωρητικό υπόβαθρο και πρακτικές εφαρμογές. Στο εκπαιδευτικό υλικό του ΕΠΕΑΕΚ Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης, Θεσσαλονίκη
- Παπανικολάου, Α. (2000) Μαθηματικά, μουσική, αρχιτεκτονική στην αρχαία Ελλάδα. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού
- Pavlicevic, M. (1990) Dynamic interplay in clinical improvisation, *Journal of British Music Therapy*, 4 (2), pp. 5-9
- Pavlicevic, M. (1997) Music therapy in context: Music, meaning and relationship. London: Jessica Kingsley Publishers
- Pavlicevic, M. (1999) Music therapy: Intimate notes. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Pavlicevic, M. (Winter 2000) Improvisation in music therapy: Human communication in sound, *Journal of Music Therapy*, XXXVII, 37 (4), pp. 269-285
- Penman, R. (1980) Communication processes and relationships. London: Academic Press
- Perry, M.M.R. (Fall 2003) Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development, *Journal of Music Therapy*, 40 (3), pp. 227-246
- Poppow, J., Hristowa, E. & Bouvoukova, P. (1976) Theoria i metodika na fizitsesko waspitane. Narodua Prosweta
- Πούρκος, Μ. (1997) Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Αθήνα: Gutenberg
- Πρίνου-Πολυχρονιάδου, Λ. (1995) Μουσική και ψυχολογία: Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία. Αθήνα: Θυμάρι
- Prior, M.R. & Bradshaw, J.L. (1979) Hemisphere functioning in autistic children, *Cortex*, 15, pp. 73-81
- Proshansky, H.M. (1978) The city and self-identity, *Environment and Behavior*, 10, pp. 147-169
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K. & Kaminoff, R. (1983) Place identity: Physical world socialisation of the self, *Journal of Environmental Psychology*, 3, pp. 57-83
- Rimland, B. (1964) Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior. Appleton – Century – Crofts
- Robarts, J.Z. (1994) Towards autonomy and a sense of self: The individuation process in music therapy in relation to children and adolescents suffering from early onset anorexia nervosa. In D. Dokter (ed.) *Arts Therapies and Clients with Eating Disorders* (pp.229-246). London: Jessica Kingsley Publishers
- Rogers, E. (2001) Functional behavioral assessment and children with autism: Working as a team, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, pp. 228-231

- Rutter, M. & Bartak, L. (1973) Special education treatment of autistic children: a comparative study: I. Follow-up findings and implications for services, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, pp. 241-270
- Rutter, M. (1978) Diagnosis and definition. In M. Rutter & E. Schopler (eds.) *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 1-25). New York: Plenum Press
- Ruud, E. (1998) Music therapy: Improvisation, communication and culture. Gilsum NH: Barcelona Publishers
- Saperston, B. (1973) The use of music in establishing communication with an autistic mentally retarded child, *Journal of Music Therapy*, 10, pp. 184-188
- Scheffler, I. (1965) Conditions of knowledge: An introduction to epistemology and education. Chicago: Scott & Foresman Company
- Schopler, E., Andrews, C.E. & Strupp, K. (1979) Do autistic children come from middle class parents?, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp.139-152
- Schögler, B. (1998) Music as a tool in communications research, *Nordic Journal of Music Therapy*, 7,(1), pp. 40-49
- Schreibman, L. (1988) Diagnostic features of autism, *Journal of Child Neurology*, 3, pp. 57-64
- Schwartz, E.K. (1985) Talking with your music teacher: A guide to meaningful discussions about music and the learning disabled student, *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 1 (3), pp. 29-33
- Σέργη, Α. (1995) Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας. Αθήνα: Gutenberg
- Sekeles, C. (1999) Working through loss and mourning in music therapy. In T. Wigram & J. Backer (eds.) *Clinical Applications of Music Therapy in Psychiatry* (pp. 176- 196). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Sherratt, D. (2003^α) “*Connectedness: An approach to teaching children with autism*”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “Το Πάζλ του Αυτισμού”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Sherratt, D. (2003^β) “*Ανάπτυξη πρώιμων δεξιοτήτων συλλογισμού σε παιδιά με αυτισμό μέσω του προσποιητού παιχνιδιού*”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “Το Πάζλ του Αυτισμού”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Shulman, C. (2003) “*Structured teaching: TEACCH students with autism coping with a non-autistic world*”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “Το Πάζλ του Αυτισμού”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Sigman, M. & Ungerer, J. (1984) Attachment behaviorus in autistic children, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, pp.231-244
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T. & Ungerer J. (1986) Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, pp.647-656
- Σούλης, Σ. Γ. (1999) Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Αθήνα: Gutenberg
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986) Relevance, communication and cognition. Oxford: Blackwell
- Standley, J.M. (1991) Music techniques in therapy, counseling and special education. St. Louis: MMB Music

- Standley, J. & Hughes, J. (1997) Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing pre-reading / writing skills, *Music Therapy Perspectives*, 15 (2), pp. 79-86
- Starr, E. & Zenker, K. (1998) Understanding autism in the context of music therapy: Bridging theory and practice, *Canadian Journal of Music Therapy*, 6 (1), pp. 1-19
- Stige, B. (1998) Aesthetic practices in music therapy, *Nordic Journal of Music Therapy*, 7, (2), pp 121-134
- Stone, L.W. & La Greca, A.M. (1986) The development of social skills in children. In E. Schopler & G.B. Mesibov (eds.) *Social behavior in autism* (pp. 35-56). New York: Plenum Press
- Strobel, W. (1988) “Klang-Trance-Heilung”, in Musiktherapeutische Umschau, 9, s. 119-139
- Τόμπλερ, Μ. (2001) Ήχων στόχων ηχώ. Αθήνα: Νικολαΐδης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Toolan, P.G. & Coleman, S.Y. (1994) Music therapy, a description of process: Engagement and avoidance in five people with learning disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 38, pp. 433-444
- Toop, D. (2003) Ωκεανός του ήχου. Αθήνα: Οξύ
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Robarts, J. (1998) Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Τσαπακίδου, Α. (1997) Κινητικές δεξιότητες. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Tsiouris, J. (2003) “Psychiatric issues in autism”, στα πρακτικά του διεθνές επιστημονικού συμποσίου “Το Πάζλ του Αυτισμού”. Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, Λάρισα, 9-11 Μαΐου 2003
- Ulrich, R.S. (1984) View through a window may influence recovery from surgery, *Science*, 224, pp. 420-421
- Vandell, D.L. & Wilson, K.S. (1982) Social interaction in the first year: Infants’ social skills with peers versus mother. In K.H. Rubin & H.S. Ross (eds.) *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 187-208). New York: Springer-Verlag
- Verderber, S. (1986) Dimensions of person-window transactions in the hospital environment, *Environment and Behavior*, 18, pp. 450-466
- Volkmar, F.R., Sparrow, S.S., Goudereau, D., Cicchetti, D.V., Paul, R. & Cohen, D.J. (1987) Social deficits in autism: an operational approach using the Vineland Adaptive Behavior Scales, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 26, pp.156-161
- Ward, D. (1989) The arts and the special needs. In M. Ross (ed.) *The claims of feeling* (p. 5). London: Falmer Press
- Ward, D. (2000) Μουσικοθεραπεία. Αθήνα: Νικολαΐδης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Warwick, A. (1995) Music therapy in the education service: Research with autistic children and their mothers. In T. Wigram, B. Saperston & R. West (eds.) *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook* (pp. 209-225)
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1971) Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern
- Watzlawick, P. (1986) Η γλώσσα της αλλαγής: Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας. Αθήνα: Κέδρος
- West, M.L. (1999) Αρχαία ελληνική μουσική. Αθήνα: Παπαδήμα
- Whone, H. (1994) Το κρυφό πρόσωπο της μουσικής. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας

- Williams, D. (1999) *Autism – An Inside – Out Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Wilson, B. L. & Smith, D. S. (2000) Music therapy assessment in school settings: A preliminary investigation, *Journal of Music Therapy*, 37 (2), pp. 95-117
- Wooten, M. & Mesibov, G.B. (1986) Social skills training for elementary school autistic children with normal peers. In E. Schopler & G.B. Mesibov (eds.) *Social Behavior in Autism*. New York: Plenum
- Χατζηθωμάς, Φ. & Αλέφαντος Π. (1995) Λεξικό αναπτυγμένων εννοιών (τόμος α' και γ'). Θεσσαλονίκη: Φίλιππος
- York, E. (1994) The development of a quantitative music skills test for patients with Alzheimer's disease, *Journal of Music Therapy*, 31 (4), pp. 280-296
- Young, G.L., Kavanaugh, M.E., Anderson, G.M., Shaywitz, B.A. & Cohen, D.D. (1982) Clinical neurochemistry of autism and related disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, pp. 147-165

Παράρτημα

Στο παράρτημα περιλαμβάνονται τα πρωτόκολλα που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα φύλλα καταγραφής τα οποία συμπληρώνονταν από τους παρατηρητές κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε. Αυτά τα φύλλα καταγραφής δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή με γνώμονα τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του συγκεκριμένου προγράμματος και των παραμέτρων παρατήρησης που είχαν τεθεί. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν πανάκεια, αλλά προσφέρουν χρήσιμες ιδέες και είναι πηγή προβληματισμού για τη δημιουργία νέων σχετικών φύλλων καταγραφής και αξιολόγησης.

Φύλλα καταγραφής:

- ❖ Φύλλο καταγραφής (αρχικής αξιολόγησης)
- ❖ Φύλλο καταγραφής (διαμορφωτικής αξιολόγησης): το οποίο δεν ήταν λειτουργικό και αναπροσαρμόστηκε
- ❖ Φύλλο καταγραφής: η προσαρμοσμένη έκδοσή του η οποία χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διαμορφωτική αξιολόγηση

**Φύλλο καταγραφής
(αρχικής αξιολόγησης)**

Ημερομηνία:

Όνομα εκπαιδευτικού: _____

Όνομα παρατηρητή: _____

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: _____

Στάδιο του προγράμματος: (Αρχική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση με τα μουσικά όργανα**

Παράμετροι παρατήρησης:

- Θέση του σώματος σε σχέση με τα μουσικά όργανα και το χώρο:

- Επιλογή και τρόπος προσέγγισης του μουσικού οργάνου:

- Τρόπος έκφρασης μέσω του μουσικού οργάνου (τρόπος παιξίματος / εκτέλεσης, φροντίδα οργάνων κλπ.)

- Εξερεύνηση μουσικού οργάνου (εναλλακτικοί τρόποι παιξίματος, δημιουργικότητα/ στερεοτυπία στη χρήση, συνδυασμοί οργάνων κλπ.):

--

- Βαθμός αυτονομίας (πρωτοβουλίες στη χρήση, μίμηση του εκπαιδευτικού κλπ.):

--

Όργανα που χρησιμοποιήθηκαν	Σχόλια
1. 2. 3.	1.

- Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

--

- Σχόλια:

--

**Φύλλο καταγραφής
(διαμορφωτικής αξιολόγησης)**

Ημερομηνία:

Όνομα εκπαιδευτικού: _____

Όνομα παρατηρητή: _____

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: _____

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: **Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)**

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Εναρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κοινωνική ανταλλαγή	σύνολο:
Αυτοσχεδιαστική ερωταπόκριση (φωνητικά, κινητικά, ρυθμικά ή ηχητικά)	
Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)	
Παρατηρήσεις:	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:**• Μοίρασμα μουσικών οργάνων**

--

• Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

--

• Βλεμματική επαφή

--

• Διατήρηση της προσοχής

--

• Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον

--

• Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

--

• Σχόλια:

--

Φύλλο καταγραφής

Ημερομηνία:

Όνομα εκπαιδευτικού: _____

Όνομα παρατηρητή: _____

Όνομα δεύτερου παρατηρητή: _____

Στάδιο του προγράμματος: (Διαμορφωτική αξιολόγηση)

Δεξιότητα-στόχος: Αλληλεπίδραση σε ταίρι (ατομική δραστηριότητα)

Παράμετροι παρατήρησης	Συχνότητα
Ανταπόκριση αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Κινητικές απαντήσεις	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ηχητικές απαντήσεις (μουσικά όργανα)	σύνολο:
• μίμηση	
• παραλλαγή	
Ενάρξη αλληλεπίδρασης	σύνολο:
Αυτοέκφραση (φωνή)	
Κινητικές ενάρξεις	
Ηχητικές ενάρξεις (μουσικά όργανα)	
Παρατηρήσεις:	

Άλλοι παράμετροι παρατήρησης:

- Μοίρασμα μουσικών οργάνων

- Ικανότητα διατήρησης της σιωπής

- Βλεμματική επαφή

- Διατήρηση της προσοχής

- Αντίληψη και αποδοχή των αλλαγών στο περιβάλλον / Επιλογή και προτίμηση (τραγούδι, μουσικό όργανο κλπ)


- Δυσκολίες που συναντήθηκαν:

- Σχόλια:



ΕΥΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
1/11/11	
13-12-11	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
 Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
 ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000074490

