



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

**«Η μουσική ως μέσο ανάπτυξης  
κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με  
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»**

Ξηρουχάκης Αλέξανδρος – Ζαχαρίας (ΑΜ: 1008165)

Επιβλέποντες:

Παναγιώτης Κανελλόπουλος (ΠΤΠΕ)

Αναστασία Βλάχου (ΠΤΕΑ)

Βόλος, 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10681/1  
Ημερ. Εισ.: 11-7-2012  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ  
2012  
ΞΗΡ

## **Ευχαριστίες**

Πριν ξεκινήσει η συγγραφή της παρούσας πτυχιακής εργασίας θα ήθελα να αποδώσω ευχαριστίες σε κάποια πρόσωπα. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον πανάγαθο Θεό που με αξίωσε να τελειώσω με αυτή την εργασία τις σπουδές μου σε πτυχιακό επίπεδο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Έπειτα, από καρδιάς ευχαριστώ τους επιβλέποντες μου καθηγητές κ. Παναγιώτη Κανελλόπουλο και κα Αναστασία Βλάχου για την υπομονή και υποστήριξη που μου παρείχαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Παράλειψη θα ήταν μην αναφερθεί και η βοήθεια του κου Γεωργίου Τσίρη και της κας Λευκοθέας Καρτασίδου. Βεβαίως, θερμές ευχαριστίες αποδίδω τόσο στην οικογένεια μου, όσο και στους πνευματικούς μου πατέρες π. Εμμανουήλ Τζατζάνη και π. Θεόδωρο Μπατάκα, καθώς και σε όλους αυτούς που μου συμπαραστάθηκαν στα χρόνια των σπουδών μου . . .



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την βοήθεια που μπορεί να παράσχει η μουσική στον τομέα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πρώτο μέρος αυτής γίνεται η οριοθέτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφορικά με το πώς αυτές ορίζονται και το ποιές είναι οι επιμέρους αντίστοιχες δεξιότητες. Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιείται μια παρουσίαση τόσο των δυσκολιών, όσο και των δυνατοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τομέα αυτό. Επιμέρους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναλύονται είναι η νοητική καθυστέρηση, οι μαθησιακές δυσκολίες, η βαρηκοΐα-κώφωση, το φάσμα του αυτισμού, οι συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς επίσης και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα. Το τρίτο μέρος της εργασίας αναφέρει πώς μπορεί η μουσική να συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των εν λόγω παιδιών. Επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες που προβάλλονται σε αυτό είναι κατά κύριο λόγο η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η διαχείριση συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, η αυτοέκφραση, ο αυτοέλεγχος, η αυτοανάπτυξη και οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Ακόμη, άλλες σχετικές δεξιότητες είναι η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η επίγνωση του ίδιου του ατόμου, των άλλων ατόμων και του περιβάλλοντος, διάφορες μορφές κοινωνικής αναγνώρισης, ο υπολογισμός των συνεπειών μιας πιθανής πράξης, η ενσυναίσθηση, η μίμηση και η συναισθηματική ανταπόκριση.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>1.Οριοθέτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.....</b>	<b>1</b>
Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων.....	1
Συστατικά στοιχεία κοινωνικών δεξιοτήτων.....	10
<b>2.Κοινωνικές δεξιότητες και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....</b>	<b>18</b>
Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση.....	20
Παιδια στο φάσμα του Αυτισμού.....	20
Παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) ....	22
Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	23
Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Συναισθηματικές Δυσκολίες.....	24
Παιδιά με Βαρηκοΐα - κώφωση.....	25
<b>3.Ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.....</b>	<b>27</b>
Η συμβολή της μουσικής στην εκπαίδευση: γενικές παρατηρήσεις.....	27
Η συμβολή της μουσικής στη γενική εκπαίδευση ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες.....	28
Η συμβολή της μουσικής στην ειδικής αγωγή.....	30
Η συμβολή της μουσικής στην ειδική αγωγή ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες.....	34
Νοητική Καθυστέρηση.....	39
Μαθησιακές δυσκολίες.....	40
Βαρηκοΐα - Κώφωση.....	45
Φάσμα του Αυτισμού.....	47
Προβλήματα Συμπεριφοράς και Συναισθηματικές Δυσκολίες (ΠΣΣΔ) - Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητας: έρευνες για το ρόλο της μουσικής.....	55
<b>Επίλογος.....</b>	<b>70</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>71</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>84</b>

Παράρτημα 1.....	84
Παράρτημα 2.....	87

# 1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

## Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες βασίζονται σε έναν μεγάλο αριθμό ψυχολογικών κατασκευών και εμπλέκουν βασικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά όπως η προσωπικότητα, η ευφυΐα, η γλώσσα, η αντίληψη. Για τον ορισμό τους έχουν ασχοληθεί άτομα από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους όπως κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί (γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί), ψυχολόγοι, ψυχίατροι και ψυχιατρικοί νοσηλευτές. Κάθε επιστήμονας από τους παραπάνω επιστημονικούς κλάδους βλέπει τις κοινωνικές δεξιότητες με διαφορετική οπτική εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές αυτών (Merrell & Gimpel, 1998). Οι παραπάνω παράμετροι αποτελούν εμπόδιο στην δημιουργία ενός γενικού ορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων (Merrell & Gimpel, 1998· Merrell 2003). Έτσι, πολλοί επιστήμονες ισχυρίζονται ότι κάτι τέτοιο είναι, αν όχι αδύνατον, τουλάχιστον ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα (Bellack, 2004· Bellini, 2006· Cillessen & Bellmore, 2002· Merrell, 2003· Greene & Bulerson, 2003).

Παρόλα αυτά, στο παρελθόν έχουν δοθεί διάφοροι σχετικοί ορισμοί για τις κοινωνικές δεξιότητες (Merrell και Gimpel, 1998· Merrell 2003· Hargie, Saunders & Dickson, 1994). Ανατρέχοντας σε βιβλιογραφικές πηγές μπορεί να βρει κανείς δύο σχετικές κατηγορίες – κατευθύνσεις – ρεύματα. Τόσο το πρώτο, όσο και το δεύτερο ρεύμα περιλαμβάνουν το καθένα τρεις υποκατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων. Για το πρώτο αυτές είναι α) η αποδοχή των συνομηλίκων (peer-acceptance) (Cillessen & Bellmore, 2002· Li-Barber, 2008· Merrell & Gimpel, 1998· Gresham, 1986), β) συμπεριφοριστικοί ορισμοί (behavioral definitions) (Bellack, 2004· Bellini, 2006· Li-Barber, 2008· Merrell & Gimpel, 1998· Greene & Bulerson, 2003· Gresham, 1986) και γ) η κοινωνική εγκυρότητα (social validity) (Li-Barber, 2008· Merrell & Gimpel, 1998· Gresham, 1986). Για το δεύτερο αναφέρονται α) το μοντέλο των κληρονομημένων χαρακτηριστικών (the trait model), β) το μοντέλο συστατικής δομής (The molecular or component model) (Greene, Bulerson, 2003· Sacks, 1997) και γ) το διαδικαστικό μοντέλο (The process model) (Sacks, 1997).

## Α΄ ΡΕΥΜΑ

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται τα βασικά δεκαέξι στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τους αντίστοιχους ορισμούς, οι οποίοι έχουν δοθεί σε μια σειρά παλαιότερων μελετών (Merrell & Gimpel, 1998, σελ. 4, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1).

<b>ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ</b>	<b>ΟΡΙΣΜΟΙ</b>
Argyle, 1981	Κοινωνική συμπεριφορά που είναι αποτελεσματική στην κατανόηση των στόχων των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν
Combs & Slaby, 1977	Η ικανότητα να αλληλεπιδρά κάποιος με άλλα άτομα σε ένα προκαθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο, με συγκεκριμένους τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί ή αξιόλογοι και την ίδια στιγμή προσωπικά ή αμοιβαία ωφέλιμοι
Foster & Ritchey, 1979	Εκείνες οι αποκρίσεις που σε μια κοινωνική κατάσταση/ περίπτωση αυξάνουν την πιθανότητα να διατηρηθούν ή να βελτιωθούν οι θετικές επιδράσεις για αυτόν που αλληλεπιδρά σε αυτήν την κατάσταση
Gresham, 1981	Συμπεριφορές που μεγιστοποιούν την πιθανότητα την ενίσχυσης και μειώνουν αυτή της τιμωρίας στην κοινωνική συμπεριφορά κάποιου
Gresham & Elliott, 1987	Συμπεριφορές που σε δεδομένες καταστάσεις υποδηλώνουν - προμηνύουν σημαντικά κοινωνικά

	αποτελέσματα
Hargie, Saunders, & Dickson, 1987	Οι δεξιότητες που χρησιμοποιεί κάποιος όταν αλληλεπιδρά σε διαπροσωπικό επίπεδο με άλλους ανθρώπους, και οι οποίες είναι κατευθυνόμενες από τους στόχους, αλληλοσυσχετισμένες, κατάλληλες στην περίπτωση, αναγνωρίσιμα κομμάτια της συμπεριφοράς και μαθημένες συμπεριφορές
Kelly, 1982	Αναγνωρίσιμες μαθημένες συμπεριφορές που άτομα χρησιμοποιούν σε διαπροσωπικές καταστάσεις για να αποκομίσουν την μεγαλύτερη δυνατή ενίσχυση από το περιβάλλον τους
Libet & Lewinsohn, 1973	Η σύνθετη ικανότητα να εμπλέκεται κάποιος σε συμπεριφορές από τις οποίες λαμβάνει θετική ή αρνητική ενίσχυση και να μην εμπλέκεται σε αντίστοιχες που τιμωρούνται ή απορρίπτονται από άλλα άτομα
Matson, 1988	Ένα κοινωνικά επιδέξιο άτομο που είναι πολύ πιο πολύ πιθανό να λάβει τους τύπους των ενισχυτών που γενικά θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτοί ή επιθυμητοί
Mcguire & Priestley, 1981	Εκείνα τα είδη της συμπεριφοράς που είναι πιο θεμελιώδη στην αποτελεσματική πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ των ατόμων
Shepherd, 1983	Η παρατηρημένη συμπεριφορά ενός ατόμου κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να διατηρεί

	κοινωνικούς ρόλους και κοινωνικές σχέσεις.
Schlundt & McFall, 1985	Οι συγκεκριμένες συστατικές διαδικασίες που καθιστούν ικανό ένα άτομο να συμπεριφέρεται με έναν τρόπο που θα κριθεί ως (κοινωνικά) ικανό.
Schneider, Rubin, & Ledingham, 1985	Ο σύνδεσμος μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να ξεκινήσει και να διατηρήσει τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων του που είναι ζωτικό κομμάτι της ψυχολογικής του ευημερίας.
Trower, 1979	Προσωπικοί σκοποί ή στόχοι που αναζητούν την απόκτηση αμοιβών και την επίτευξη των στόχων που βασίζονται στην επιδέξια συμπεριφορά
Young & West, 1984	Συγκεκριμένες θετικές διαπροσωπικές συμπεριφορές που οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα.

Στο βιβλίο «Social Skills of Children and Adolescents» αναφέρεται ότι οι Michelson, Sugai, Wood, and Kazdin βρήκαν τα κοινά στοιχεία των παραπάνω ορισμών και δημιούργησαν έναν καινούριο αναβαθμισμένο ορισμό για τις κοινωνικές δεξιότητες, ο οποίος περιλαμβάνει τα παρακάτω επτά στοιχεία – συστατικά (Merrell & Gimpel, 1998, σσ. 3-5, βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

1. «Οι κοινωνικές δεξιότητες κατακτώνται πρωτίστως διαμέσου της μάθησης (ιδιαίτερα κοινωνική μάθηση, συμπεριλαμβανομένων της παρατήρησης, της μοντελοποίησης, της εξάσκησης και της ανατροφοδότησης)»
2. «Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και ευδιάκριτες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές»



3. «Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ταυτόχρονα αποτελεσματικές και κατάλληλες ενάρξεις (initiations) και αποκρίσεις»
4. «Οι κοινωνικές δεξιότητες βελτιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση (πχ ωφέλιμες αποκρίσεις από το κοινωνικό περιβάλλον)»
5. «Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αλληλεπιδραστικές από την φύση τους και περιλαμβάνουν ταυτόχρονα αποτελεσματικές και κατάλληλες αποκρίσεις (πχ αμοιβαιότητα και συγχρονισμός συγκεκριμένων συμπεριφορών)»
6. «Η καλή επίδοση όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζεται από τα έμφυτα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (στην κοινωνική αλληλεπίδραση) και από το περιβάλλον που συμβαίνει (η κοινωνική αλληλεπίδραση) (όπως, από το πόσο συγκεκριμένη είναι η κατάσταση). Επιρροές όπως η ηλικία, το φύλο και το κύρος του αποδέκτη (της κοινωνικής αλληλεπίδρασης) επηρεάζουν την κοινωνική επίδοση κάποιου»
7. «Ελλείματα και υπερβολές στην κοινωνική επίδοση μπορούν να εντοπιστούν για παρέμβαση»

Συνθέτοντας τα επτά στοιχεία του ορισμού των Michelson, Sugai, Wood, and Kazdin, οι Merrell και Gimpel (1998) βρήκαν ότι θα μπορούσε να ειπωθεί ότι «οι κοινωνικές δεξιότητες είναι μαθημένες, συντίθενται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, περιλαμβάνουν ξεκινήματα και αποκρίσεις, μεγιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση, είναι αλληλεπιδραστικές, αναφέρονται σε συγκεκριμένη κατάσταση και μπορούν να εξιδεικευτούν ως στόχοι για παρέμβαση»<sup>1</sup>.

Αντιστοίχως, ο Hargie (1986) έπειτα από μια ανασκόπηση των ορισμών για τις κοινωνικές δεξιότητες κατέληξε σε ένα ορισμό που αποτελείται από έξι στοιχεία που φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί (Hargie, Saunders & Dickson, 1994). Αυτά τα στοιχεία αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό σε κάποια από τα επτά παραπάνω στοιχεία του ορισμού των Michelson, Sugai, Wood, and Kazdin. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται αυτή η αντιστοιχία.

---

<sup>1</sup> «social skills are learned, composed of specific behaviors, include initiations and responses, maximize social reinforcement, are interactive and situation-specific, and can be specified as targets for intervention» (Merrell & Gimpel, 1998, σελ. 5)

<p>Τα έξι στοιχεία του ορισμού του Hargie (1986) για τις κοινωνικές δεξιότητες</p>	<p>Αντιστοιχία με τα στοιχεία του ορισμού των Michelson, Sugai, Wood, και Kazdin για τις κοινωνικές δεξιότητες</p>
<p>Κοινωνικές συμπεριφορές που αποσκοπούν στην εκπλήρωση ενός στόχου</p>	<p>4. Οι κοινωνικές δεξιότητες βελτιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση (πχ ωφέλιμες αποκρίσεις από το κοινωνικό περιβάλλον).</p>
<p>Αυτές οι συμπεριφορές συσχετίζονται μεταξύ τους</p>	<p>5. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αλληλεπιδραστικές από την φύση τους και περιλαμβάνουν ταυτόχρονα αποτελεσματικές και κατάλληλες αποκρίσεις (πχ αμοιβαιότητα και συγχρονισμό συγκεκριμένων συμπεριφορών)</p>
<p>Οφείλουν να ανταποκρίνονται στο εκάστοτε περιβάλλον και κατάσταση</p>	<p>6. Η καλή επίδοση όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζεται από τα έμφυτα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (στην κοινωνική αλληλεπίδραση) και από το περιβάλλον που συμβαίνει (η κοινωνική αλληλεπίδραση) (όπως, από το πόσο συγκεκριμένη είναι η κατάσταση). Επιρροές όπως η ηλικία, το φύλο και το κύρος του αποδέκτη (της κοινωνικής αλληλεπίδρασης) επηρεάζουν την κοινωνική επίδοση κάποιου.</p>



<p>Είναι αναγνωρίσιμα κομμάτια της συμπεριφοράς</p>	<p>2. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και ευδιάκριτες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές.</p> <p>7. Ελλείματα και υπερβολές στην κοινωνική επίδοση μπορούν να εντοπιστούν για παρέμβαση.</p>
<p>Αποτελούνται από συμπεριφορές που μπορούν να μαθευτούν</p>	<p>1. Οι κοινωνικές δεξιότητες κατακτώνται κυρίως διαμέσου της μάθησης (ιδιαίτερα κοινωνική μάθηση, συμπεριλαμβανομένων της παρατήρησης, της μοντελοποίησης, της εξάσκησης και της ανατροφοδότησης).</p>
<p>Πρέπει να βρίσκονται υπό τον γνωστικό έλεγχο του χρήστη τους</p>	<p>5. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αλληλεπιδραστικές από την φύση τους και περιλαμβάνουν ταυτόχρονα αποτελεσματικές και κατάλληλες αποκρίσεις (πχ αμοιβαιότητα και συγχρονισμό συγκεκριμένων συμπεριφορών)</p>

Αξίζει να σημειωθεί ότι από το σύνολο των ορισμών που έχουν δοθεί για τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» τρεις είναι οι ευρύτερες κατηγορίες στις οποίες αυτοί υπάγονται. Αυτές είναι α) η αποδοχή των συνομηλίκων (peer-acceptance), β) συμπεριφοριστικοί ορισμοί (behavioral definitions) και γ) κοινωνική εγκυρότητα (social validity). Σύμφωνα με την πρώτη οπτική, πρέπει να ειπωθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αξιολογούνται με κοινωνιομετρικές τεχνικές και αναφέρονται κατά κύριο λόγο στη διασημότητα κάποιου παιδιού και στις καλές σχέσεις με συνομηλίκους του

(Cillessen & Bellmore, 2002· Li-Barber, 2008· Merrell & Gimpel, 1998· Gresham, 1986). Όσον αφορά τους συμπεριφοριστικούς ορισμούς, αυτοί εστιάζουν κυρίως στην ύπαρξη συμπεριφορών που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις κατά τις οποίες μεγιστοποιείται η πιθανότητα ενίσχυσης και ελαχιστοποιείται η αντίστοιχη της τιμωρίας από το περιβάλλον (Bellack, 2004· Bellini, 2006· Li-Barber, 2008· Merrell και Gimpel, 1998· Greene & Bulerson, 2003· Gresham, 1986). Οι ορισμοί που αναφέρονται στην κατεύθυνση της κοινωνικής εγκυρότητας αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ των δύο παραπάνω κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται ως συμπεριφορές που προμηνύουν σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα και τέτοια θα μπορούσαν να είναι για παράδειγμα η θετική κοινωνική κριτική από άλλα άτομα ή οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων (Li-Barber, 2008· Merrell και Gimpel, 1998· Gresham, 1986).

## **B' ΡΕΥΜΑ**

Σύμφωνα με το δεύτερο ρεύμα, υπάρχουν επίσης τρεις υποκατηγορίες του ορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτές είναι α) το μοντέλο των κληρονομημένων χαρακτηριστικών (the trait model), β) το μοντέλο συστατικής δομής (The molecular or component model) (Greene & Bulerson, 2003· Sacks, 1997) και γ) το διαδικαστικό μοντέλο (The process model) (Sacks, 1997).

α) Το μοντέλο των κληρονομημένων χαρακτηριστικών (the trait model):

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η επιδεξιότητα που αφορά την κοινωνική συμπεριφορά είναι προκαθορισμένη και προδιαγεγραμμένη στην προσωπικότητα κάποιου και δεν επιδέχεται τροποποιήσεις με το πέρασμα των χρόνων και παρ' όλους τους μετασχηματισμούς του περιβάλλοντος (Greene & Bulerson, 2003· Sacks, 1997). Τώρα πια αυτή η προσέγγιση δεν έχει μεγάλη απήχηση, αλλά ούτε και έχει αποδειχτεί εμπειρικά (Sacks, 1997).

β) Το μοντέλο συστατικής δομής (The molecular or component model):

Το μοντέλο αυτό πρεσβεύει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κομμάτια παρατηρήσιμα που αναφέρονται στη μαθημένη (Baker, 2008) λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, τα οποία αν συνδυαστούν μπορούν να ενισχύσουν την επιτυχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ

των ατόμων σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Greene & Bulerson, 2003· Sacks, 1997). Όπως έχει δηλωθεί, οι δεξιότητες αυτές χρησιμοποιούνται στη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων με σκοπό να αποκτηθεί ή και να διατηρηθεί η ενίσχυση από το περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στην ψυχολογία, στην ψυχιατρική και στην εκπαίδευση. Ένα μειονέκτημα της είναι ότι εκπαιδευτές και αξιολογητές που σχετίζονται με αυτή ορίζουν τι συγκεκριμένα θεωρείται κοινωνική συμπεριφορά και έτσι υπάρχει μεγάλη ποικιλία σε ό,τι σχετίζεται με την επιλογή και ορισμό των κοινωνικών συμπεριφορών, τα μέσα παρατήρησης και μέτρησης των αντίστοιχων δεξιοτήτων και την αξιολόγηση αυτών (των κοινωνικών δεξιοτήτων) σε σχέση με το περιβάλλον και τον χρόνο (Sacks, 1997). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρουν και οι Greene & Bulerson (2003) οι περισσότερες προτάσεις-παρεμβάσεις με στόχο την εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες βασίζονται κυρίως σε αυτό το μοντέλο.

γ) Το διαδικαστικό μοντέλο (The process model):

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες ενέργειες, όπως κοιτάγματα και κινήσεις ή συνέπειες της συμπεριφοράς που δημιουργούν συγκεκριμένες επαφές, όπως χειραψία. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες αυτές οι ενέργειες βασίζονται σε κανόνες. Όλα αυτά τα στοιχεία που συνθέτουν τις κοινωνικές δεξιότητες κατακτώνται μέσω της παρατήρησης, της πείρας, διατηρούνται στη μνήμη με συμβολικό τρόπο και ανακτώνται από αυτή διαδοχικά. Με αυτό το μοντέλο προωθείται η υλοποίηση στόχων με σκοπό την απόκτηση συμπεριφορών που είναι κοινωνικά επιδέξιες. Γενικότερα, δεξιότητες που περιλαμβάνονται είναι η εστίαση και παρακολούθηση μια συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης και η ανατροφοδότηση που προκύπτει από την κοινωνική επαφή, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τα άλλα άτομα που συμμετέχουν στο κοινωνικό γεγονός. Ακόμα περιλαμβάνεται και η αυτοαξιολόγηση. Ειδικότερα, στοιχεία αυτού του μοντέλου είναι (Sacks, 1997):

α) Αντιλήψεις των άλλων ανθρώπων: αναφέρεται στην ικανότητα να ανταποκρίνεται κάποιος με επιτυχία τόσο στις ανάγκες όσο και στις επιθυμίες των άλλων.

β) Ικανότητα να μπορεί κάποιος να μπει στη θέση του άλλου: Δεν αναφέρεται μονάχα στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων για κάποιο άλλο άτομο, αλλά και στην κατανόηση των σκέψεων ή των συναισθημάτων του.

γ) Μη λεκτικά συνοδευτικά στοιχεία που συνοδεύουν τον λόγο: Αναφέρεται σε στοιχεία μη λεκτικά που συνυπάρχουν μαζί με τον λόγο και από τον συνδυασμό τους κατανοείται η αντίστοιχη κατάσταση. Αυτά τα στοιχεία γίνονται αντιληπτά σε μεγάλο βαθμό από την όραση και την ακοή.

δ) Αμοιβές: Πρόκειται για την ικανότητα της αναγνώρισης και της ενίσχυσης, όπως για παράδειγμα μέσα από ένα χαμόγελο ή ένα κούνημα του κεφαλιού, της κοινωνικής συμπεριφοράς ή ξεκινήματος της, όταν την εκδηλώνει ένα άτομο.

ε) Αυτοεμφάνιση: η ικανότητα να αποστέλει κάποιος σημάδια - ενδείξεις σε ένα άλλο άτομο ώστε να γνωστοποιήσει σε αυτόν τον ρόλο, τη θέση και την ταυτότητα του.

στ) Καταστάσεις και οι κανόνες τους: αναφέρεται στην ικανότητα της απόκτησης του πλήρους νοήματος σε ένα δοσμένο πλαίσιο κανόνων που δημιουργούν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Κάποιες φορές αυτή η προσαρμογή στους κανόνες μπορεί να γίνει διαμέσου της οπτικής ανατροφοδότησης στην περίπτωση που αυτοί είναι μπερδεμένοι.

ζ) Διαδοχή από αλληλεπιδράσεις: πρόκειται για την ικανότητα να τοποθετεί κάποιος μια σειρά λεκτικών και μη λεκτικών ενδείξεων σε τέτοια σειρά, ώστε να προκύπτει και να παρατηρεί ένα θετικό αποτέλεσμα.

Μετά τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια αυτής της εργασίας αξίζει να αναφερθούν πιο αναλυτικά ποιές είναι οι κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό συμβαίνει αμέσως παρακάτω.

## **Συστατικά στοιχεία κοινωνικών δεξιοτήτων**

Δεν μπορεί να γίνεται λόγος για κοινωνικές δεξιότητες χωρίς να αναφερθούν ποιές συγκεκριμένα είναι αυτές. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι αυτή η αναφορά δεν περιλαμβάνει μια καθολική παρουσίαση αυτών καθώς κάτι τέτοιο θα υπερέβαινε το όρια της πτυχιακής αυτής εργασίας. Επιπλέον, υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους στη βιβλιογραφία οριοθετούνται οι επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες. Για αυτό τον λόγο, σε αυτό το μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται μια απόπειρα παρουσίασης των βασικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η επικοινωνία, είτε αυτή είναι λεκτική, είτε είναι μη λεκτική αποτελεί μια πολύ γνωστή κοινωνική δεξιότητα (Argyle, 1997· Bellack et all, 1996· Bellack, 2004· Chiauuzzi, 1991· Kuper and Kuper, 2005· Rinn & Markle, 1979· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Αναφέρεται στην

δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου ατόμου και στην ουσία αποτελεί το συστατικό των ποιοτικών σχέσεων για διάφορες κοινωνικές συνθήκες. Σε αυτή την δεξιότητα της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας περιλαμβάνεται η αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων όπως μιας επείγουσας ανάγκης. Ακόμη, εμπεριέχεται η επίλυση διαφωνιών (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004) και η διαπροσωπική επίλυση προβλημάτων, η συζήτηση (Rinn & Markle, 1979), η αναζήτηση και μετάδοση πληροφοριών, η λεκτική έκφραση προτιμήσεων σε συζητήσεις και η κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών καθώς και η κατάλληλη ανταπόκριση σε αυτές (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

Αναφέρθηκε ότι μια μορφή της επικοινωνίας μπορεί να είναι η λεκτική επικοινωνία. Σε αυτή περιέχεται και η αντίστοιχη λεκτική έκφραση (Bellack, 2004· Bellack et all, 1996· Chiauzzi, 1991), η οποία αναφέρεται στο είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και τη μορφή των λέξεων που χρησιμοποιεί κάποιος (Bellack, 2004) και γενικότερα σε αυτά που λέει (Chiauzzi, 1991). Αναφέρεται ακόμη ότι η λεκτική επικοινωνία πρόκειται για την «καρδιά» της κοινωνικής συμπεριφοράς. Τονίζεται ότι κάθε λεκτικό κομμάτι πρέπει να δημιουργείται και να προσφέρεται με σκοπό να είναι εύληπτο από τα άτομα στα οποία προορίζεται να φτάσει καθώς και να επιτυγχάνει τον σκοπό δημιουργίας του. Για τον λόγο αυτό, τα λεκτικά στοιχεία που δημιουργούνται πρέπει να τοποθετούνται σε λογική σειρά, όπως επίσης να προσαρμόζονται στο εκάστοτε περιβάλλον (Argyle, 1997).

Εκτός από τη λεκτική μορφή της επικοινωνίας υπάρχει και η μη λεκτική. Αυτή είναι επίσης μια θεμελιώδη υποδεξιότητα (Argyle, 1997) στην οποία μπορούν να υπάρχουν παραγλωσσικά στοιχεία καθώς και μη λεκτικές συμπεριφορές (Bellack et all, 1996· Bellack, 2004· Chiauzzi, 1991). Τα παραγλωσσικά στοιχεία είναι ο τρόπος που μιλάει κάποιος και παρουσιάζει τον εαυτό του και περιλαμβάνει στοιχεία όπως η ένταση της φωνής, ο ρυθμός της ομιλίας (Bellack et all, 1996· Bellack, 2004), η οξύτητα της φωνής (Bellack et all, 1996· Bellack, 2004· Argyle, 1997) και ο επιτονισμός (Argyle, 1997· Bellack et all, 1996· Bellack, 2004· Chiauzzi, 1991). Τα στοιχεία αυτά έχουν σπουδαίο ρόλο για την αποκόμιση νοήματος (Argyle, 1997· Bellack, 2004), όπως επίσης και στη δήλωση των συναισθημάτων και μεταδίδουν ευχάριστο και ενδιαφέρον κλίμα (Bellack, 2004). Οι μη λεκτικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν κυρίως την στάση του σώματος (Bellack et all, 1996· Bellack, 2004· Chiauzzi, 1991), τις χειρονομίες (kinesics) (Bellack et all, 1996· Bellack, 2004), «τη σωματική απόσταση και μάθηση μεταξύ των ανθρώπων»<sup>2</sup> (proxemics), τις εκφράσεις του

<sup>2</sup> «the physical distancing and learning between people» (Chiauzzi, 1991, σελ. 213)



προσώπου και την βλεμματική επαφή (Argyle, 1997· Bellack et all, 1996· Bellack, 2004· Chiauzzi, 1991). Αναφέρεται ακόμη από τους (Argyle, 1997) ότι η μη λεκτική επικοινωνία κατά τη συνοδεία λεκτικών πληροφοριών διευκολύνει το συγχρονισμό των λεγομένων και παρέχει ανατροφοδότηση (feedback) στους εκάστοτε ακροατές.

Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2004) αναφέρθηκε παραπάνω ότι η επικοινωνία περιλαμβάνει και την κατανόηση των άλλων ανθρώπων σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Έτσι λοιπόν όπως φαίνεται από τους (Bellack, 2004) αυτό αφορά προσληπτικές συμπεριφορές και συγκεκριμένα δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης. Στοιχεία που περιλαμβάνονται είναι η προσοχή και κατανόηση – αποκωδικοποίηση των σχετικών με την επικοινωνία στοιχείων (Bellack et all, 1996· Bellack, 2004· Chiauzzi, 1991), η γνώση στοιχείων του περιεχομένου, αλλά και του περιβάλλοντος (Bellack et all, 1996· Chiauzzi, 1991) όπως επίσης και η αναγνώριση των συναισθημάτων (Bellack, 2004).

Η αναγνώριση των συναισθημάτων είναι λοιπόν κοινωνική δεξιότητα (Bellack, 2004· Hopyan, Gordon & Papsin, 2011· Khetrapal, 2009· Δασκαλάκη, 2010· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004), όπως επίσης και έκφραση αυτών (Rinn & Markle, 1979· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Η συγκεκριμένη πληροφορία για την αναγνώριση των συναισθημάτων εκτός από τον Bellack (2004), όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σημειώνεται και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2004), αλλά και από τους Khetrapal (2009) και τους Hopyan, Gordon & Papsin (2011). Η Δασκαλάκη (2010) αναφέρει ότι πρόκειται για τη διάκριση λεπτών συναισθημάτων τόσο του ίδιου του ατόμου που τα βιώνει, όσο και για τη διάκριση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων ατόμων. Εκτός από την αναγνώριση των συναισθημάτων, κοινωνική δεξιότητα αποτελεί και η έκφραση αυτών (Rinn & Markle, 1979· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

Κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν επίσης και η ενσυναίσθηση (Argyle, 1997· Baker, 2008· Kuper και Kuper, 2005), η συνεργασία (Argyle, 1997· Baker, 2008· Kuper και Kuper, 2005· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004) και το ενδιαφέρον για τον άλλο άνθρωπο (Argyle, 1997). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα για μοίρασμα συναισθημάτων με κάποιο άλλο άτομο (Argyle, 1997) και για εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα και τις απόψεις του (Baker, 2008). Η εκδήλωση ενδιαφέροντος έχει μεγάλη σημασία για στενές σχέσεις όπως για παράδειγμα το γάμο και τις φιλίες (Argyle, 1997). Αναφορικά με την συνεργασία, αυτή αναφέρεται στο μοίρασμα των υλικών για μια εργασία, στη βοήθεια των άλλων μελών της

ομάδας εργασίας, στο συμβιβασμό με τους κανόνες και τις οδηγίες (Baker, 2008) και στο κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη από τα μέλη της αντίστοιχης ομάδας εργασίας οι στόχοι των υπόλοιπων ατόμων. Ακόμα εστιάζεται και στο κατά πόσο οι ενέργειες που γίνονται στην ομάδα συγλίνουν προς την επίτευξη των στόχων όλων των μελών της (Argyle, 1997). Η δεξιότητα της συνεργασίας αποτελεί ένα επιμέρους στοιχείο των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως αναφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2004).

Η ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών όμως σχέσεων περιλαμβάνεται και αυτή στις κοινωνικές δεξιότητες (Bellack, 2004· Gilbert and Connolly, 1991· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Αυτές αναφέρονται κατά κύριο λόγο στη συναλλαγή με τους άλλους ανθρώπους, καθώς επίσης και στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων. Επιμέρους δεξιότητες των διαπροσωπικών σχέσεων είναι και οι δεξιότητες ακρόασης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004), ανταπόκρισης, κοινωνικών ξεκινήματων και κοινωνικής κατανόησης. Οι δεξιότητες ανταπόκρισης αναφέρονται σε κοινωνικά ζητήματα που ξεκινούν άλλοι όπως χαιρετισμοί, ερωτήσεις και προτάσεις για συμμετοχή σε δραστηριότητες στις οποίες το εκάστοτε άτομο καλείται να απαντήσει. Τα κοινωνικά ξεκινήματα (social initiations) είναι χαιρετισμοί προς άλλους, ερωτήσεις που απευθύνονται προς κάποια άτομα, αντίστοιχα σχόλια, όπως επίσης και το να ζητήσει κάποιος σε κάποιο άλλο άτομο να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα που εκτυλίσσεται εκείνη τη στιγμή. Η κοινωνική κατανόηση αναφέρεται συνήθως σε πρόσληψη καταστάσεων που απαιτούν σύνθετα ξεκινήματα και αποκρίσεις (Weiss, LaRue & Newcomer, 2009). Επιπλέον, στις δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων περιλαμβάνονται και οι δεξιότητες που αφορούν την αναγνώριση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και έκφραση συναισθημάτων, τη δημιουργία και διατήρηση στενών σχέσεων, φιλικών σχέσεων, την κατανόηση της σημασίας και εφαρμογή των αρχών που διαπνέουν την συνεργασία και την εκδήλωση κατάλληλης συμπεριφοράς σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Στις διαπροσωπικές σχέσεις εμπλέκονται και αλληλεπιδραστικές συμπεριφορές οι οποίες είναι κοινωνικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν αντίστοιχες δεξιότητες όπως τη ρύθμιση του κατάλληλου χρονικού διαστήματος απόκρισης κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας (Bellack, 2004, Chiauzzi, 1991), την σωστή εναλλαγή σειράς και τη χρήση κοινωνικών ενισχυτών (Bellack, 2004).

Η ικανότητα να προσφέρει κανείς επιβράβευση (rewardingness) (Argyle, 1997· Kuper & Kuper, 2005), αλλά και η αυτοπεποίθηση (assertiveness) αποτελούν επίσης κοινωνικές

δεξιότητες (Argyle, 1997· Baker, 2008· Bellack et all, 1996· Kuper & Kuper, 2005). Η πρώτη αφορά λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Αναφορικά με τις λεκτικές κάποια παραδείγματα είναι ο έπαινος και η ενθάρρυνση, ενώ για τις μη λεκτικές το χαμόγελο και το γνέψιμο – κούνημα του κεφαλιού. Πρέπει να ακόμη να σημειωθεί ότι αυτή η δεξιότητα οδηγεί συχνά αυτούς που την χρησιμοποιούν να είναι αρεστοί στους άλλους. Η δεύτερη, αναφέρεται στην ικανότητα που έχει κάποιος να ελέγχει ή να επηρεάζει κάποιο άλλο άτομο χωρίς όμως αυτός ο έλεγχος να έχει αρνητικές συνέπειες στη συγκεκριμένη φιλία. Πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι το άτομο που επηρεάζει λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τη γνώμη των ανθρώπων στους οποίους αναφέρεται. Υπάρχουν τόσο λεκτικά, όσο και μη λεκτικά στοιχεία στα οποία βασίζεται η συγκεκριμένη δεξιότητα. Τα λεκτικά αναφέρονται σε κατάλληλα επιχειρήματα, ενώ τα μη λεκτικά σε στοιχεία φιλικότητας αλλά και επικράτησης όπως είναι για παράδειγμα μια φιλική φωνή που όμως είναι σε υψηλή ένταση (Argyle, 1997).

Εκτός από τα παραπάνω, και η υπευθυνότητα συγκαταλέγεται στις κοινωνικές δεξιότητες (Baker, 2008· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατάκτηση της ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης όπως η κοινωνική συμπεριφορά, η κατάκτηση κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων, η ανεξαρτησία, η αποφυγή θυματοποίησης, η ανεξαρτητοποίηση, η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων και η λήψη της προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες. Ακόμη η υπευθυνότητα περιέχει υποδεξιότητες κατά τις οποίες το παιδί γνωρίζει να αποφεύγει κινδύνους από ατυχήματα όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που υπάρχουν σπασμένα τζάμια, ξέρει να ακολουθεί τους κανόνες σε νέες δραστηριότητες ή παιχνίδια και να κάνει κατάλληλη χρήση των παιχνιδιών, δηλαδή να μην τα καταστρέφει και να τα τακτοποιεί μόλις τελειώσει με το εκάστοτε παιχνίδι. Επιπλέον, περιλαμβάνεται η σωστή διαχείριση των χρημάτων, η κατάλληλη ανταπόκριση στις οδηγίες του άμεσου περιβάλλοντος, η απολογία για ακατάλληλη συμπεριφορά και τυχόν παραλείψεις, όπως επίσης και το να ξέρει το παιδί να δέχεται, αλλά και να παρέχει βοήθεια όταν υπάρχει σχετική ανάγκη (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Εκτός τα αναφερθέντα, η υπευθυνότητα αναφέρεται και στην ικανότητα για επικοινωνία με ενήλικες και για θέματα περιεχομένου που σχετίζονται με ιδιοκτησία και εργασία (Baker, 2008).

Επιπρόσθετα, κοινωνική δεξιότητα αποτελεί επίσης και η κοινωνική ευφυΐα (Argyle, 1997· Bellack, 2004· Chiauuzzi, 1991· Weiss, LaRue & Newcomer, 2009). Αυτή αφορά τη κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων και σχέσεων όπως επίσης και τους κανόνες που



αυτοί διέπονται (Argyle, 1997· Bellack, 2004). Εκτός από αυτά περιλαμβάνει και τη διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων. Ακόμα, κάποιες κοινωνικές καταστάσεις λύνονται αυτόματα όπως είναι οι περισσότερες περιπτώσεις μη λεκτικής επικοινωνίας, ενώ κάποιες άλλες προϋποθέτουν γνώσεις και σχεδιασμό για την επίλυση τους (Argyle, 1997).

Η αυτοαντίληψη αποτελεί μια εξίσου σημαντική κοινωνική δεξιότητα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Αυτή η κοινωνική δεξιότητα σημαίνει από τον κάθε άνθρωπο την κατανόηση της μοναδικότητας του καθώς και την αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων. Όλα αυτά βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του ατόμου και της προσδίδουν ουσιαστικό νόημα. Ακόμη, ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου και της αξίας κάθε ατόμου καθώς και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων παρακινούν τη διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα και την κατάκτηση κοινωνικών εμπειριών θετικού προσήμου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Υποδεξιότητες της αυτοαντίληψης είναι η θετική αυτοπαρουσίαση του εαυτού προς τα έξω (Kuper και Kuper, 2005· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004), η έκφραση συναισθημάτων με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, η αποδοχή της αποτυχίας, η βίωση χαράς μέσα από την επιτυχία, συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του ατόμου από το ίδιο, το θετικό αυτοσυναίσθημα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004) και η έκφραση θετικών σχολίων του ατόμου για τον εαυτό του (Rinn & Markle, 1979).

Εκτός από τις παραπάνω κοινωνικές δεξιότητες υπάρχουν και άλλες, μερικές από τις οποίες αναφέρονται και σε αυτή την παράγραφο. Τέτοιες είναι ο αυτοέλεγχος (Baker, 2008), η αυτοικανότητα, δηλαδή η αυτοαξιολόγηση κάποιου για το αν είναι ικανός να εκτελέσει μια συγκεκριμένα συμπεριφορά (Chiauzzi, 1991), τα αυτοσχόλια, τα οποία ουσιαστικά είναι εσωτερικός μονόλογος, οι απαντήσεις με κοινωνικά επιδέξιο τρόπο σε ερωτήσεις ακατάλληλου περιεχομένου (faulty discrimination) (Chiauzzi, 1991), η αποδοχή θετικών σχολίων (Rinn & Markle, 1979) και η επίλυση κοινών προβλημάτων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004). Επιπλέον, κοινωνική δεξιότητα αποτελεί και η από κοινού προσοχή (Kim, Wigram & Gold, 2008· Mundy, 1995· Mundy & Sigman, 2006), η οποία πρόκειται για κοινή σύνδεση και αλληλεπίδραση μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες (Kim, Wigram & Gold, 2008), όπως επίσης και η αυτόεξυπηρέτηση περιλαμβάνοντας δεξιότητες τουαλέτας, ντυσίματος και καθαριότητας χεριών και προσώπου (Cartledge & Milburn, 1986).

Στη συγκεκριμένη εργασία, όπως θα φανεί και στο τρίτο μέρος της παρακάτω, οι κοινωνικές δεξιότητες που προβάλλονται είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η σύνδεση (engagement) με άλλους ανθρώπους με σκοπό την επικοινωνία, η ικανότητα για επαφή ή

δημιουργία σχέσεων καθώς επίσης και η κοινωνική ικανότητα, οι κατάλληλες συμπεριφορές και οι καλοί κοινωνικοί τρόποι στο εκάστοτε πλαίσιο και η κοινωνικοποίηση στην κοινότητα. Επιπλέον, άλλες κοινωνικές δεξιότητες είναι η αναγνώριση, η έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων και συναισθηματικών καταστάσεων, αλλά και η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, η αυτοέκφραση, ο αυτοέλεγχος και η αυτορύθμιση, η αυτοανάπτυξη, οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, η αυτοαπορρόφηση και η επίγνωση του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος κάποιου ατόμου. Επιπρόσθετα, κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρονται είναι η πειθαρχία, η ομαδικότητα, ο συντονισμός, η συνεργασία, η αίσθηση του ανήκειν, η υπευθυνότητα, η συντροφικότητα και οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων. Ακόμη, άλλες κοινωνικές δεξιότητες που μελετώνται είναι η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, η ανάληψη αρχηγικού ρόλου, το μοίρασμα τόσο των αντικειμένων, όσο και της προσοχής, η κοινωνική και συμβολική ανάπτυξη, η βλεμματική επαφή και άλλες μορφές κοινωνικής αναγνώρισης, η διάρκεια της προσοχής, ο υπολογισμός των συνεπειών μιας πιθανής πράξης (consequential thinking), η διαφόρων τύπου χαιρετισμοί, η εναλλαγή σειράς με άλλα άτομα (turn taking), τα ξεκινήματα σε κοινωνική αλληλεπίδραση (initiations), η άρθρωση (vocalization) και η μίμηση. Τέλος, γίνεται αναφορά στην αμοιβαιότητα, τη συναισθηματική ανταπόκριση, την ανάπτυξη εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και τις συμπεριφορές που συνάδουν με την εκάστοτε δραστηριότητα και περίσταση.

Από αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες που μόλις αναφέρθηκαν στην αμέσως παραπάνω παράγραφο, και αφορούν το τρίτο μέρος της παρούσας εργασίας, κάποιες ήδη παρατέθηκαν και αναλύθηκαν στο παρόν μέρος της εργασίας (συστατικά στοιχεία κοινωνικών δεξιοτήτων). Τόσο αυτές, όσο και οι υπόλοιπες αναλύονται εκτενέστερα στο τρίτο μέρος, όπου προβάλλονται και ως προς το ζητούμενο ερώτημα της πτυχιακής αυτής εργασίας που είναι η ανάπτυξη τους μέσα από τη βοήθεια της μουσικής. Ο λόγος που δεν γίνεται η εκτενής ανάλυση τους σε αυτό το μέρος είναι διότι έτσι αυτό θα υπερέβαινε τα όρια του, στα πλαίσια της πτυχιακής αυτής εργασίας, μια που κεντρικό ζήτημα δεν είναι η παρουσίαση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά η ανάπτυξη τους στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τη βοήθεια της μουσικής.



## 2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Τα παιδιά με αναπηρίες είναι σε επικινδυνότητα αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άλλων σχετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Peterson & McConnell, 1993) και σχέσεων (Kam, Greenberg & Kusche, 2004). Υπάρχουν διάφορες θέσεις που αιτιολογούν αυτή την κατάσταση. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μικρότερο βαθμό κοινωνικών ξεκινήσεων και κοινωνικών αποκρίσεων σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όπως άλλωστε συμβαίνει και για άλλες πλευρές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ακόμη, η χρήση λιγότερων και χαμηλότερης ποιότητας κοινωνικών στρατηγικών στις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα παιδιά συμβάλλει στην προαναφερθείσα κατάσταση (Peterson & McConnell, 1993). Σχετικά με αυτό το ζήτημα πρέπει να γίνει σαφές ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν πολλές φορές την δυνατότητα να επιδείξουν θετικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου και συχνά διαμορφώνουν προβληματικές συμπεριφορές (Kam, Greenberg & Kusche, 2004) που διαταράσσουν τις σχέσεις τους με συμμαθητές και δασκάλους (Fisher και Haufe, 2009· Kam, Greenberg και Kusche, 2004), πράγμα που αν δεν συνέβαινε θα μπορούσε να δώσει ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν αυτά τα παιδιά και να διδαχθούν μεταξύ τους σχετικά με διάφορα ζητήματα (Fisher & Haufe, 2009). Αυτή η περίπτωση την έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα αυτών της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων αναφέρεται και από την Leslie (1997). Αυτό έχει ως συνέπεια οι μαθητές με αναπηρίες που έχουν ενταχθεί στις γενικές δομές εκπαίδευσης να ορίζονται πιο εύκολα από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ότι είναι επιθετικοί και διαταρακτικοί με πιθανό το στοιχείο της απόρριψής τους (Kam, Greenberg & Kusche, 2004). Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχουν καθόλου κοινωνικές δεξιότητες, αλλά αυτές είναι ανεπτυγμένες σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ειδικότερα για τα παιδιά με ελαφρότερες αναπηρίες (μικρότερου βαθμού) (Gresham & MacMillan, 1997). Επίσης από τους Freeman και Alkin (2000) αναφέρεται η ύπαρξη δεξιοτήτων σύναψης φιλικών σχέσεων, αλλά και προκοινωνικών δράσεων.

Εκτός από τα παραπάνω, αιτία της εν λόγω κατάστασης αποτελεί και το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά περνούν λιγότερη ώρα συνδεδεμένα σε δραστηριότητες της γενικής τάξης. Αυτή

η αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσης γίνεται με σκοπό την πρόσληψη μάθησης που ανταποκρίνεται περισσότερο στις δικές τους δυνατότητες. Με αυτό όμως τον τρόπο χάνουν, αναλόγως την περίπτωση, μικρότερο ή μεγαλύτερο μέρος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στην γενική τάξη (Peterson & McConnell, 1993). Αυτή η θέση για τις ειδικές τάξεις, ως προς τον κίνδυνο που αναφέρεται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άλλων σχετικών κοινωνικών συμπεριφορών επιβεβαιώνεται και από τους Kam, Greenberg και Kusche (2004) που συγκεκριμένα αναφέρονται σε παιδιά με συναισθηματικά και διαπροσωπικά προβλήματα.

Εξετάζοντας τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για την βοήθεια των παιδιών με αναπηρία προς την κατεύθυνση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι είναι σημαντικός ο αριθμός των ατόμων που έχουν ανάγκη την συγκεκριμένη βοήθεια (Peterson & McConnell, 1993). Ακόμη, οι απαιτήσεις της μεταβαλλόμενης και σύνθετης επιχειρηματικής κοινωνίας είναι τέτοιες που τα άτομα με αναπηρίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν (Leslie, 1997). Επιπλέον, παρόλο που έχουν υπάρξει κάποιες προσπάθειες για την εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες και στον έλεγχο της συμπεριφοράς με απώτερο σκοπό την βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών με αναπηρίες, αρκετές από αυτές τις πρακτικές δεν έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς και στερούνται εμπειρικής στήριξης (Kam, Greenberg & Kusche, 2004). Παρά ταύτα, λίγες έρευνες υπάρχουν, οι οποίες να εξετάζουν αν υπάρχει δυσκολία σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τις προσδοκίες σε επίπεδο συμπεριφοράς και κοινωνικότητας στο περιβάλλον του σχολείου. Εντούτοις, υποστηρίζεται ότι για να υπάρξουν μακροχρόνια αποτελέσματα ως απόρροια αντίστοιχων παρεμβάσεων για αυτά τα παιδιά, η αντίστοιχη εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία ή την ηλικία που ένα παιδί πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο (Coster & Haltiwanger, 2004).

Μέχρι αυτό το σημείο παρουσιάστηκε μια γενική εικόνα της σχέσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες. Παρακάτω παρουσιάζεται πως σχετίζονται συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αναφορικά με την σχέση που έχουν ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες γενικότερα, μια που η ειδική παρουσίαση επιμέρους κοινωνικών δεξιοτήτων για κάθε μια κατηγορία θα υπερέβαινε την οριοθέτηση του θέματος της παρούσας εργασίας.



## **Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση**

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν κάποιες ελλείψεις αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες (Gooding, 2010· Jensen & Klonicke, 1999· Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009). Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι όσο πιο σοβαρός είναι ο βαθμός της νοητικής καθυστέρησης, τόσο μεγαλύτερα προβλήματα υπάρχουν στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων (Gooding, 2010). Αυτό αποδεικνύεται και από την έρευνα των Jensen και Klonicke (1999) όπου συμμετείχαν παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, τα οποία είχαν χαμηλά αποτελέσματα, μεταξύ των άλλων τομέων που εξέταζε η συγκεκριμένη έρευνα, και στους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έχει αναφερθεί ακόμα ότι οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και κάποιες υπερβολές στον κοινωνικό τομέα, όπως για παράδειγμα να μην αφήνουν κάποιον άνθρωπο να φύγει από μακριά τους κρατώντας τον, έχουν θεωρηθεί πλευρές του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης (Gooding, 2010).

Η υστέρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική καθυστέρηση επιφέρει και διάφορες αρνητικές συνέπειες. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από αυτές μπορεί να είναι η απομόνωση, ο στιγματισμός και η κατάθλιψη (Gooding, 2010).

Παρόλα τα προβλήματα που υπάρχουν αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, εντούτοις υπάρχουν και δεξιότητες. Αυτό φαίνεται και στην περίπτωση κάποιων γενετικών συνδρόμων της νοητικής καθυστέρησης. Έτσι για τα παιδιά με σύνδρομο Turner αναφέρεται ότι στην πλειοψηφία τους είναι κοινωνικά προσαρμοσμένα. Ακόμα, τα παιδιά με σύνδρομο Williams τονίζεται ότι διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό φιλική διάθεση, ομιλητικότητα και κοινωνικότητα γενικότερα. Αναφορικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο του εύθραστου χρωμασώματος X, παρουσιάζεται ύπαρξη δεξιοτήτων αναγνώρισης συναισθημάτων των άλλων και αυτοεξυπηρέτησης (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

## **Παιδιά στο φάσμα του Αυτισμού**

Τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να παρουσιάζουν και αυτά προβλήματα αναφορικά με το κατά πόσο είναι λειτουργικά στον κοινωνικό τομέα (Adams, 2006· Coster & Haltiwanger, 2004· Gooding, 2010· Waterhouse, 2000). Πρέπει να αναφερθεί

ότι το πρόβλημα δεν έγκειται μόνο στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και στην δυσκολία της σωστής χρήσης τους σε περίπτωση που αυτές υπάρχουν. Συγκεκριμένες δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που αφορούν την αμοιβαιότητα (reciprocity) (Gooding, 2010), την έναρξη συζήτησης (Coster και Haltiwanger, 2004· Gooding, 2010) και την βλεμματική επαφή (Gerland, 2000· Gooding, 2010), όπως ακόμα και αυτές σχετίζονται με την ενσυναίσθηση (Gooding, 2010· Waterhouse, 2000) και την ικανότητα αναγνώρισης των «κοινωνικών σημάτων» (social cues) (Gooding, 2010). Εκτός από τα παραπάνω, ελλείψεις αναφέρονται και στον έλεγχο της παρορμητικότητας, στην αναμονή, στο μοίρασμα, στο να μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις περιμένοντας τη σειρά τους (taking turns), αλλά και στο να κρατάνε τα χέρια και τα πόδια τους κοντά στο σώμα τους. Επιπλέον, η αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων, η ερμηνεία εκφράσεων του προσώπου και στάσεων του σώματος, η τήρηση της κατάλληλης προσωπικής απόστασης – χώρου κατά την επικοινωνία με άλλα άτομα (Waterhouse, 2000) και γενικότερα η κατανόηση κανόνων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Mesibov, Shea and Adams, 2001), η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Adams, 2006· Waterhouse, 2000), η κοινωνική αλληλεπίδραση και η αυτοδιαχείριση (Adams, 2006) είναι επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες στις οποίες τα παιδιά που είναι στο φάσμα του αυτισμού έχουν πρόβλημα. Ακόμη, η προσέγγιση συνομηλίκων για να παίξουν μαζί τους ή η προσέγγιση κατά τη διεξαγωγή μιας ομαδικής δραστηριότητας, το ξεκίνημα και η διατήρηση μιας συζήτησης με έναν ενήλικα ή και συνομήλικο σε περίπτωση που το θέμα της είναι εκτός των ενδιαφερόντων τους είναι κοινωνικές δεξιότητες που τα παιδιά στο συγκεκριμένο φάσμα υστερούν σε σχέση με τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Coster & Haltiwanger, 2004).

Από αυτή τη δυσκολία στον κοινωνικό τομέα πηγάζουν και διάφορες αρνητικές συνέπειες. Αυτές αναφέρονται στη δημιουργία μειωμένου αριθμού αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους και στις δυσκολίες συνάψης και διατήρησης ουσιαστικών σχέσεων με άλλα άτομα, πράγμα που οδηγεί τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού σε αυξημένη μοναχικότητα (Adams, 2006· Gerland, 2000· Gooding, 2010). Επιπλέον, προβλήματα που δημιουργούνται είναι αυτά της διάθεσης και τους άγχους όσον αφορά την μελλοντική ανάπτυξη τους (Gooding, 2010). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν, πράγματι, και την επιτυχία τους στον ακαδημαϊκό (Coster και Haltiwanger, 2004· Gooding, 2010) και επαγγελματικό τομέα (Gooding, 2010), παρότι μπορεί οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών αυτών που είναι στο φάσμα του αυτισμού να είναι στο ίδιο η μεγαλύτερο επίπεδο από αυτό του μέσου όρου (Coster & Haltiwanger, 2004). Βέβαια, αυτές οι

δυσχέρειες αναφορικά με αυτό τον τομέα δεν σημαίνει ότι με τις κατάλληλες παρεμβάσεις δεν μπορούν να βελτιωθούν μέσα από την κατάλληλη διδασκαλία (Coster & Haltiwanger, 2004).

Επιπλέον, δεν πρέπει να δημιουργείται η εντύπωση ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι κάποια από αυτά κατέχουν κάποιες από τις δεξιότητες της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και αυτές που απαιτούνται στις κοινωνικές σχέσεις· ειδικότερα αυτές που αφορούν, την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την ερμηνεία των εκφράσεων του προσώπου, την διατήρηση της προσωπικής απόστασης – χώρου κατά την επικοινωνία με άλλα άτομα και για την παρουσίαση του λόγου ως προς ποιότητα της χρήσης της φωνής (Waterhouse, 2000). Ακόμη για τα παιδιά με Σύνδρομο Άσπεργκερ αναφέρεται ότι υπάρχουν δεξιότητες για κοινωνική αλληλεπίδραση, όχι όμως στο βαθμό που αυτές υπάρχουν στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων, τονίζεται ότι μπορούν να αναγνωρίσουν έντονα συναισθήματα όπως αυτά που αναφέρονται στην θλίψη, στο θυμό και στο φόβο, αλλά για την αναγνώριση τους καταβάλλεται χρόνος και νοητικός κόπος παραπάνω από ότι συνηθίζεται από τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Έτσι λοιπόν, η αναγνώριση συναισθημάτων για αυτά τα παιδιά υπάρχει, αλλά είναι είτε ανώριμη, είτε ασυνήθιστη ως προς τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται (Attwood, 2010).

## **Παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)**

Προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά υπάρχουν και στην περίπτωση των παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και/ή υπερκινητικότητας. Ειδικότερα, αυτά αν και καταλαβαίνουν τους κοινωνικούς νόμους και νόρμες, παρόλα αυτά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν. Συγκεκριμένα, συχνά επιδεικνύουν συμπεριφορές που είναι εκτός του θέματος της δραστηριότητας και παράλληλα είναι θορυβώδεις, διασπαστικές και υπερβαίνουν τα όρια της περίπτωσης. Επιπλέον, όσον αφορά την επικοινωνία, περνούν απότομα από το ένα θέμα στο άλλο, έχουν την τάση να διακόπτουν συχνά τον συνομιλητή και να κάνουν κωμικές κινήσεις, αδυνατούν πολλές φορές να τον ακούσουν και συχνά ξεκινούν συζήτηση σε ακατάλληλες στιγμές (Gooding, 2010).



Όπως και στις προηγούμενες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών η έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων δημιουργεί ορισμένα προβλήματα. Σε αυτά συγκαταλέγονται το ότι τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και/ή υπερκινητικότητα χαρακτηρίζονται πολλές φορές από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους διασπαστικοί, απρόβλεπτοι και επιθετικοί. Γενικότερα, κρίνονται αρνητικά, πράγμα που οδηγεί στην απόρριψη τους (Καλαντζή – Αζίζι, Καραδήμας, 2004· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2008). Σύμφωνα με την Gooding (2010), αυτή η αρνητική κρίση ισχύει για μεγαλύτερο από το μισό του πληθυσμού των ατόμων με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και/ή υπερκινητικότητα (50 – 60%).

Τα στοιχεία που έχουν αναφερθεί δεν αποκλείουν όμως το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά έχουν και δεξιότητες στον κοινωνικό τομέα. Έτσι λοιπόν, σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη και την προκοινωνική συμπεριφορά, όπως αναφέρεται από τους Μανιαδάκη & Κάκουρο (2008), επισημαίνεται ότι ένας βαθμός υπαιτιότητας των μη κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών με ΔΕΠΥ καθιστά υπεύθυνο το περιβάλλον, πράγμα που αιτιολογείται από τις διαφορές στην εκδήλωση αντίστοιχων συμπεριφορών από αγόρια και κορίτσια με τη συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Πιο συγκεκριμένα, το περιβάλλον σε ένα βαθμό προωθεί την ανάπτυξη μη κοινωνικών συμπεριφορών στα αγόρια με ΔΕΠΥ, ενώ τις καταστέλει στα αντίστοιχα κορίτσια. Ακόμη, από την Αγαπητού – Χαλμπέ (2010) τονίζεται ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι πιθανότερο να αναπτύξουν κοινωνικές διαταραχές και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν την συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Αυτό όμως σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά δεν είναι «καταδικασμένα» εκ των προτέρων στο να αναπτύξουν προβλήματα σε αυτούς τους τομείς.

## **Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης και αυτά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Jensen & Klonicke, 1999). Πιο συγκεκριμένα, οι ελλείψεις τους αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ηλικία τους, στις οποίες το επίπεδο τους είναι κάτω του μέσου όρου. Ειδικότερα, συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες που υστερούν είναι η αυτοπεποίθηση (assertive behaviors), ο αυτοέλεγχος (Gooding, 2010), η λεκτική (Nowicki, 2003)

επικοινωνία (Gooding, 2010· Nowicki, 2003), η συνεργατικότητα, η διαπροσωπική κατανόηση, η κοινωνική προσαρμογή (Gooding, 2010), η επίλυση προβλημάτων και η κοινωνική αντίληψη (Nowicki, 2003).

Τα αποτελέσματα λοιπόν από αυτή την έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αναμένονται να είναι θετικά. Αυτό σημαίνει ότι αυτά τα παιδιά βιώνουν μειωμένη αποδοχή από τους συνομηλίκους τους και υπάρχει αυξημένη περίπτωση εμφάνισης του φαινομένου της θυματοποίησης, με τα παιδιά αυτά να είναι τα θύματα (Gooding, 2010). Επιπλέον, συμπληρωματικά με αυτά τα στοιχεία ως συνέπειες της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων είναι το ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για κατάθλιψη και αυτοκτονία (Kam, Greenberg & Kusche, 2004).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία δεν σηματοδοτούν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες. Λέγεται από την Nowicki (2003) ότι αυτοί οι μαθητές έχουν μικρότερη επίδοση από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς την επιτυχία τους στις κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι λοιπόν, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαθέτουν καθόλου κοινωνικές δεξιότητες, αλλά μειωνεκτούν σε αυτό τον τομέα συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, από την ίδια ερευνήτρια αναφέρεται ότι η συμπεριφορά των εν λόγω μαθητών στον κοινωνικό τομέα διαφέρει ανάλογα το εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή αν αυτό είναι ειδικό σχολείο ή ενταξιακό πλαίσιο. Έτσι λοιπόν, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι στο ένα πλαίσιο διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες και στο άλλο όχι, πράγμα που σημαίνει ότι τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό διαθέτουν κάποιες από τις αντίστοιχες δεξιότητες.

## **Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Συναισθηματικές Δυσκολίες**

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσχέρειες σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων (Johns, Crowley και Guetzloe, 2005· Jensen & Klonicke, 1999) και μάλιστα αυτά τα προβλήματα είναι συνυφανσμένα με τη συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, έχοντας την ονομασία «σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες». Αυτός ο όρος αναφέρεται σε ένα πρόβλημα διαγνωσμένης υγείας που διαταράσσει την ικανότητα ενός παιδιού να λειτουργήσει κοινωνικά, αλλά και ακαδημαϊκά και

συναισθηματικά. Τα άτομα λοιπόν με σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες εμφανίζονται να έχουν χαμηλότερη κοινωνική ικανότητα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς και έλλειμα της δυνατότητας συμμόρφωσης, στοιχείο που σχετίζεται ιδιαίτερα με την αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυτές οι αδυναμίες των παιδιών αυτών οδηγούν συχνά στην απόρριψη από συνομήλικα, αλλά και ενήλικα άτομα του περιβάλλοντος τους (Gooding, 2010).

## **Παιδιά με Βαρηκοΐα - κώφωση**

Οι Ludlow, Heaton, Rosset, Hills & Deruelle (2010) αναφέρουν ότι τα κωφά παιδιά έχουν δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμη, επισημαίνεται ότι αυτές οι δυσκολίες προκύπτουν εξ αιτίας της έλλειψης γλωσσικών δεξιοτήτων, πράγμα που συνεπάγεται ότι χάνονται ευκαιρίες για συζήτηση και επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Αυτό όμως συμβαίνει στην περίπτωση που οι κωφοί προσπαθούν να μιλήσουν και να προσλάβουν τον λόγο όπως οι ακούοντες. Έτσι λοιπόν, όταν τα κωφά παιδιά δεν εκτίθενται στην νοηματική γλώσσα από τη γέννησή τους παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην κοινωνική γνώση και ικανότητα, όπως και στην κοινωνική προσαρμογή (Ludlow, Heaton, Rosset, Hills & Deruelle, 2010). Επιπλέον, βασικό στοιχείο για την κοινωνικογνωστική και επικοινωνιακή, όπως επίσης και για την κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου (theory of mind) (Peterson, 2009). Τα παιδιά με κώφωση τα οποία έχουν ακούοντες γονείς έχουν καθυστέρηση σε αυτό τον τομέα ανάπτυξης συγκριτικά με τα κωφά παιδιά κωφών γονέων που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα (Ludlow, Heaton, Rosset, Hills & Deruelle, 2010· Peterson, 2009) και αυτά της τυπικής ακοής (Peterson, 2009) στα οποία δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα ως προς αυτό τον τομέα.

Παρόλα αυτά υπάρχουν και ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά με κώφωση δεν μειωνεκτούν στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με αυτά της τυπικής ανάπτυξης. Σημαντική πληροφορία που υποστηρίζει αυτή τη θέση αποτελούν και τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στην αμέσως παραπάνω παράγραφο για τα κωφά παιδιά κωφών γονέων που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα. Αναφέρθηκε, δηλαδή, ότι αυτά τα παιδιά έχουν ανεπτυγμένη τη θεωρία του νου (theory of mind) στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ludlow, Heaton, Rosset, Hills & Deruelle, 2010) και η οποία είναι βασικό στοιχείο κατάκτησης για την ανάπτυξη της κοινωνικογνωστικής, επικοινωνιακής και

κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Peterson, 2009). Ακόμη, έχει βρεθεί αντιστοιχία των παιδιών με κώφωση με αυτά της τυπική ανάπτυξης, αναφορικά με ζητήματα ελλείψεων στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης. Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι το στοιχείο που αναφέρθηκε ότι η βαθιά κώφωση δεν είναι εμπόδιο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Irina, Molina, Guzman & Reyna, 2010). Χαρακτηριστική είναι και η πληροφορία που αναφέρεται από τους Ludlow, Heaton, Rosset, Hills & Deruelle (2010) ότι αναφορικά με την κοινωνική δεξιότητα της αναγνώρισης των συναισθημάτων, κωφοί αλλά και ακούοντες νοηματιστές έχουν αισθητά καλύτερη απόδοση από ακούοντα άτομα που δεν νοηματίζουν, σε δραστηριότητες διάκρισης ανθρώπινων προσώπων που έχουν φωτογραφηθεί σε διαφορετικές συνθήκες φωτεινότητας και προσανατολισμού.

### 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

#### **Η συμβολή της μουσικής στην εκπαίδευση: γενικές παρατηρήσεις**

Η μουσική μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης με δύο κυρίως τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται στη χρήση της ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, ενώ ο δεύτερος στη λειτουργία της για τη συνύπαρξη των ανθρώπων που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιρίδης, 2007).

Σχετικά με τον ρόλο της ως μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης πρέπει να ειπωθεί ότι «η μουσική μπορεί να συμβάλει στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επίτευξη των στόχων πολλών γνωστικών αντικειμένων είτε από μόνη της είτε συνδεδεμένη άμεσα ως δραστηριότητα με κάποιο μάθημα» (Τσιρίδης, 2007, σελ. 25). Μπορεί με αυτή βάση την δεύτερη εκδοχή να χρησιμοποιηθεί ως παιχνίδι με σκοπό την προώθηση της αυτοέκφρασης και της επικοινωνίας με άλλα άτομα, καθιστώντας έτσι πιο εύκολη την απόκτηση της γνώσης. Η χρήση της μουσικής μπορεί επίσης να παρακινήσει τους μαθητές προς την ενασχόληση με τα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα. Σε αυτή την περίπτωση η μουσική χρησιμοποιείται ως μια ενδιαφέρουσα μετάβαση από το παιχνίδι στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Για να γίνει αυτό θα μπορούσε να γίνει προσαρμογή διαφόρων μουσικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που βρίσκονται σε βιβλία που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς (χωρίς απαραίτητα να απαιτούν της από μέρους τους κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων μουσικής) αναφορικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων που πρόκειται να διδαχθούν όπως για παράδειγμα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Τσιρίδης, 2007).

Όσον αφορά τη λειτουργία της μουσικής ως μέσο για την ανάπτυξη της ομαδικότητας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αυτή συμβάλει καθοριστικά προς τον σκοπό αυτό (Πσαδοπούλου, 2003), αφού «ως τέχνη, δημιουργία και μορφή επικοινωνίας μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο ώστε να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας» (Τσιρίδης, 1997, σελ.



27). Για την επίτευξη όμως του σκοπού αυτού πρέπει πρώτα ο εκπαιδευτικός να καθορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και να σχεδιάσει ξεκάθαρα τις μουσικές δραστηριότητες. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχουν προκαθορισμένες μουσικές δραστηριότητες προς εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία για την επίτευξη αυτού του στόχου. Παρόλα αυτά, βασική πορεία πλεύσης του εκπαιδευτικού να πρέπει να είναι η ανάπτυξη της ατομικότητας μέσα όμως από τη συνύπαρξη και τη συνειδητοποίηση της αξίας της συλλογικής δράσης (Γσιρίδης, 2007).

Εκτός από τους παραπάνω δύο τρόπους, η μουσική βοηθάει στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από την επίδραση της στον άνθρωπο ως ψυχοσωματικό ον. Πιο συγκεκριμένα, «η μάθηση μέσω μουσικής δεν είναι μια ανώτερη λογική διεργασία που οδηγεί στη γνώση, αλλά μία ενεργητική πνευματική διαδικασία συντονισμού τμημάτων και μορφών με στόχο την αντίληψη της μουσικής ως σύνολο» (Μάνου, 2008, σελ. 18). Αυτή η διαδικασία προωθεί την εκπαιδευτική πράξη, αφού προσπαθώντας ο μαθητής να προσλάβει τη μουσική πραγματοποιεί τους αντίστοιχους συντονισμούς που χρειάζονται για την εκπαίδευσή του. Επιπλέον, η μουσική επιδρά στον ψυχισμό του ατόμου και γι' αυτό πρέπει να αξιοποιούνται οι ευκαιρίες για επαφή των μαθητών με την μουσική. Τέλος, αναφέρεται ότι η μουσικότητα που μπορεί να έχει ένα άτομο, επιδρά με θετικό τρόπο σε ολόκληρη την μαθησιακή του επίδοση καθώς επίσης και στις ακαδημαϊκές και επιστημονικές του δεξιότητες (Μάνου, 2008).

Γενικά η βοήθεια της μουσικής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα ζήτημα το οποίο από μόνο του θα μπορούσε να αποτελέσει ολόκληρο θέμα πτυχιακής, και όχι μόνο, εργασίας. Για αυτό τον λόγο, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι από την αμέσως παραπάνω παράθεση καλύφθηκε το συγκεκριμένο ζήτημα. Ο σκοπός της συγκεκριμένης παρουσίασης ήταν να φανούν κάποιες από τις βασικές επιρροές που μπορεί να έχει η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **Η συμβολή της μουσικής στη γενική εκπαίδευση ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες**

Ο ρόλος της μουσικής στην γενική εκπαίδευση είναι σημαντικός και ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Michela, 1990· Ulfarsdottir & Erwin, 1999· Zacharopoulou, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η συμβολή της στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Michela, 1990· Ulfarsdottir & Erwin, 1999· Zacharopoulou, 2010). Τονίζεται ότι η μουσική «είναι ένας ανεξάρτητος, ξεχωριστός τύπος ευφυΐας, ένας τύπος ευφυΐας του οποίου την εγγενή και ιδιαίτερη λογική χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να επιτύχει άμεση επικοινωνία»<sup>3</sup>. Ακόμη, σημαντική είναι η χρήση της στον τομέα της αναγνώρισης και της έκφρασης - διαχείρισης των συναισθημάτων. Συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον που απαιτείται για την ανάπτυξη σε αυτό τον τομέα. Τα βήματα που ακολουθούνται στον εγκέφαλο για την αναγνώριση των συναισθημάτων μέσα από εικόνες και πρόσωπα είναι τα ίδια με αυτά τα βήματα που ακολουθούνται για την αναγνώριση συναισθημάτων όπως προβάλλονται μέσα από τη μουσική. Επιπλέον, αναφέρεται ότι ίσως είναι ένα βήμα πέρα από την γλώσσα (language) καθώς με την τελευταία δεν μπορούμε να εκφράσουμε όλα αυτά που νιώθουμε, ενώ η μουσική έχει το χαρακτηριστικό να εκφράζει τα συναισθήματα με ένα μοναδικό τρόπο που κανένα άλλο μέσο δεν μπορεί (Zacharopoulou, 2010).

Εκτός όμως από το κομμάτι της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων η μουσική βοηθάει στην ανάπτυξη και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, αυτά μπορεί να είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοπειθαρχία, οι δεξιότητες ακρόασης στα πλαίσια της συζήτησης, η πειθαρχία, η ομαδικότητα, ο συντονισμός, η συνεργασία, η αυτοπεποίθηση, η αίσθηση του ανήκειν, η υπευθυνότητα, η αυτοέκφραση, η συντροφικότητα, (Michela, 1990), η αυτοεκτίμηση (Michela, 1990· Ulfarsdottir & Erwin, 1999), η αυτοεπίγνωση και αυτοαναγνώριση (Michela, 1990· Zacharopoulou, 2010), η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η ανάληψη αρχηγικού ρόλου (Ulfarsdottir & Erwin, 1999).

---

<sup>3</sup> « “music is an independent, separate unique form of intellect, a form of intellect through which man can communicate directly in its own inherent form” (p9).» (Whitwell. 1977, σελ. 9, στο Michela, 1990, σελ. 29)

## Η συμβολή της μουσικής στην ειδική αγωγή

Σύμφωνα με την Καρτασίδου (2004) η μουσική στην ειδική παιδαγωγική μπορεί να εμφανιστεί με τρεις μορφές. Αυτές είναι η ειδική παιδαγωγική μουσική εκπαίδευση, η παιδαγωγική μουσικοθεραπεία ή θεραπευτική παιδαγωγική μουσική εκπαίδευση και η θεραπευτική παιδαγωγική μουσικοθεραπεία.

Η πρώτη μορφή αναφέρεται στη μουσική ως γνωστικό αντικείμενο και αποσκοπεί στην ενίσχυση του μαθητή στο μουσικό τομέα με βάση τις ικανότητες του. Πιο συγκεκριμένα, σκοποί του μαθήματος της μουσικής είναι η εισαγωγή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκάστοτε επικρατούσα μουσική κουλτούρα, στην δημιουργία αισθήματος χαράς, στην αίσθηση της κατανόησης της μουσικής και στην απόκτηση δεξιοτήτων και μουσικών εμπειριών, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν το παιδί κοινωνικοσυναισθηματικά.

Η μουσική σε αυτή την πρώτη μορφή έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτά είναι η δημιουργική επεξεργασία τρόπων δόμησης των ήχων και ταυτόχρονα μια κοινωνικά νοηματοδοτημένη ανθρώπινη πρακτική. Αναφορικά με συστατικά της μουσικής όπως αυτή υπάρχει στην εκπαίδευση (και συγκεκριμένα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες), υπάρχουν κατά κύριο λόγο τέσσερα λειτουργικά πεδία στα οποία αυτή αναφέρεται. Αυτά είναι το τραγούδι, η μουσική εξάσκηση και εμάθηση μουσικών οργάνων, οι μουσικοακουστικές δραστηριότητες και η μουσική μαζί με την κίνηση. Το πεδίο του τραγουδιού εστιάζεται στην εκμάθηση τραγουδιών, στο φωνητικό αυτοσχεδιασμό και στην φωνητική εξάσκηση. Το πεδίο της μουσικής εξάσκησης και εκμάθησης μουσικών οργάνων προσανατολίζεται στα ηχητικά παιχνίδια, στη μουσική προπαίδεια και στην εκμάθηση μουσικών οργάνων και μουσική εκτέλεση. Ακολούθως, το πεδίο που αναφέρεται στις μουσικοακουστικές δραστηριότητες κατευθύνεται στην ακουστική αγωγή και τη μετάδοση μουσικών πληροφοριών και το τελευταίο στη σειρά πεδίο της μουσικής και της κίνησης αναφέρεται στον αναπαραγωγικό χορό, στις αυτοσχέδιες κινήσεις, στην αυτοσχέδια μουσική σε κινήσεις και στη ζωγραφική και μουσική.

Η δεύτερη μορφή με την οποία υφίστανται η μουσική στην ειδική παιδαγωγική είναι όπως προαναφέρθηκε η παιδαγωγική μουσικοθεραπεία ή θεραπευτική παιδαγωγική μουσική εκπαίδευση. Σε αυτή τη μορφή ουσιαστικά η μουσική αποτελεί το μέσο για την εκπαίδευση σε διάφορους τομείς που βρίσκονται εκτός του γνωστικού αντικείμενου της μουσικής. Μια κατηγοριοποίηση που θα μπορούσε να υπάρξει δείχνοντας την επίδραση της μουσικής είναι



συγκεκριμένα στον σχολικό, στο σωματικό, στον κοινωνικό και στον ψυχολογικό τομέα. Ο σχολικός τομέας αφορά την επιρροή της μουσικής στη μάθηση, στην ακουστική αντίληψη, στη σκέψη και στην προσοχή. Ο σωματικός αφορά τις σωματικές λειτουργίες, όπως την αναπνοή και στην κίνηση, και τον οπτικοκινητικό συντονισμό. Ο κοινωνικός την κοινωνική συμπεριφορά, τον προφορικό και γραπτό λόγο, την εκφραστικότητα και την αισθητική και ηθική ανάπτυξη. Πρέπει ακόμα να αναφερθεί ότι η επιτυχία της μουσικής παρέμβασης κρίνεται στον βαθμό που οι παραπάνω τομείς βελτιώνονται μέσα από την μουσική, η οποία πρέπει να εισάγεται με διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο. Εκτός από τους παραπάνω τομείς η μουσική μπορεί να συνδεθεί και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως το μάθημα της γλώσσας, όπου το παιδί ενισχύεται γλωσσικά αφού μπορεί να γίνει εξάσκηση στην επεξεργασία κειμένου, τη ρυθμική απαγγελία, τη φωνητική αναπαραγωγή και την σωστή άρθρωση. Άλλο μάθημα στο οποίο η μουσική μπορεί να έχει βοηθητικό ρόλο είναι και η φυσική αγωγή, καθώς σε αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν κινητικές και ρυθμικές δραστηριότητες (Καρτασίδου, 2004).

Η τρίτη μορφή με την οποία χρησιμοποιείται η μουσική στην ειδική παιδαγωγική είναι η θεραπευτική παιδαγωγική μουσικοθεραπεία. Αυτού του είδους η μουσικοθεραπεία αναφέρεται στην ολιστική θεραπεία μέσω της μουσικής και προδιορίζεται από «τη συστηματική εφαρμογή της μουσικής, τον οικολογικό προσδιορισμό του σκοπού της, τη διαδικασία που έχει στο κέντρο της το άτομο και την κοινωνία και την προσαρμογή των στόχων της στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού» (Καρτασίδου, 2004, σελ. 102). Επίσης, χαρακτηρίζεται από «το άνοιγμα της σε διάφορα εργασιακά πεδία και πλαίσια και από την αποφυγή περιορισμού στόχων και του αποκλεισμού ομάδων παιδιών» (Καρτασίδου, 2004, σελ. 102). Εκτός από αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η επικοινωνία μεταξύ του θεραπευτή και του παιδιού. Συγκεκριμένα, πρέπει να υπάρχει διαλογική αλληλεπίδραση σε αυτή τη θεραπευτική σχέση και οικειότητα, πράγμα που για να γίνει προϋποθέτει μεταξύ των άλλων τη γνωριμία του θεραπευτή με το παιδί σε πλαίσια εκτός από αυτό της μουσικοθεραπείας. Η σχέση αυτή δομείται στις αρχές της αποδοχής, της συμμετοχής, της επικοινωνίας και της συνοχής, οι οποίες ταυτόχρονα συμβάλλουν και στην αντιμετώπιση πιθανών διαταραχών κατά τη διάρκεια της θεραπείας.

Παραπάνω φάνηκαν οι τρεις κυρίαρχες μορφές εμφάνισης της μουσικής στην ειδική αγωγή. Αρχικά παρουσιάστηκε η μουσική ως γνωστικό αντικείμενο, στην συνέχεια η παιδαγωγική μουσικοθεραπεία ή θεραπευτική παιδαγωγική μουσική εκπαίδευση κατά την οποία η

μουσική χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς και τέλος η θεραπευτική παιδαγωγική μουσικοθεραπεία, η οποία αναφέρεται στην ολιστική θεραπεία μέσω της μουσικής χρησιμοποιώντας την ως μέσο που οδηγεί στην ολοκλήρωση. Η παρούσα εργασία αναφέρεται κυρίως στη δεύτερη προσέγγιση του παιδαγωγικού ρόλου της μουσικής, χωρίς όμως να αποκλείει μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις υπόλοιπες δύο. Η αιτία είναι ότι σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξεταστεί η συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (και συγκεκριμένα κοινωνικών όπως θα αναλυθεί παρακάτω) χρησιμοποιώντας μεθόδους που θα μπορούσε να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός, χωρίς απαραίτητα εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν, επειδή η πρώτη προσέγγιση περιορίζεται μόνο στο μάθημα της μουσικής, πράγμα που δεν αναφέρεται καθολικά στην εκπαίδευση, ενώ η τρίτη αναφέρεται σε θεραπευτική σχέση που είναι εκτός του πλαισίου της εκπαιδευτικής σχέσης, οι δύο αυτές προσεγγίσεις δεν αφορούν άμεσα τις επιδιώξεις αυτής της εργασίας. Παρόλα αυτά, η δεύτερη αν και αναφέρεται με τον τίτλο «παιδαγωγική μουσικοθεραπεία ή θεραπευτική παιδαγωγική μουσική εκπαίδευση» που περιέχει την έννοια της θεραπείας, εν τούτοις το περιεχόμενό της έχει άμεση σχέση με το κυρίαρχο ερώτημα της παρούσας εργασίας, το οποίο είναι η βοήθεια της μουσικής για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα πλαίσια λοιπόν της εκπαίδευσης, και μόνο, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δανειστεί μεθόδους από τις τρεις μορφές που φάνηκαν παραπάνω ώστε να αναπτύξει και να ενισχύσει τις δεξιότητες αυτές που αναπτύσσονται λίγο παρακάτω σε αυτή την εργασία (Καρτασίδου, 2004).

Σε αυτό το σημείο για να γίνει ακόμα πιο σαφές ότι οι παρεμβάσεις που αφορούν την συγκεκριμένη εργασία υιοθετούν το εκπαιδευτικό και όχι το θεραπευτικό θεωρητικό πλαίσιο και ότι για αυτό τον λόγο η μουσική επιλέγεται να χρησιμοποιηθεί όχι ως μέσο θεραπείας, αλλά ως παιδαγωγικό μέσο ανάπτυξης, παρατίθενται οι διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση και την θεραπεία οι οποίες μπορούν να επεκταθούν και στον τομέα της μουσικής, όπως φαίνεται από την Καρτασίδου (2004).

Έτσι λοιπόν, η εκπαίδευση είναι προστακτική, ενώ η θεραπεία οριστική. Με άλλα λόγια η εκπαίδευση καθορίζεται δηλαδή από την κατάσταση που βρίσκεται ο άνθρωπος, λόγω βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Η πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης δεν απαιτεί την ύπαρξη κάποιας ειδικής ένδειξης και όταν απουσιάζει πρόκειται για αμέλεια. Αντιθέτως, η θεραπεία με την κλασσική της ιατρική σημασία είναι

οριστική, δηλαδή έχει βάση μια ειδική κάθε φορά ένδειξη και για να είναι αναγκαία θα πρέπει να υπάρχει κάποια ασθένεια.

Επίσης, προτείνεται ότι η θεραπεία είναι προσθετική, ενώ η εκπαίδευση έμφυτη. Αναφέρεται ότι η θεραπεία έχει επιπρόσθετο, προσαρμόσιμο και εξαιρετικό χαρακτήρα και ότι ο άνθρωπος δεν είναι θεραπεύσιμος και δεν έχει άμεση ανάγκη τη θεραπεία. Η εκπαίδευση όμως είναι μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, θεωρεί τους ανθρώπους ότι μπορούν να εκπαιδευτούν και ότι η εκπαίδευση έχει αναγκαίο χαρακτήρα.

Στη συνέχεια αντιπαρατίθενται η υγειονομική και επιδιορθωτική στάση της θεραπείας σε σχέση με τον επιμορφωτικό και χειραφετικό χαρακτήρα της. Αναλύοντας τόσο την υγειονομική διάσταση της θεραπείας, όσο και την επιδιορθωτική προκύπτει ότι αφενός μεν αυτή αποσκοπεί στη διασφάλιση της υγείας, αφετέρου δε τη διακοπή των αιτιών της ασθένειας. Ο επιμορφωτικός όμως όρος της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τον υγειονομικό της θεραπείας στοχεύει στην απόκτηση κάποιου μορφωτικού αγαθού. Επιπλέον, η χειραφετημένη στάση της εκπαίδευσης σε σχέση με την επιδιορθωτική που έχει η θεραπεία αναζητά την έξοδο του παιδιού από οτιδήποτε «καταδικαστικό» συνοδεύει την αναπηρία.

Κάποια άλλα στοιχεία που αφορούν την θεραπεία είναι ο ανακαινιστικός και αιτιολογικός χαρακτήρας της σε αντίθεση με τον αντίστοιχο καινοτομικό και τελικό της εκπαίδευσης. Αναφορικά με τον συνδυασμό ανακαινιστικός – καινοτομικός που προαναφέρθηκε, η θεραπεία σκοπεύει να επαναφέρει τη φυσιολογική κατάσταση, διώχνοντας την παθολογική, ενώ η εκπαίδευση ανοίγει ορίζοντες πέρα από αυτά που θεωρούνται φυσιολογικά ή παθολογικά. Ακόμη, ο δεύτερος συνδυασμός αιτιολογική – τελική για την θεραπεία και εκπαίδευση αντίστοιχα, αναφέρονται για την θεραπεία στη διάγνωση των αιτιών της αρρώστιας, όπως θεωρείται από την αντίστοιχη οπτική, και για την εκπαίδευση στον εντοπισμό των δυνατοτήτων που προσφέρει η εκπαίδευση, η μόρφωση και η παρέμβαση.

Κάποιες άλλες διακρίσεις μεταξύ θεραπείας και εκπαίδευσης αντίστοιχα είναι ο συνδυασμός αντικειμενική – υποκειμενική, διάμεση – προσωπική και μερική – ολική. Ο πρώτος συνδυασμός που αναφέρεται στη θεραπεία ως την αποπροσωποποίηση του ατόμου ως προς τον τρόπο προσέγγισης και το αντίστοιχο πεδίο δράσης βρίσκεται έξω από το φάσμα δυνατοτήτων άμεσης επίδρασης και ελέγχου από το εν λόγω άτομο. Από την άλλη πλευρά της υποκειμενικότητας της εκπαίδευσης αυτή αφορά τον άνθρωπο στην υποκειμενική του κατάσταση και τα αντίστοιχα πεδία δράσης υπόκεινται στις δυνατότητες και τον έλεγχο από

αυτόν. Ο δεύτερος συνδυασμός της παραγράφου τονίζει ότι τα μέσα της θεραπείας είναι βοηθητικής φύσεως, ενώ στην εκπαίδευση τα μέσα βρίσκονται «πίσω» από το άτομο και το άτομο διαμεσολαβεί για να τα λάβει. Ο τρίτος συνδυασμός εστιάζεται στην ύπαρξη της θεραπείας για συγκεκριμένα προβλήματα του ανθρώπου, ενώ η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως όλον.

Κάποιοι ακόμη διαχωρισμοί θεραπείας και μουσικής είναι και η σποραδικότητα της πρώτης σε αντίθεση με τη συνέχεια της δεύτερης και η λειτουργικότητα με την αλληλεπιδραστικότητα αντίστοιχα. Η σποραδικότητα της θεραπείας αναφέρεται στο ότι πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες στιγμές και μετά δεν υφίστανται όταν επέλθει η πολυπόθητη ανάρρωση, σε αντίθεση με την συνέχεια που ως χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης δείχνει ότι η τελευταία είναι διαχρονική και λαμβάνει χώρα ακόμη και μετά που επιτευχθεί ο κατάλληλος στόχος. Επίσης κατά τη θεραπεία ο θεραπευτής λαμβάνει υπόψη συγκεκριμένες λειτουργίες του ασθενούς που δεν στοχεύουν σε επικοινωνία δίνοντας σε αυτή έναν λειτουργικό ρόλο, σε αντίθεση με την εκπαίδευση που είναι αλληλεπιδραστική, δηλαδή ο εκπαιδευτικός και το παιδί επικοινωνούν μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον.

## **Η συμβολή της μουσικής στην ειδική αγωγή ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες**

Η μουσική στην ειδική αγωγή μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων τύπου δεξιοτήτων μεταξύ των οποίων ανήκουν και οι κοινωνικές. Οι κοινωνικές λοιπόν δεξιότητες είναι αυτές που αποτελούν και το ζητούμενο της παρούσας εργασίας. Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασία παρατέθηκαν κάποιες βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Σε αυτό αναφέρονται κάποιες από αυτές και επιπρόσθετα μερικές ακόμη, που βιβλιογραφικά αποδεικνύεται ότι μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη χρήση της μουσικής, παρουσιάζοντας για ορισμένες από αυτές και τον τρόπο της μουσικής παρέμβασης που ακολουθήθηκε. Αρχικά αυτό γίνεται γενικότερα για την ειδική αγωγή και στη συνέχεια για επιμέρους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναφερόμενοι λοιπόν γενικά στην ειδική αγωγή, μπορεί να ειπωθεί ότι η μουσική παρέχει τρόπους μέσα από τους οποίους είναι δυνατόν να κατακτηθούν συγκεκριμένες κοινωνικές



δεξιότητες. Σχετικά με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Darrow, 2011· Daveson & Edwards, 1998· Yeaw, 2001), αυτή μπορεί να κατακτηθεί μέσα από υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης στις οποίες χρησιμοποιείται η μουσική και μέσα από την παρακολούθηση συναυλιών στο κοινωνικό πλαίσιο της κοινωνίας όπου τα παιδιά με αναπηρία αλληλεπιδρά με άλλα άτομα (Darrow, 2011). Επιπλέον, πρόοδος ως προς το ζήτημα της επικοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση της μουσικής ως συνοδεία της κίνησης, πράγμα στο οποίο συμβάλλει και η ευχάριστη και συνδετική διάσταση της μουσικής, καθώς και ο ενισχυτικός ρόλος της. Σε αυτό το ζήτημα μπορεί να φανεί πολύ σημαντική η χρήση μουσικών αυτοσχεδιασμών από τον εκπαιδευτικό, είτε αυτοί είναι φωνητικοί, είτε πραγματοποιούνται στο πιάνο. Με οποιοδήποτε τρόπο και αν γίνεται ο μουσικός αυτοσχεδιασμός θα πρέπει να καθρεφτίζει την ένταση των φωνητικών εκφράσεων του παιδιού. Ακόμη, άλλος τρόπος για την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την κατάκτηση της αλληλεπίδρασης, εκτός από την μονόδρομη παροχή μουσικών ερεθισμάτων από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι η ανταλλαγή ήχων μεταξύ των μαθητών σε επίπεδο ομάδας. Δεν πρέπει, παρόλα αυτά, να λησμονείται ότι πρέπει να υπάρχει υποστήριξη και ενθάρρυνση των προσπαθειών του μαθητή (Daveson & Edwards, 1998).

Εκτός από την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από τη μουσική μπορούν να κατακτηθούν και άλλες κοινωνικές δεξιότητες. Τέτοιες είναι και αυτές που αφορούν την αυτόνομη διαβίωση, όπως συγκεκριμένα, το πλύσιμο των χεριών, τη διαχείριση των χρημάτων, απαραίτητες γνώσεις που αναφέρονται στον καιρό και στις εποχές, το να ξέρει το παιδί να αναγνωρίζει και να λέει την ώρα, καθώς επίσης και να διαχειρίζεται κάποια ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ασφάλεια του. Η δρόμος προς την κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να βοηθηθεί από τη χρήση της μουσικής και συγκεκριμένα μέσα από τη χρήση αντίστοιχων κατάλληλων τραγουδιών. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η χρήση του αγγλικού τραγουδιού «Happy birthday» για την εκμάθηση της δεξιότητας του πλυσίματος των χεριών, όπου το τραγούδι πρέπει να ακουστεί δύο φορές μέχρι ο αντίστοιχος μαθητής να τελειώσει την αντίστοιχη δραστηριότητα, ρυθμίζοντας με αυτό τον τρόπο η μουσική τη χρονική διάρκεια κατά την εκμάθηση της αντίστοιχης δεξιότητας. Εκτός από τα παραπάνω, για την ετοιμασία και το ξύπνημα το πρωί και το βράδυ αντίστοιχα – δύο σημαντικές δεξιότητες για την προσωπική ανεξαρτησία – μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμα και τα μουσικά ξυπνητήρια (Darrow, 2011).

Οι δεξιότητες του να μοιράζονται τα παιδιά διάφορα υλικά ή άυλα πράγματα (Darrow, 2011) όπως και η ανάπτυξη συνεργασίας (Darrow, 2011, Daveson & Edwards, 1998) μπορούν επίσης βελτιωθούν μέσα από τη χρήση της μουσικής. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να υπάρξει μοίρασμα μουσικής με άλλα άτομα μέσα από συναυλίες. Αντίστοιχα τέτοιες κοινές εμπειρίες μπορεί να υπάρξουν και μέσα από μαθήματα μουσικής (Darrow, 2011) και μουσικές ασκήσεις (Daveson & Edwards, 1998). Ακόμα, αναφέρεται ότι μέσα από την ενεργό παραγωγή της μουσικής τα παιδιά μοιράζονται μουσικά όργανα και βιβλία που περιέχουν τραγούδια. Αναφορικά με τη δεξιότητα της συνεργασίας, αυτή επίσης μέσα από την ενεργό παραγωγή μουσικής μπορεί να βοηθήσει στο να συμμετέχει ο μαθητής κατά τη διάρκεια του τραγουδιού και του παιξίματος μουσικών οργάνων με τους συμμαθητές του (Darrow, 2011). Επίσης άλλοι μουσικοί τρόποι για την ανάπτυξη της συνεργασίας είναι η ενασχόληση με μουσικές ασκήσεις, η παραγωγή μουσικών αυτοσχεδιασμών στο πιάνο από τον εκπαιδευτικό, ώστε να υπάρχει αυθόρμητη συμμετοχή ενός μαθητή (Daveson & Edwards, 1998) και η ανάπτυξη αυτοσχεδιαστικών μουσικών διαλόγων (Wigram & Gold, 2006).

Αντίστοιχες τεχνικές υπάρχουν και για τις δεξιότητες της αυτοεκτίμησης (Yeaw, 2001) και της αυτοέκφρασης (Daveson & Edwards, 1998). Σε σχέση με την πρώτη, όταν το παιδί μαθαίνει να παίζει ένα μουσικό όργανο, αλλά και όταν ενθαρρύνεται η εξάσκηση της δημιουργικότητας του μέσα από διαδικασίες που επιτρέπουν τη δημιουργία τραγουδιών από τα ίδια, δίνεται η ευκαιρία για την ανάπτυξη της αίσθησης της αξίας, του μόχθου και της προσπάθειας. Ακόμη, η χρήση της μουσικής μπορεί να οδηγήσει στη διατήρηση και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Yeaw, 2001). Αναφορικά με τη δεξιότητα της αυτοέκφρασης,

«ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός είναι ο πρωταρχικός τρόπος έκφρασης στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης. Για αυτό, αυτός ο τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας πρέπει να χρησιμοποιείται εκτενώς όταν δουλεύουμε με ανθρώπους που βρίσκονται στα πρώτα στάδια γνωστικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Οι Nordoff και Robbins (1977) έδειξαν ότι ένα είδος επικοινωνίας επιτυγχάνεται όταν ο μουσικοθεραπευτής παίζει ή τραγουδά με τρόπο που να εκφράζει ή να αντανακλά την ένταση των φωνητικών αυτοσχεδιασμών του μαθητή. Η μουσική χρησιμοποιείται από τον θεραπευτή για να επιβεβαιώσει, να

επικυρώσει και να διευρύνει τους φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς και τις εμπειρίες ενός μαθητή»<sup>4</sup>.

Η μουσική μπορεί να βοηθήσει εκτός των παραπάνω και στην απόκτηση συνείδησης του εαυτού και των άλλων ανθρώπων και ακόμη στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, η απόκτηση συνείδησης του εαυτού και των άλλων ανθρώπων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση της μουσικής ως συνοδεία της κίνησης και ακόμα, μόνο απόκτηση της συνείδησης του εαυτού (και όχι συνείδηση για τους άλλους ανθρώπους) μπορεί να υπάρξει μέσω αυτοσχεδιαστικών τεχνικών. Αναφορικά με την βοήθεια της μουσικής στην ανάπτυξη του κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα, αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εμπειρία του παιξίματος μουσικής με μουσικά όργανα, του τραγουδιού, της ακρόασης μουσικής, της προσαρμογής της κίνησης πάνω σε μουσική, των αυτοσχεδιασμών και της σύνθεσης μουσικής (Daverson & Edwards, 1998).

Τόσο γενικότερα, όσο και ειδικότερα η μουσική μπορεί να συμβάλει και σε άλλους τομείς της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, η κοινωνική ικανότητα μπορεί να εκφραστεί μέσα από κατάλληλες συμπεριφορές και προς αυτό το σκοπό επιλέγονται για διδασκαλία αντίστοιχες μουσικές εκφράσεις, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο τις ακατάλληλες (συμπεριφορές). Τέτοιο παράδειγμα είναι η χρήση της drums από τα παιδιά για να εκτονωθεί ενέργεια, αντί για να πετάγονται αντικείμενα στο πάτωμα. Επίσης, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσει την κοινωνικοποίηση στην κοινότητα μέσα από την παρακολούθηση συναυλιών όπου το παιδί έχει την ευκαιρία να συναναστραφεί με άλλους ανθρώπους. Ακόμη, μέσα από την συστηματική (contingent) χρήση της μουσικής σε προγράμματα διαχείρισης της συμπεριφοράς είναι δυνατόν να προωθηθούν κατάλληλες συμπεριφορές στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί, λοιπόν, η μουσική να

---

<sup>4</sup> «Vocal improvisation is the first mode of expression in early development (Andress, 1980). Therefore, this mode of expression and communication should be used extensively with people functioning at early cognitive and psychomotor levels. Nordoff and Robbins (1977) indicated that a form of communication occurs through the music therapist playing or singing in a way which expresses or reflects the intensity of a student's vocalisations. Music is used by the therapist to affirm, validate, and enhance a student's vocalisations and experiences.» (Daverson & Edwards, 1998 σελ. 453)



χαρακτηριστεί κοινωνική δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά μπορούν να μάθουν καλούς κοινωνικούς τρόπους (Darrow, 2011).

Η βλεμματική επαφή (Darrow, 2011), η διάρκεια της προσοχής, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (Daverson & Edwards, 1998), η σκέψη εναλλακτικών λύσεων και η δυνατότητα να συλλαμβάνει κάποιος τις πιθανές συνέπειες πράξεων και καταστάσεων (consequential thinking) (Yeaw, 2001), η υπευθυνότητα, η ικανότητα της ηθελημένης ακρόασης των άλλων ανθρώπων, οι χαιρετισμοί (Darrow, 2011) και η εναλλαγή σειράς με άλλα άτομα (turn taking) (Daverson & Edwards, 1998) είναι επίσης δεξιότητες στις οποίες η μουσική μπορεί να έχει ένα βοηθητικό ρόλο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η βλεμματική επαφή και οι διάφοροι τύπου χαιρετισμοί μπορούν να εξασκηθούν μέσα από τραγούδια υποδοχής και αποχαιρετισμού στην αρχή και στο τέλος της σχολικής ημέρας αντίστοιχα. Επίσης, η ικανότητα ηθελημένης ακρόασης από τους άλλους μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την ενεργό παραγωγή μουσικής και για το ζήτημα της υπευθυνότητας μπορεί να βοηθήσουν τα μαθήματα μουσικής (Darrow, 2011). Αναφορικά με την βελτίωση της διάρκειας προσοχής η μουσική μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την παροχή ακουστικών ενδείξεων – σημάτων (cues). Ακόμα, μουσικές ασκήσεις είναι δυνατόν να προωθήσουν το κομμάτι ικανοτήτων εναλλαγής σειράς με άλλα άτομα και η κοινή συμμετοχή μέσα από τη μουσική μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Daverson & Edwards, 1998). Πρέπει, επιπλέον, να σημειωθεί ότι οι μουσικοί αυτοσχδιασμοί και ο μουσικός διάλογος μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης εναλλακτικών λύσεων και στην δυνατότητα να συλλαμβάνει κάποιος τις πιθανές συνέπειες πράξεων και καταστάσεων (consequential thinking) (Yeaw, 2001).

Πρέπει να γίνει σαφές ότι τα δεδομένα αυτά που παρατίθενται σε αυτή την εργασία, η οποία γίνεται σε προπτυχιακό επίπεδο, δεν καλύπτει όλη την υπάρχουσα γνώση αναφορικά με το ζήτημα της συμβολής της μουσικής στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή, πράγμα που αν συνέβαινε θα υπερέβαινε τα όρια της παρούσας εργασίας.

Παραπάνω παρουσιάστηκαν κάποιοι τρόποι για την ανάπτυξη και την βελτίωση κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση της μουσικής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα. Αμέσως παρακάτω παρατίθενται το ζήτημα αυτό για παιδιά με συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## Νοητική καθυστέρηση

Η οργανωμένη χρήση της μουσικής και των ήχων μπορεί να βελτιώσει και συγκεκριμένα να διατηρήσει και να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Duffy & Fuller, 2000). Από τους Oldfield και Adams (1990) αναφέρεται ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της επίγνωσης του περιβάλλοντος τους. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μέσα από το τραγούδι του εκπαιδευτικού ή το παίξιμο μουσικών οργάνων και τη χρήση αυτοσχέδιας μουσικής ή μουσικής που έχει συνθεθεί από πριν, τα παιδιά ενθαρρύνονται να τραγουδήσουν, να χορέψουν και να παίξουν απλά κρουστά ή πνευστά όργανα με σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της έκφρασης των συναισθημάτων. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα από τη χρήση της μουσικής όπως το παράδειγμα μιας έρευνας των Oldfield και Adams (1990) όπου αναφέρεται ότι δεν υπήρξαν βελτιώσεις στη διάρκεια της προσοχής, που αποτελούσε τη δεξιότητα στοχο. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένα έρευνα ήταν μουσικές συνεδρίες με τραγούδι, δραστηριότητες ρυθμού και μουσικής δημιουργικότητας και ζωντανή αυτοσχέδια μουσική. Βέβαια οι λόγοι μπορούν να αποδοθούν κάθε φορά σε διάφορα αίτια που στη συγκεκριμένη έρευνα ένα από αυτά ήταν το μικρό χρονικό διάστημα που αυτά συνέβαιναν.

Παρατίθενται, σε αυτό το σημείο, μια έρευνα των Duffy και Fuller (2000) στην οποία στόχος δεν ήταν μόνο να φανεί η χρήση της μουσικής στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά να γίνει σαφής η συγκεκριμένη και εξειδικευμένη συνεισφορά της μουσικής για τα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε βασίστηκε στο σχεδιασμό ενός μουσικού και ένα ενός μη μουσικού προγράμματος παρέμβασης. Και τα δύο προγράμματα αναφέρονταν σε ομάδες παιδιών, τα οποία ήταν περίπου ίδια ως προς την ηλικία (πέντε με δέκα ετών) και το νοητικό επίπεδο και δόθηκαν σε τέσσερα διαφορετικά ειδικά σχολεία. Τα προγράμματα αποσκοπούσαν στη διδασκαλία πέντε συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες ήταν το ξεκίνημα (initiation), η εναλλαγή σειράς (turn taking), η άρθρωση (vocalization), η μίμηση και η βλεμματική επαφή. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών ήταν τριανταδύο. Κάθε παιδί εντάσσονταν είτε μόνο στη μουσική, είτε μόνο στη μη μουσική ομάδα. Το μουσικό πρόγραμμα περιελάμβανε τη χρήση κασσέτας διάρκειας τριάντα λεπτών που περιείχε κλασική μουσική σε αυθεντικές εκτελέσεις. Τη μουσική συνόδευε συγκεκριμένο εγχειρίδιο χρήσης και παρέχονταν μέσα από αυτό συγκεκριμένες οδηγίες για διαδικασίες που έπρεπε να ακολουθηθούν από τα παιδιά. Το μουσικό πρόγραμμα

ήταν ίδιο με το αντίστοιχο μη μουσικό με τη διαφορά ότι μη μουσικές δραστηριότητες υποκαθιστούσαν τα μουσικά στοιχεία που υπήρχαν στο μουσικό πρόγραμμα. Πρέπει να αναφερθεί ότι και τα δύο προγράμματα ενίσχυαν τη μάθηση μέσα από δοκιμές και επαναλήψεις. Ακόμη, και για τα δύο προγράμματα γίνονταν εφαρμογή των ανάλογων διαδικασιών δύο φορές την εβδομάδα για ένα διάστημα οκτώ εβδομάδων.

Πριν αναφερθούν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αξίζει να αναφερθούν περιληπτικά και στοιχεία που αφορούσαν την αξιολόγηση αναφορικά με τις συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες. Υπήρχε λοιπόν αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του μουσικού ή μη μουσικού προγράμματος. Το τεστ που εφαρμόστηκε έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν από έναν πίνακα διάφορες δραστηριότητες επιδεικνύοντας αυτό τον τρόπο τις εν λόγω κοινωνικές δεξιότητες. Η ποιότητα εμφάνισης κάθε κοινωνικής δεξιότητας από κάθε παιδί αξιολογούνταν από το ένα (1) που αντιστοιχούσε σε πολύ φτωχή επίδοση στην εν λόγω κοινωνική δεξιότητα μέχρι το πέντε (5) που συμβόλιζε την πολύ ανεπτυγμένη εν λόγω κοινωνική δεξιότητα σε κλίμακα του Likert. Ακόμη πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε τεστ βιντεοσκοπούσαν και το βίντεο παρακολουθούνταν από τον ερευνητή και έναν ανεξάρτητο παρατηρητή ξεχωριστά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέφεραν ότι υπήρξαν σημαντικές βελτιώσεις σε όλες τις εν λόγω κοινωνικές δεξιότητες και για τη μουσική, αλλά και για τη μη μουσική ομάδα. Επιπλέον, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων εκτός από την κοινωνική δεξιότητα που αναφέρεται στη μίμηση για την οποία η μουσική ομάδα φάνηκε να είναι πιο αποτελεσματική. Η αιτία που η μουσική παρέμβαση απέβη πιο επιτυχημένη ήταν ότι αναφορικά με τον τομέα της μίμησης η έμφαση στο ρυθμικό συγχρονισμό του παιχνιδιού των παιδιών με τη μουσική που ακούγονταν οδήγησε στη βελτίωση της ικανότητας για προσομοίωση και συντονισμό. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μουσική μπορεί πράγματι να βοηθήσει προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση.

## **Μαθησιακές δυσκολίες**

Είδαμε πρωτίτερα ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν και αυτά προβλήματα αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες (Gooding, 2010· Jensen & Klonicke, 1999). Για αυτό τον λόγο σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται δύο ερευνητικά άρθρα που

πραγματεύονται το πώς η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με τις συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες.

Στο πρώτο ερευνητικό άρθρο του Hooper (2002) στόχος ήταν η ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ συνομηλίκων μέσα από τη χρήση μουσικής. Αναφέρεται ότι υπήρχαν δύο ενήλικα άτομα η Margaret και η Lorna, οι οποίες ήταν τριαντατεσσάρων και πενήντα χρονών, αντίστοιχα, και είχαν βαριές μαθησιακές δυσκολίες. Η Margaret και η Lorna σπάνιως αλληλεπιδρούσαν με θετικό τρόπο με τους συνομήλικους τους αν και παρόλα αυτά χείρονταν να αλληλεπιδρούν με άτομα του προσωπικού. Οι αλληλεπιδράσεις αυτών των ατόμων χαρακτηρίζονταν από αρνητικές εκφράσεις θυμού, προκλητικές συμπεριφορές και αρνητικές εκφραστικές δεξιότητες.

Για την επίτευξη του ζητούμενου στόχου της έρευνας έγιναν συγκεκριμένες ενέργειες. Πιο συγκεκριμένα, στα υποκείμενα της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεδρίες κατά τις οποίες στις πέντε χρησιμοποιούνταν μουσικά μέσα για παρέμβαση και κατόπιν ακολουθούσαν άλλες πέντε συνεδρίες ελέγχου με μη μουσικά μέσα. Σε όλες τις συνεδρίες κάθε δραστηριότητα είχε σκοπό να έχει θετική επιρροή αναφορικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων. Τα μουσικά μέσα που χρησιμοποιούνταν για παρέμβαση ήταν μουσικές δραστηριότητες που βασίζονταν στη συνεργασία και τα μη μουσικά μέσα μπάλες και σχετικά παιχνίδια (target games) για την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Κατά τη διάρκεια των μουσικών συνεδριών τα υποκείμενα ενθαρρύνονταν να περάσουν-δώσουν τα κουδούνια (bells) σε κάποιον άλλο στην ομάδα ή να κρατήσουν το τύμπανο για να παίζει το άλλο άτομο. Ως μουσική υπόκρουση κατά τη διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνταν τραγούδια με συνοδεία κιθάρας (τα οποία παίζονταν από τον ερευνητή) όπου τα λόγια που λέγονταν κατά τη διάρκεια του τραγουδιού ανέφεραν στοιχεία της δραστηριότητας που πραγματοποιούνταν και για αυτό τον λόγο ήταν ενισχυτικά για τα υποκείμενα. Στις μη μουσικές συνεδρίες η μπάλα πετάγονταν μεταξύ των ατόμων και του ερευνητή και κάποια άτομα κρατούσαν το καλάθι για να πετάξουν οι άλλοι την μπάλα (αρχικά τα υποκείμενα ήταν τέσσερα και στη συνέχεια έμεινε μόνο η Margaret και η Lorna). Οι μουσικές συνεδρίες διαρκούσαν εικοσιπέντε με τριάντα λεπτά και οι μη μουσικές δεκαπέντε με είκοσι λεπτά η καθεμία.

Πριν να αναφερθούμε στα αποτελέσματα της έρευνας, πρέπει να αναφέρουμε τον τρόπο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Αρχικά γίνονταν σε επίπεδο ομάδας επισκέψεις των τριάντα λεπτών για μια εβδομάδα στο χώρο που ζούσαν τα υποκείμενα της έρευνας



χωρίς αυτά να γνωρίζουν τον λόγο της επίσκεψης, με σκοπό την δημιουργία γραμμής βάσης (baseline) των δεδομένων. Στη συνέχεια κάθε συνεδρία παρέμβασης βιντεοσκοπούνταν και η ανάλυση γίνονταν από εξωτερικούς παρατηρητές καταρτισμένους στη συλλογή και ερμηνεία δεδομένων, τα οποία περιελάμβαναν στοιχεία για το αν οι αποκρίσεις των υποκειμένων ήταν θετικές ή αρνητικές με βοήθεια ή χωρίς. Αρνητικές ορίστηκαν οι συμπεριφορές που ήταν επιθετικές ή ακατάλληλες και θετικές αυτές που περιελάμβαναν μια απλή αναγνώριση – προσέγγιση του άλλου (όπως για παράδειγμα η βλεμματική επαφή).

Με βάση τις παραπάνω μετρήσεις προέκυψαν κάποια αποτελέσματα. Αυτά έδειξαν ότι αναφορικά με τη γραμμή βάσης ότι πράγματι η Margaret και η Lorna επέφευγαν να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Και η μουσική, αλλά και η μη μουσική παρέμβαση αποδείχθηκαν ότι είχαν σημαντική επιτυχία αναφορικά με τη συμπεριφορά στόχο. Σημαντικό ακόμη ήταν το στοιχείο ότι δεν υπήρξε αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο υποκειμένων της έρευνας.

Το δεύτερο ερευνητικό άρθρο των Brayan, Sullivan-Burstein και Mathur (1998) αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδοσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και παιδιών τυπικής ανάπτυξης στα πέντε βήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων που φαίνονται στο μοντέλο του Dodge, το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω σε αυτή την παράγραφο. Ακόμα, αναφέρεται στην επίδραση εσωτερικών, δηλαδή από τον ίδιο τον εαυτό, και εξωτερικών, δηλαδή μέσα από τη μουσική, συναισθημάτων καθώς και θετικών και αρνητικών (συναισθημάτων) αναφορικά με την επίδοση στις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των παιδιών. Το μοντέλο των πέντε βημάτων του Dodge περιλαμβάνει 1) την κωδικοποίηση, δηλαδή την προσοχή σε κατάλληλα σημάδια και την αποθήκευση πληροφοριών, 2) την νοητική αναπαράσταση και την ερμηνεία για την κατανόηση των ενδείξεων, 3) την αναζήτηση πιθανών απαντήσεων, 4) την επιλογή της κατάλληλης απόφασης ανάλογα με τα αποτελέσματα που εκτιμάται ότι θα φέρει, 5) τη δράση που περιλαμβάνει και την παρακολούθηση των συνεπειών του περιβάλλοντος και της ανάλογης ρύθμισης του περιβάλλοντος.

Σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί η μέθοδος με την οποία πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα. Διεξάχθηκε σε πέντε γυμνάσια και το δείγμα ήταν ενενήντα πέντε μαθητές. Στη βιβλιοθήκες λοιπόν του κάθε σχολείου που γίνονταν η έρευνα, δεν υπήρχε διάσπαση της προσοχής από μαθητές που δεν συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς ήταν κλειστές οι αντίστοιχες αίθουσες. Ακόμα, σε κάθε βιβλιοθήκη υπήρχαν τέσσερεις σταθμοί σε καθέναν από τους οποίους υπήρχε ένα κασσετόφωνο εγγραφής που παρουσίαζε οδηγίες με 1)



αυτοπροκαλούμενα θετικά συναισθήματα, 2) δύο καταστάσεις που η μουσική προκαλούσε θετικά και αρνητικά συναισθήματα αντίστοιχα και 3) ουδέτερα συναισθήματα. Στη συνέχεια, ακολουθούσε μια άσκηση επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Όλα αυτά μπορούσε να τα ακούσει ο κάθε μαθητής φορώντας ακουστικά. Πρέπει να σημειωθεί ότι η χρονική διάρκεια για την πρόκληση του συναισθήματος ήταν ένα λεπτό. Επιπλέον, επειδή κατά την άσκηση επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων τα παιδιά έπρεπε να δώσουν λεκτικά κάποιες αποκρίσεις, για αυτό τον λόγο χρησιμοποιήθηκε ένα δεύτερο κασσετόφωνο εγγραφής.

Για την καλύτερη κατανόηση της μεθόδου όπως προαναφέρθηκε στην αμέσως παραπάνω παράγραφο, παρατίθενται κάποιες λεπτομερέστερες πληροφορίες. Αναφορικά με τα συναισθήματα που προκαλούνταν ανάλογα και με τις οδηγίες που δίνονταν από το κασσετόφωνο στον κάθε μαθητή, στην πρώτη κατάσταση υπήρχε εξωτερικό και συγκεκριμένα μουσικό αρνητικό ερέθισμα, όπου χρησιμοποιήθηκε μουσική «heavy metal». Στη δεύτερη κατάσταση δόθηκε από το κασσετόφωνο οδηγία για την παραγωγή θετικού συναισθήματος από τα ίδια τα παιδιά ζητώντας τους να κλείσουν τα μάτια τους και να φέρουν στη μυαλό τους την ομορφότερη στιγμή της ζωής τους και να κρατήσουν αυτή τη σκέψη μέχρι να ακούσουν την οδηγία ότι πρέπει να σταματήσουν να έχουν αυτή τη σκέψη. Στην τρίτη κατάσταση προκαλούνταν στα παιδιά ουδέτερο συναίσθημα, αφού τους ζητήθηκε μέσα από την αντίστοιχη οδηγία να κλείσουν τα μάτια τους και να μετρούν από μέσα τους μέχρι να τους δοθεί νέα οδηγία ότι πρέπει να σταματήσουν να το κάνουν αυτό. Στην τέταρτη κατάσταση παρέχονταν ένα εξωτερικό θετικό μουσικό ερέθισμα, το τραγούδι «don' t worry, be happy» του B. McFerrin (1988).

Σχετικά με την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, δόθηκε ένα σενάριο και ακολούθησαν κάποιες ερωτήσεις. Το σενάριο ήταν το εξής: ο Bill δεν είχε να κάνει τίποτα. Έτσι λοιπόν, περπατώντας έξω είδε δύο συμμαθητές του να παίζουν ένα παιχνίδι. Αυτός θέλωντας να παίξει μαζί τους, προχώρησε προς το μέρος τους, αλλά αυτοί συνεχίζουν να παίζουν και ουσιαστικά δεν του έδωσαν σημασία. Η πρώτη, λοιπόν, ερώτηση ζητούσε από το παιδί να πει αν θυμάται κάτι από την ιστορία. Αυτό αναφέρεται στη ικανότητα κωδικοποίησης (το πρώτο βήμα του μοντέλου του Dodge): εδώ η βαθμολόγηση (0-8) αφορούσε τον αριθμό των βασικών στοιχείων. Η δεύτερη ερώτηση στοχεύει στον προσδιορισμό του προβλήματος στη συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτή η ερώτηση αναφέρονταν στην νοητική αναπαράσταση: εδώ αξιολογούνταν ο τρόπος ελέγχου ως εσωτερικός ή εξωτερικός και συγκεκριμένα αν ο μαθητής αντιλαμβάνοταν την κατάσταση ως αποτέλεσμα δικών του πράξεων ή ως απόρροια

εξωτερικών καταστάσεων που έχει βιώσει. Αναφορικά με την τρίτη ερώτηση, ο μαθητής ερωτούνταν γιατί νομίζει ότι οι δύο συμμαθητές του Bill συνέχιζαν να παίζουν και δεν τον προσκάλεσαν να παίξει μαζί τους και οι πιθανές απαντήσεις μπορεί να ήταν είτε θετικές (ένας βαθμός), είτε αρνητικές (κανένας βαθμός). Η τέταρτη ερώτηση ζητούσε από τον μαθητή να πει όλους τους διαφορετικούς τρόπους που μπορούσε να σκεφτεί και με τους οποίους ο Bill θα μπορούσε να χειριστεί την κατάσταση. Αυτή η ερώτηση αναφέρονταν στην αναζήτηση πιθανών λύσεων του μοντέλου του Dodge. Κατά την πέμπτη ερώτηση παρατίθονταν καθεμιά από τις αποκρίσεις της τέταρτης ερώτησης και ερωτούνταν ο μαθητής αν αυτή η ιδέα που πρότεινε είναι καλή, κακή ή δίκαια. Στην έκτη ερώτηση αναφέρονταν ότι ο μαθητής είχε προτείνει πολλές λύσεις και ζητούνταν από τις οδηγίες να μπει ο συγκεκριμένος μαθητής στη θέση του Bill ζητώντας του ποια από τις λύσεις που πρότεινονταν θα επέλεγε ο ίδιος. Η ερώτηση αυτή αποσκοπούσε στην επιλογή της κατάλληλης λύσης ανάλογα με τα αποτελέσματα που εκτιμούνταν ότι μπορούσε να φέρει, αναφερόμενη στο τέταρτο βήμα του μοντέλου του Dodge. Η βαθμολόγηση σε αυτή την ερώτηση δίνονταν ανάλογα την απάντηση ένα (1) για ικανή επιλογή απάντησης ή μηδέν (0) για μη ικανή επιλογή απάντησης. Τέλος, η έβδομη ερώτηση ανέφερε ότι ένα από τα πράγματα που θα μπορούσε να κάνει το παιδί είναι να ζητήσει με ωραίο τρόπο από τα άλλα παιδιά να συμμετέχει και αυτό στο παιχνίδι τους και έπειτα γίνονταν παιχνίδι ρόλων όπου το παιδί καλούνταν να εκφράσει την ζητούμενη συμπεριφορά. Η ερώτηση αυτή αφορούσε το πέμπτο βήμα του μοντέλου του Dodge.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν κατ' αρχήν ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά υπήρχαν σημαντικές αλλαγές αναφορικά με γλωσσικές δεξιότητες και την εισαγωγή συναισθήματος. Οι μαθητές με αυτοπροκαλούμενη θετική συναισθηματική επιρροή εφηύραν περισσότερες λύσεις. Επιπλέον, οι μαθητές που προκαλούνταν από τη μουσική σε θετική συναισθηματική κατάσταση δημιούργησαν περισσότερα πρόσθετα στοιχεία κατά την επανάληψη της ιστορίας – σεναρίου και λιγότερες εχθρικές εκτιμήσεις του σεναρίου. Αυτά τα αποτελέσματα για αυτές τις δύο αναφερόμενες καταστάσεις αναφέρονταν συγκριτικά με τις καταστάσεις παροχής ουδέτερων και αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων. Τέλος πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές που η επίδοσή τους στο Iowa test of basic skills ήταν πάνω από το μέσο όρο δημιούργησαν λιγότερες αρνητικές αποκρίσεις και περισσότερες λύσεις σε σχέση με τους μαθητές που στο αντίστοιχο test βρίσκονταν κάτω από το μέσο όρο. Επομένως η έρευνα των Brayon, Sullivan-Burstein και Mathur (1998) έδειξε ότι «το θετικό συναίσθημα,

προκαλούμενο από χαρούμενες σκέψεις ή εξωτερικά προκαλούμενο από το άκουσμα χαρούμενης μουσικής επηρέασε την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, με διαφορετικούς όμως τρόπους»<sup>5</sup>.

## **Βαρηκοΐα – κώφωση**

Όπως ήδη σημειώθηκε, προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να παρουσιάζουν και κωφά και βαρηκοα παιδιά (Hopyan, Gordon & Papsin, 2011· Schraer-Joiner & Chen-Hafteck, 2009). Συγκεκριμένα, αυτά συχνά φαίνεται να παρουσιάζουν προβλήματα στην αναγνώριση συναισθημάτων (Hopyan, Gordon & Papsin, 2011) και στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, επηρεάζοντας την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, ιδιαιτέρως για τα προγλωσσικά κωφά παιδιά (Schraer-Joiner & Chen-Hafteck, 2009). Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται μια ερευνητική εργασία που αναφέρεται στην βοήθεια της μουσικής στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με βαρηκοΐα ή κώφωση.

Η έρευνα των Hopyan, Gordon & Papsin (2011) εστιάζει στο αν τα παιδιά που είναι εκ γεννητής κωφά και ταυτόχρονα φορούν κοχλιακό εμφύτευμα για αρκετά χρόνια έχοντας εμπειρία σε αυτό, έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα της αναγνώρισης των συναισθημάτων μέσα από μουσικές φράσεις. Αν πράγματι συμβαίνει κάτι τέτοιο, τότε μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μουσική αποτελεί ένα μέσο που συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα της αναγνώρισης συναισθημάτων.

Πριν αναφερθεί η διαδικασία που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, αξίζει να γίνουν γνωστά κάποια στοιχεία αναφορικά με τα παιδιά – συμμετέχοντες σε αυτήν. Αυτά ήταν τριάντα έξι στο σύνολο, εκ των οποίων τα μισά (δεκαοκτώ) ήταν προγλωσσικά κωφά, ενώ τα υπόλοιπα μισά ήταν ακούοντα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα κωφά παιδιά φορούσαν κοχλιακό εμφύτευμα στο δεξί αυτί για περίπου επτά κατά μέσο όρο χρόνια. Από αυτά τα έντεκα ήταν κορίτσια και τα επτά αγόρια ηλικίας επτά με δεκατριών χρονών, πράγμα που ίσχυε και για υπόλοιπα δεκαοκτώ παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα κωφά παιδιά της έρευνας

---

<sup>5</sup> «positive affect, self-induced by happy thoughts of externally induced by listening to happy music, influenced social problem solving, but in different ways» (Brayan, Sullivan-Burstein & Mathur, 1998, σελ. 422).

έκαναν ακουστικόπροφορική θεραπεία και είχαν επιλέξει να χρησιμοποιούν την προφορική μέθοδο και όχι την νοηματική γλώσσα. Ακόμη οι γονείς όλων των κωφών παιδιών ήταν ακούοντες. Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι αυτά μπορούσαν να χρησιμοποιούν με επιτυχία τα κοχλιακά εμφυτεύματα, πράγμα που φάνηκε από την επίδοση τους στα τεστ αναγνώρισης της ομιλίας, και ακόμη είχαν την ικανότητα να αναγνωρίσουν συναισθήματα βασιζόμενα στην οπτική οδό παρόμοια με τους ακούοντες συνομηλίκους τους. Τέλος, τα κωφά παιδιά δεν εμφάνιζαν συνοδές αναπηρίες.

Στα παιδιά λοιπόν αυτά αξιολογήθηκε κατά πόσον μπορεί να υπάρξει αναγνώριση των συναισθηματικών καταστάσεων μέσα από μουσικές φράσεις. Συγκεκριμένα, υπήρχαν τριάντα δύο σύντομα αποσπάσματα λόγιας δυτικής μουσικής προερχόμενης από διάφορες εποχές, τα οποία παίζονταν με πιάνο. Μετά από την ακρόαση του μουσικού αποσπάσματος το κάθε παιδί έπρεπε να αντιστοιχίσει το συναίσθημα που εκλάμβανε με ένα από τα πρόσωπα - σκίτσα που του επιδεικνύονταν. Τα σκίτσα συνολικά ήταν δύο, ένα με χαρούμενη και ένα με λυπημένη έκφραση. Η χαρά είχε καθοριστεί από τους ερευνητές ότι αντικατοπτρίζονταν από το γρήγορο τέμπο και την ματζόρε μουσική κλίμακα, ενώ η λύπη από το αργό τέμπο και την μινόρε κλίμακα. Επίσης, κάθε μουσική έκφραση είχε προκαθοριστεί από τους ίδιους ως χαρούμενη ή λυπημένη.

Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα είχαν ένα ποσοστό επιτυχίας περίπου 77%, ενώ αυτά της τυπικής ανάπτυξης περίπου 100%. Επιπλέον, τα πρώτα αναγνώριζαν καλύτερα την χαρούμενη διάθεση που εξέπεμπε η μουσική σε σχέση με την λυπημένη, ενώ τα δεύτερα είχαν την ίδια επίδοση και για τις δύο καταστάσεις. Επομένως, φαίνεται ότι «τα παιδιά που φορούν κοχλιακό εμφύτευμα έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται το συναίσθημα που εκφράζει η μουσική, αλλά αυτό το κάνουν με μικρότερη ακρίβεια σε σχέση με του τυπικά ακούοντες συνομηλίκους τους»<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> «Children with CIs show the ability to perceive emotion in music but do so less accurately than typically hearing peers» (Hopyan, Gordon & Papsin, 2011, σελ. 1)



## Φάσμα του Αυτισμού

Αρκετές είναι οι έρευνες που αναφέρονται στον ρόλο της μουσικής στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομάδα των παιδιών που έχουν ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη τον αυτισμό. Κάποιες από τις κοινωνικές δεξιότητες που πραγματεύονται, όπως φαίνεται αμέσως παρακάτω, είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η διάρκεια της προσοχής, η αναγνώριση των συναισθημάτων, η ικανότητα του μοιράσματος αντικειμένων και προσοχής, η σύνδεση (engagement) με άλλους ανθρώπους με σκοπό την επικοινωνία, η αμοιβαιότητα, η συναισθηματική ανταπόκριση, η ανάπτυξη εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων, η ενσυναίσθηση, η εναλλαγής σειράς (turn taking), τα ξεκινήματα συζητήσεων (initiations), η βλεμματική επαφή και άλλες μορφές κοινωνικής αναγνώρισης, η δημιουργικότητα, η αυτοπεποίθηση και ο έλεγχος της συμπεριφοράς. Σημαντική είναι η πληροφορία που αναφέρεται από τους Wan, Demaine, Zipse, Norton & Schlaug (2010) ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού συνήθως ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τη μουσική και ανταποκρίνονται θετικά προς αυτή.

Στην βιβλιογραφική έρευνα των (Wigram & Gold, 2006) αναφέρεται ότι η μουσική βοηθάει στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, λόγω του εύρους των εκφραστικών δυνατοτήτων που επιτρέπει, αλλά και των ευκαιριών που δίνει για τη δημιουργία διαλόγου. Ακόμη, αναφέρεται ότι συγκεκριμένα για τα παιδιά με αυτισμό υπάρχει ανάγκη δομής και συστηματικής προσέγγισης και η μουσική είναι ακριβώς το μέσο εκείνο που παρέχει πολλαπλά επίπεδα δομής όπως επίσης ποικιλία, αλλά και ευελιξία, ακόμα και στις πιο δύσκολες περιπτώσεις. Έτσι λοιπόν, η μουσική, εκτός από μέσο, αποτελεί και πλαίσιο-περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να δημιουργηθεί αλληλεπίδραση. Ένας από τους τρόπους για τη δημιουργία αυτής της αλληλεπίδρασης είναι οι δομημένοι και ευέλικτοι μουσικοί αυτοσχεδιασμοί (Wigram & Gold, 2006). Επιπλέον αναφέρεται ότι η μουσική έχει βοηθήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ τρίχρονου αυτιστικού παιδιού με την μητέρα του και συγκεκριμένα μέσα από την χρήση μουσικής που συγχρονίζονταν με τις αντιδράσεις των δύο αυτών προσώπων (Khetrapal, 2009). Εκτός από αυτό, βρέθηκε ότι η χρήση μουσικής βοήθησε την αλληλεπίδραση ενός πενήντάχρονου με αυτισμό με τα άτομα που βρίσκονταν στο κέντρο ημέρας που παρακολουθούσε (Graham, 2006). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούσαν τη μουσική ήταν αποτελεσματικότερες σε σχέση με αυτές που δεν τη χρησιμοποιούσαν σε σχέση με την αναφερόμενη κοινωνική δεξιότητα (Whipple, 2004· Wigram & Gold, 2006).



Η ποικιλία συνδυασμού εκφραστικών αξιών, η ευελιξία και η διαλογική σχέση της μουσικής όπως και η ιδιότητά της να λειτουργεί ως μέσο όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω λειτουργούν και ως τρόποι προώθησης της επικοινωνίας (Wigram & Gold, 2006). Η μουσική γενικότερα αναφέρεται ότι έχει βοηθητικό ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας (Haesler, 2011· Khetrapal, 2009· Kim, 2006· Wan, Demaine, Zipse, Norton & Schlaug, 2010, Roth, 2010· Wigram & Gold, 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση χρησιμοποιούνται επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό οι μουσικοί αυτοσχεδιασμοί (Khetrapal, 2009· Kim, 2006· Wigram & Gold, 2006) οι οποίοι πρέπει να είναι ναί μεν δομημένοι, αλλά και ευέλικτοι (Wigram & Gold, 2006). Συγκεκριμένα, «ο Edgerton (1994) διερεύνησε την επίδραση της αυτοσχεδιαστικής μουσικοθεραπείας σε επικοινωνιακές συμπεριφορές και βρήκε ότι τα μέσα της μουσικής επικοινωνίας (τέμπο, ρυθμός, φόρμα, οξύτητα) κατά τη διάρκεια δέκα συνεδριών παρουσίαζαν βελτίωση»<sup>7</sup> (Khetrapal, 2009) καθιστώντας έτσι τη μουσική και μέσο εναλλακτική επικοινωνίας (Wigram & Gold, 2006). Εκτός από τους αυτοσχεδιασμούς, βελτίωση στην επικοινωνία επήλθε όπως φαίνεται και στην έρευνα του Roth (2010) μέσα από τη χρήση karaoke. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ένα αυτιστικό παιδί το οποίο χρησιμοποιούσε τη φράση «δικό μου» για να διεκδικήσει κάποια πράγματα τώρα υιοθέτησε στην επικοινωνία του μια πιο κοινωνικά αποδεκτή για το συγκεκριμένο πλαίσιο της βιβλιοθήκης και η οποία ήταν «βοήθεια». Ειδικότερα το μάθημα με το karaoke χρησιμοποιούσε φωτοτυπίες με τα λόγια των τραγουδιών που δίνονταν εκ των προτέρων στα παιδιά για να έχουν κάνει εξάσκηση σε αυτά και να τα εκφράζουν πιο άνετα. Τα παιδιά έλεγαν το αντίστοιχο τραγούδι στο μικρόφωνο του karaoke, χωρίς όμως να αφαιρείται η φωνή του ηχογραφημένου τραγουδιστή με σκοπό να υπάρχει στήριξη στα παιδιά αναφορικά με το τραγουδιστικό μέρος (Roth, 2010). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι η χρήση της μουσικής μπορεί να βοηθήσει τόσο στη λεκτική, όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία (Haesler, 2011) και ότι έχει υπάρξει γενίκευση της κοινωνικής επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό ακόμη και έξω από το πλαίσιο παρέμβασης (Kim, Wigram & Gold, 2008· Wan, Demaine, Zipse, Norton & Schlaug, 2010).

Η αναγνώριση των συναισθημάτων αποτελεί επίσης μια κοινωνική δεξιότητα στην οποία η μουσική μπορεί να έχει θετική επίδραση στα παιδιά με αυτισμό (Bhatara, Quintin, Heaton,

<sup>7</sup>«Edgerton (1994) investigated the effect of improvisational music therapy on communicative behaviors and found gains for musical communicative modalities (tempo, rhythm, form and pitch) across ten music therapy sessions» (Khetrapal, 2009, σελ. 11)

Fombonne & Levitin, 2009· Heaton, Allen, Williams, Cummins & Happe, 2008, Heaton, Hermelin & Pring, 1999· Khetrapal, 2009). Συγκεκριμένα, μέσα από ματζόρε και μινόρε κλίμακες τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης αντίστοιχα (Bhatara, Quintin, Heaton, Fombonne & Levitin, 2009· Heaton, Hermelin & Pring, 1999). Ακόμη η μουσική βοήθησε στο να αναγνωριστούν και πιο σύνθετες συναισθηματικές καταστάσεις όπως ο φόβος, ο θυμός, η τρυφερότητα, ο θρίαμβος και η συγκεντρωμένη σκέψη (contemplation) (Heaton, Allen, Williams, Cummins & Happe, 2008). Επιπλέον, σε μια έρευνα της Khetrapal (2009) έγιναν μαθήματα αρμονίου για ένα χρόνο σε παιδιά με αυτισμό και επιτεύχθηκε αναγνώριση των συναισθημάτων της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου όπως αυτά εκφράζονται μέσα από την προσωδία του λόγου. Αναφέρεται ότι πιθανόν για την αναγνώριση των συναισθημάτων βάση αποτελεί η τονική αποκωδικοποίηση της οξύτητας (pitch) (Khetrapal, 2009), άρα εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα μαθήματα αρμονίου εξασκούν αυτήν τη δεξιότητα της τονικής αποκωδικοποίησης της οξύτητας, η οποία μεταφέρεται και χρησιμοποιείται από τα παιδιά στην αναγνώριση των συναισθηματικών διαφορών που εκφράζονται μέσα από την προσωδία του λόγου, οδηγώντας τα έτσι στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Πρέπει όμως να γίνει σαφές ότι η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που υπάρχει για τα άτομα που είναι στο φάσμα του αυτισμού δεν επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων όταν αυτά προβάλλονται μέσα από τη μουσική (Bhatara, Quintin, Heaton, Fombonne & Levitin, 2009· Heaton, Allen, Williams, Cummins & Happe, 2008, Khetrapal, 2009) παρά το γεγονός ότι έχει αντίστοιχη δυσμενή επιρροή όταν τα συναισθήματα αυτά προβάλλονται εκτός του μουσικού πλαισίου (Khetrapal, 2009).

Η μουσική έχει επίδραση και στους τομείς που αφορούν τη διαδικασία του να μοιράζονται τα παιδιά με αυτισμό διάφορα πράγματα, να συνδέονται (engage) και να αναπτύσσουν το αίσθημα της αμοιβαιότητας. Όσον αφορά τη διαδικασία του μοιράσματος πρέπει να ειπωθεί ότι η μουσική αλληλεπίδραση δημιουργεί ένα μέσο και ένα πλαίσιο που βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό την έλλειψη στον τομέα αυτό, έλλειψη η οποία είναι ιδιαίτερα έντονη στο παιχνίδι. Ακόμα, «η ενεργητική παραγωγή μουσικής προωθεί το ενδιαφέρον και την ανάπτυξη κινήτρων σε βαθμό ώστε να οδηγεί στην ανάπτυξη της από κοινού προσοχής και της ανοχής της κοινής δράσης»<sup>8</sup>. Σχετικά λοιπόν με τη σύνδεση (engagement) με άλλα άτομα, η μουσική

<sup>8</sup> «Active music making promotes interest and motivation to a degree that leads to joint attention and tolerance of shared engagement» (Wigram & Gold, 2006, σελ. 536)

ως μέσο με ποικίλες εκφραστικές αξίες, ο διαλογικός και ευέλικτος χαρακτήρας της, αλλά και η ενεργός παραγωγή μουσικής και η μουσική σύνδεση (engagement) προωθούν την εν λόγω κοινωνική δεξιότητα. Αναφορικά με την αμοιβαιότητα, έχει βρεθεί ότι η μουσική αλληλεπίδραση παράγει ένα πλαίσιο και αποτελεί ένα μέσο που την προωθεί αναφορικά με την αλληλεπίδραση. Επιπλέον, οι αυθόρμητοι, δομημένοι, αλλά ευέλικτοι μουσικοί αυτοσχεδιασμοί προωθούν την αμοιβαιότητα στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία (Wigram & Gold, 2006).

Η παρακίνηση για κοινωνική επαφή (Roth, 2010· Wigram & Gold, 2006), η συναισθηματική ανταπόκριση και η ανάπτυξη της γλώσσας με σκοπό την έκφραση νοημάτων (Kim, 2006· Wigram & Gold, 2006) είναι επίσης κοινωνικές δεξιότητες που βοηθούνται ως προς την εκδήλωσή τους μέσα από τη χρήση μουσικής σε παιδιά με αυτισμό. Έτσι η παρακίνηση για κοινωνική επαφή προωθείται μέσα από την ενεργό παραγωγή μουσικής στα παιδιά και γενικότερα μέσα από τη σύνδεση με τη μουσική (Wigram & Gold, 2006). Άλλος τρόπος προς αυτή την κατεύθυνση είναι η χρήση του karaoke που αναφέρθηκε παραπάνω (Roth, 2010) Επιπλέον, η ανάπτυξη της εκφραστικής γλώσσας και της συναισθηματικής ανταπόκρισης μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τη χρήση μουσικών αυτοσχεδιασμών (Kim, 2006· Wigram & Gold, 2006)

Στην περίπτωση της ενσυναίσθησης, αυτή βελτιώθηκε στην περίπτωση ενός ενήλικα αυτιστικού που δέχονταν παρέμβαση μέσω μουσικής σε ένα κέντρο ημέρας, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα μια αλληλεπιδραστική μουσική σχέση με το άτομο που εμπλέκονταν με αυτόν κατά τη διεξαγωγή αυτής (Graham, 2006). Ακόμη, αναφέρεται βελτίωση στην εναλλαγή σειράς κατά τη διεξαγωγή παιχνιδιού μέσα από τη μουσική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της αντίστοιχης παρέμβασης, όπου η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση αποτελεί ένα μέσο και πλαίσιο. Πρόοδος αναφορικά με τα κοινωνικά ξεκινήματα μπορεί να προκύψει μέσα από την αυτοσχεδιαστική μουσική (Wigram & Gold, 2006). Επίσης, βελτίωση στον τομέα της βλεμματικής επαφής και άλλων μορφών κοινωνικής αναγνώρισης επήλθε μέσα από την αλληλεπιδραστική χρήση της μουσικής και συγκεκριμένα, κατά το συγχρονισμό της μουσικής στις αντιδράσεις μιας μητέρας και ενός τρίχρονου αυτιστικού παιδιού, αναφορικά με την μεταξύ τους σχέση, όπως φάνηκε και από την έρευνα της Khetrapal (2009). Επιπλέον, η μουσική έχει βρεθεί να είναι ένα μέσο που προωθεί τη δημιουργικότητα αλλά και γενικότερα τις δεξιότητες δημιουργίας σχέσεων (Wigram & Gold, 2006). Εκτός από αυτά, στην έρευνα που χρησιμοποιήθηκε το karaoke, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, βελτιώθηκε η

αυτοεκτίμηση των σχετικών με τη συγκεκριμένη έρευνα παιδιών (Roth, 2010) και ακόμη από τους (Wigram & Gold, 2006) αναφέρεται ότι βελτιώθηκε ο έλεγχος της συμπεριφοράς των σχετικών με την αντίστοιχη την έρευνα παιδιών στο φάσμα του αυτισμού κατά τη διάρκεια της μουσικής παρέμβασης μέσω αυτοσχεδιασμών.

ΕΡΕΥΝΑ 1<sup>H</sup> (κοινωνική μάθηση, καταλληλότητα της συμπεριφοράς: (Brownell, 2002))

Στην έρευνα του Brownell (2002) εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής μάθησης και την καταλληλότητα της συμπεριφοράς για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Η διεξαγωγή αυτής της έρευνα βασίστηκε σε δέκα βήματα. Στο πρώτο ο ερευνητής συμβουλευόταν το δάσκαλο της κάθε τάξης ώστε να διαμορφώσει μια συμπεριφορά-στόχο για κάθε έναν μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα. Στο δεύτερο βήμα, δίνονταν ο λειτουργικός ορισμός της συμπεριφοράς στόχου, ώστε να συλλεχθούν τα αντίστοιχα δεδομένα και στο τρίτο συλλέγονταν τα δεδομένα που επρόκειτο να συγκροτήσουν την γραμμή βάσης. Στα βήματα τέσσερα με έξι περιλαμβάνονταν οι ενέργειες προκειμένου να δημιουργηθεί η κοινωνική ιστορία. Αυτή περιελάμβανε κανένα ή ένα καθοδηγητικό σχόλιο ανα δύο μεχρι πέντε αντίστοιχα επεξηγηματικά. Ο ερευνητής συνέθετε μουσική για κάθε κοινωνική ιστορία χρησιμοποιώντας ως στίχους το λόγια που περιέχονταν σε αυτή. Στη συνέχεια, στο έβδομο βήμα, η κοινωνική ιστορία είτε διαβάζονταν, είτε ταγουδιόταν από τον ερευνητή στον μαθητή. Αυτό γίνονταν αμέσως πριν τη συλλογή δεδομένων σε απομονωμένο χώρο, ώστε να μειωθεί η πιθανή διάσπαση προσοχής. Το όγδοο βήμα περιελάμβανε την επιστροφή του μαθητή στην τάξη ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα που ήταν απαραίτητα για την παρέμβαση. Στο ένατο βήμα παρέχονταν η διαγραμματοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων.

Εκτός από αυτά υπάρχουν και άλλα στοιχεία που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτά τα στοιχεία είναι ότι αν ονομάζονταν ως «Α» η κατάσταση που αναφέρονταν στη γραμμή βάσης, «Β» η κατάσταση όπου η κοινωνική ιστορία διαβάζονταν με τον παραδοσιακό τρόπο και «Γ» η κατάσταση όπου γίνονταν η μουσική προσαρμογή στην κοινωνική ιστορία τότε οι πιθανές εναλλαγές για το κάθε παιδί ΑΒΑΓ και ΑΓΑΒ. Για κάθεμιά από τις παραπάνω καταστάσεις τα δεδομένα της παρέμβασης συλλέγονταν σε διάστημα πέντε. Για τα παιδιά «ένα» και «τρία» δόθηκε η κατάσταση ΑΒΑΓ, ενώ για τα παιδιά «δύο» και «τέσσερα» η





κατάσταση ΑΓΑΒ. Στην περίπτωση «ένα» η συμπεριφορά στόχος ήταν η ηχολαλία από την τηλεόραση. Στη δεύτερη περίπτωση η συμπεριφορά στόχος ήταν η δυσκολία στην ακολουθία οδηγιών από αντίδραση. Αναφορικά με την τρίτη και την τέταρτη, αυτή ήταν η ανεξέλεγκτη χρήση της δυνατής φωνής· εδώ στόχος ήταν η μείωση της συχνότητας της.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα δείχνουν ότι οι καταστάσεις Β και Γ ήταν σημαντικά πιο αποτελεσματικές από τη κατάσταση Α. Ακόμα, για την τρίτη μελέτη περίπτωσης η κατάσταση Γ ήταν αισθητά πιο αποτελεσματική από τις υπόλοιπες καταστάσεις, ενώ για τις υπόλοιπες μελέτες περίπτωσης η κατάσταση Γ επιδρούσε σε χαμηλότερο βαθμό από τις άλλες καταστάσεις. Σε κάθε περίπτωση θεωρήθηκε ότι αυτός ο τρόπος ήταν επιτυχής για αυτό τον πληθυσμό των παιδιών.

ΕΡΕΥΝΑ 2<sup>Η</sup> (βλεμματική επαφή, κοινωνικά ξεκινήματα (social initiations): (Wimpory, Chadwick & Nash, 1995))

Μια άλλη έρευνα, αυτή των Wimpory, Chadwick & Nash (1995), αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης η οποία εξετάζει πώς μέσα από τη μουσική μπορεί να βοηθηθεί ή κοινωνική και συμβολική ανάπτυξη ενός αυτιστικού παιδιού και ειδικότερα η κοινωνική συμμετοχή όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από τη βλεμματική επαφή και τα κοινωνικά ξεκινήματα (social initiations) στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτήν τη μελέτη περίπτωσης το εν λόγω παιδί ήταν τριών χρονών και τριών μηνών και είχε μεγάλο πρόβλημα αναφορικά με το ζήτημα της επικοινωνίας του στο λεκτικό και μη λεκτικό τομέα, πράγμα που επιδρούσε και στον τομέα της συνεργασίας.

Για τη διδασκαλία επικοινωνίας ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα. Για να πραγματοποιηθεί η μουσική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε ένα διδακτικό έργο. Η μουσική παρέμβαση πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα για είκοσι λεπτά· οι παρεμβάσεις γίνονταν στο σπίτι του παιδιού και περιελάμβαναν επαναλαμβανόμενα παιχνίδια μεταξύ της μητέρας και του παιδιού στα οποία περιέχονταν και δραστηριότητες που εστίαζαν στο ρυθμό και το τραγούδι. Στην έρευνα αυτή δόθηκαν ευκαιρίες για εναλλαγή σειράς (turn taking). Ακόμα, κατά τη διάρκεια παιχνιδιών υπήρχε αυθόρμητη σύνθεση τραγουδιών ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ενεργό συμμετοχή του παιδιού και ιδιαίτερα την κοινή προσοχή. Η μουσική κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αντανάκλούσε τη διάθεση και το νόημα των δραστηριοτήτων κάθε στιγμή. Υπήρχε συλλογή των δεδομένων τέσσερεις μήνες πριν από την παρέμβαση και επτά μηνές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Στη συνέχεια



ακολούθησαν πέντε μήνες όπου η παρέμβαση δεν καταγράφηκε με βίντεο και έπειτα από είκοσι μήνες έγινε αξιολόγηση της κοινωνικής συμμετοχής του παιδιού.

Η αξιολόγηση περιελάμβανε την βιντεοσκόπηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τη μητέρα με και χωρίς παιχνίδια. Τα σημεία που αξιολογούνταν ήταν κατά κύριο λόγο ο χρόνος που το παιδί περνούσε χωρίς να αναγνωρίζει κοινωνικά την μητέρα του, ο αριθμός των βλεμματικών επαφών ανά λεπτό, η συχνότητα που το παιδί ξεκινούσε κοινωνική αλληλεπίδραση, η συχνότητα που αυτό ξεκινούσε θετικές αλλαγές στην αλληλεπίδραση και η παρουσία ή απουσία αυθόρμητου συμβολικού παιχνιδιού.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν διαπιστώθηκαν βελτιώσεις στους τομείς της βλεμματικής επαφής και στις μορφές κοινωνικής αναγνώρισης. Επιπλέον, το παιδί ξεκίνησε περισσότερα επεισόδια αλληλεπιδραστικής εμπλοκής με τη μητέρα του. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι το παιδί σταμάτησε ασυνήθιστες στερεοτυπίες που έκανε, πράγμα που αποτελούσε εμπόδιο στην κοινωνική του ανάπτυξη και ανέπτυξε κοινωνική επικοινωνία.

ΕΡΕΥΝΑ 3<sup>Η</sup> (από κοινού προσοχή, βλεμματική επαφή, εναλλαγή σειράς: (Kim, Wigram & Gold, 2008))

Η έρευνα των Kim, Wigram και Gold (2008) αποτελεί μια μελέτη της οποίας στόχος ήταν να εξεταστεί η επίδραση της αυτοσχεδιαστικής χρήσης της μουσικής στις συμπεριφορές που αφορούσαν την από κοινού προσοχή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού. Η έρευνα στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι ο μουσικός συντονισμός θα ανοίγε, αλλά και θα διατηρούσε ένα κανάλι επικοινωνίας με το παιδί και ότι η από κοινού προσοχή (Joint attention) θα επιτυγχάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από τη βοήθεια της μουσικής σε σχέση με διαστηριότητες μη μουσικού παιχνιδιού. Οι συμπεριφορές-στόχοι ήταν η βλεμματική επαφή και η εναλλαγή της σειράς.

Για τα δέκα παιδιά με τα οποία πραγματοποιήθηκε αυτή η ερευνητική εργασία παραγματοποιήθηκαν εικοσιτέσσερις συνεδρίες και συγκεκριμένα δώδεκα φορές την εβδομάδα από τριάντα λεπτά η κάθε μια για τις δραστηριότητες με τη μουσική και για τις δραστηριότητες παιχνιδιού ξεχωριστά. Επίσης, υπήρχε τυχαίος διαχωρισμός των παιδιών της έρευνας από όπου πέντε από τα δέκα είχαν πρώτα δραστηριότητες με μουσική και ύστερα με παιχνίδι και τα υπόλοιπα πέντε το αντίστροφο. Σε κάθε συνεδρία είτε επρόκειτο για τις μουσικές δραστηριότητες, είτε για τις δραστηριότητες μη μουσικού παιχνιδιού, τα πρώτα δεκαπέντε λεπτά ο μουσικοθεραπευτής ακολουθούσε το παιχνίδι του παιδιού και τα

υπόλοιπα δεκαπέντε λεπτά αυτός εισήγαγε σιγά – σιγά δραστηριότητες μίμησης και εναλλαγής σειράς. Για να αποφευχθεί η επιρροή του παράγοντα της οικειότητας με τον ενήλικα, υπήρχε αλλαγή του ατόμου στις μουσικές δραστηριότητες και στις μη μουσικές δραστηριότητες παιχνιδιού. Στις μη μουσικές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν κάποια συγκεκριμένα υλικά τα οποία παρουσιάζονται στη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά επειδή στην παρούσα πτυχιακή εργασία το κέντρο του ενδιαφέροντος είναι στις μουσικές δραστηριότητες για αυτό παρατίθενται τα υλικά των μουσικών δραστηριοτήτων της έρευνας, τα οποία ήταν ένα πιατίνι τοποθετημένο σε βάση (standing cymbal), ένα τύμπανο (Timpani drum), ένα ξυλόφωνο, μια άρπα, τρεις διαφορετικές μεμονωμένες νότες (different color tone bars), τέσσερα διαφορετικά χρωματιστά χειροκούδουνα, ένα ζευγάρι μπαγκέτες, ένα μικρό guiro, ένα χτυπητήρι αυγών (A pair of egg shaker), ζίλια δακτύλων (finger cymbals) και ζεύγη από καραμούζες, σφυρίχτρες και bird calls.

Όλες οι συνεδρίες βιντεοσκοπούνταν. Ειδικότερα πριν από, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν το test Pervasive Developmental Disorder Behavior Inventory-C (PDDBI) και το Early Social Communication Scales (ESCS). Το πρώτο συμπληρώθηκε από τις μητέρες των παιδιών και τους επαγγελματίες που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας με σκοπό να διαπιστωθεί αν αυτοί αναγνώριζαν την πρόοδο στους τομείς των δεξιοτήτων της από κοινού προσοχής και των προκοινωνικών συμπεριφορών στα αναφερόμενα παιδιά. Το δεύτερο αποσκοπούσε στην καταγραφή συμπεριφορών που σχετίζονταν με την έναρξη της από κοινού προσοχής και την απόπειρα ανταπόκρισης σε αυτή (Responding to Joint Attention bids). Αναφορικά με την καταγραφή συμπεριφορών που σχετίζονται με την έναρξη της από κοινού προσοχής, αυτές διαχωρίζονται σε χαμηλού επιπέδου συμπεριφορές όπως βλεμματική επαφή και εναλλαγή αυτής μεταξύ του μουσικοθεραπευτή και του παιδιού, και σε υψηλού επιπέδου συμπεριφορές όπως το να δείχνει το παιδί στάση που υποδηλώνει πρόθεση να μοιραστεί ένα παιχνίδι μαζί με τον μουσικοθεραπευτή. Η προσπάθεια ανταπόκρισης του παιδιού στην από κοινού προσοχή αναφέρεται στον βαθμό που ένα παιδί ακολουθεί σωστά τη στάση – χειρονομία (gesture) του ενήλικα που διεξάγει το test.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα επιβεβαιώνουν την ευεργετική επίδραση της μουσικής. Συγκεκριμένα, η αυτοσχεδιαστική χρήση της μουσικής ήταν πιο αποτελεσματική σε σχέση με τις δραστηριότητες παιχνιδιού αναφορικά με τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την από κοινού προσοχή και τις δεξιότητες μη λεκτικής κοινωνικής

επικοινωνίας. Ακόμη σημαντικότερη ήταν η επίδραση της χρήσης της αυτοσχεδιαστικής μουσικής στον τομέα της βλεμματικής επαφής και της εναλλαγής σειράς.

### **Προβλήματα Συμπεριφοράς και Συναισθηματικές Δυσκολίες (ΠΣΣΔ) - Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ): έρευνες για τον ρόλο της μουσικής**

Η μουσική μπορεί επίσης να βοηθήσει, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο για τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες, όσο και για αυτά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητας. Αυτές οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας παρατίθενται μαζί καθώς σε αυτό γίνεται αναφορά σε συμπεριφορές των αντίστοιχων παιδιών που όπως φαίνεται και παρακάτω είναι κοινές και για τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών. Για αυτόν τον λόγο έμφαση δίνεται στη συμπεριφορά στόχο και όχι στην ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Έτσι λοιπόν παρατίθενται αμέσως παρακάτω επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες στην ανάπτυξη των οποίων η μουσική μπορεί να παίζει ρόλο.

Κάποιες από αυτές τις δεξιότητες είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοαξία-αυτοεκτίμηση. Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτές οι δεξιότητες μπορούν να βοηθηθούν μέσα από τη χρήση της μουσικής (Gold, Wigram & Berger, 2001· Jackson, 2003· McIntyre, 2007· Sausser & Raymond, 2006). Πολύ χρήσιμη προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να είναι η δημιουργία μουσικής από τα ίδια τα παιδιά (McIntyre, 2007)· η ενθάρρυνση σε ένα τέτοιο πλαίσιο μέσα από τη μουσική επιτυχία μπορεί να οδηγήσει σε πιθανή αύξηση της αυτοαξίας και της αυτοεκτίμησης (Sausser & Raymond, 2006). Μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις μπορεί να φανούν επίσης αποτελεσματικές (Gold, Wigram & Berger, 2001· Jackson, 2003· Sausser & Raymond, 2006). Μορφή μουσικοθεραπείας που έχει αναφερθεί είναι η ενεργή ομάδα μουσικοθεραπείας όπου σε συνδυασμό με την παροχή ανατροφοδότησης στα αντίστοιχα άτομα είχε θετικά αποτελέσματα στο κομμάτι αυτό (Gold, Wigram & Berger, 2001). Ακόμη, σημαντική αύξηση στην αυτοεκτίμηση διαπιστώθηκε και στην περίπτωση μουσικοθεραπείας όπου κάποιες ενέργειες που είχαν γίνει περιελάμβαναν την χρήση ηχογραφημένων μουσικών συνθέσεων από μουσικές ομάδες για τη συζήτηση των διαθέσεων και των συναισθημάτων, τη σύνθεση των ιστοριών σε μουσική υπόκρουση και τη ζωγραφική με ταυτόχρονη ακρόαση μουσικής. Θετικά στην αυτοπεποίθηση – αυτοεκτίμηση συμβάλει και ο μουσικός

αυθορμητισμός, αλλά και οι αυτοσχεδιασμοί μέσα από μουσικά όργανα (Sausser & Raymond, 2006).

Επιπλέον, η χρήση της μουσικής μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοέκφρασης. Πρέπει να τονιστεί ότι επειδή η μουσική είναι κάτι πολύ οικείο στα παιδιά και τους νέους, μπορεί εύκολα να αποτελέσει το μέσο που θα οδηγήσει στην αυτοέκφραση μέσα από έναν κοινό μουσικό τρόπο επικοινωνίας. Εκτός από αυτό, η αυτοέκφραση είναι δυνατόν να συμβεί μέσα από τη βοήθεια της μουσικής και σε λεκτικό επίπεδο περιλαμβάνοντας αυτοαποκαλύψεις. Υπάρχει και περίπτωσης όπου κάποια παιδιά αποκάλυψαν τα προβλήματα τους μέσα από τη βοήθεια της μουσικής. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την χρήση αυτοσχεδιασμών (McIntyre, 2007) και ενεργητικές ομάδες μουσικοθεραπείας (Sausser & Raymond, 2006).

Η μουσική μπορεί επίσης να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Η μουσική παρέμβαση μέσα από τις διάφορες τεχνικές της ομαδικής μουσικοθεραπείας φάνηκε ότι συνέβαλε στο να είναι τα παιδιά της ομάδας πιο πρόθυμα στο να κάνουν από κοινού κάποιες δραστηριότητες όπως να δουλέψουν (McIntyre, 2007· Sausser & Raymond, 2006), να παίζουν, να συζητήσουν, να συνθέσουν και να αλληλεπιδράσουν (McIntyre, 2007). Επίσης, σε ένα πρόγραμμα ομαδικής μουσικοθεραπείας όπου χρησιμοποιούνταν ηχογραφημένες μουσικές συνθέσεις για να συζητηθούν διαθέσεις και συναισθήματα, συνθέτονταν ιστορίες, ενώ υπήρχε μουσική υπόκρουση, και τα παιδιά ζωγράφιζαν πάνω σε αυτό που άκουγαν βρέθηκε ότι υπήρχε σημαντική αύξηση της συνοχής της ομάδας (Sausser & Raymond, 2006). Η συνοχή της ομάδας, αλλά και η συνεργασία μπορούν να βελτιωθούν και μέσα από τους ομαδικούς αυτοσχεδιασμούς με μουσικά όργανα ή τη φωνή (McIntyre, 2007). Προς την κατεύθυνση της συνεργασίας αλλά και της εμπιστοσύνης βοηθητικό είναι και το ομαδικό τραγούδι (Sausser & Raymond, 2006). Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι πρωταρχικό για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι να υπάρχει επίγνωση της ύπαρξης της ομάδας από τα μέλη της πράγμα στο οποίο επίσης βοηθάει η μουσική (McIntyre, 2007).

Για να γίνουν πιο σαφή αυτά που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα σε αυτό το σημείο αναφέρεται μια δραστηριότητα ενός προγράμματος μουσικοθεραπείας που παρατίθενται από τους Sausser & Raymond (2006) και στοχεύει στην ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας και την ανάπτυξη της αυτοέκφρασης. Ο σκοπός που παρατίθενται αυτή η δραστηριότητα είναι να φανεί, ανεξαρτήτως αποτελεσμάτων, πώς λειτουργεί ένα αντίστοιχο πρόγραμμα. Η



δραστηριότητα αυτή γίνεται πριν από κάθε μάθημα μουσικής παρέμβασης και επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα που έχουν εκείνη τη χρονική στιγμή. Οι μαθητές μπορούν εκτός από τα δικά τους συναισθήματα να πειραματιστούν στο να μάθουν και για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους. Ο μουσικοθεραπευτής λοιπόν παίζει ένα αφρικάνικο djembe και λέει ένα τραγούδι για το καλωσόρισμα, ενώ εκείνη τη στιγμή τα παιδιά παίζουν παλαμάκια και τραγουδούν. Ο ίδιος λέει τραγουδιστά τη λέξη «γεια» σε κάθε παιδί και αυτά ενθαρρύνονται να εκφράσουν με έναν αριθμό από το ένα μέχρι το δέκα πως νιώθουν, με το ένα να αντιπροσωπεύει ότι ο αντίστοιχος μαθητής αισθάνεται πολύ άσχημα και το δέκα ότι αισθάνεται τέλεια. Οι μαθητές στη συνέχεια ενθαρρύνονται να εκφράσουν γιατί αισθάνονται έτσι. Αφού απαντήσουν τους επιτρέπεται να παίξουν λίγο σε ένα τύμπανο, το οποίο στη συνέχεια δίνουν στο επόμενο παιδί.

Συνεχίζοντας την αναφορά για τη βοήθεια της μουσικής στη ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με την αναφερόμενη στο συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, η χρήση της μουσικής επεκτείνεται και στον τομέα της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικοποίησης. Έτσι λοιπόν, αναφέρεται ότι η μουσική συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη (McIntyre, 2007), παρακινεί προς την κοινωνικοποίηση (McIntyre, 2007· Sausser & Raymond, 2006), τη μη λεκτική επικοινωνία (Sausser & Raymond, 2006) και αποτελεί ένα κοινό πλαίσιο για την έναρξη συζήτησης των παιδιών με αυτές τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McIntyre, 2007). Ειδικά για τους νέους ανθρώπους και κυρίως τους έφηβους, οι οποίοι ακούν αρκετή ώρα μουσική και η ζωή τους έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από αυτή, είναι πολύ πιθανόν να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό οι αποκρίσεις τους σε άλλους ανθρώπους, ώστε να είναι κατάλληλες και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Αναφέρεται ότι η μουσική αποτελεί το μόνο μέσω προώθησης της επικοινωνίας για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Αναφορικά με την αλληλεπίδραση, μπορεί να βοηθήσει και η ομαδική μουσικοθεραπεία ως προς τις αντίστοιχες επιλογές (McIntyre, 2007), όπως επίσης και για την απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών (McIntyre, 2007, Sausser & Raymond, 2006) οι οποίες μπορούν να κατακτηθούν από τα παιδιά κατά τη συνεργασία στα πλαίσια της μουσικοθεραπείας για την επίτευξη του κοινού στόχου της ομάδας (McIntyre, 2007), αλλά και στην βελτίωση στον τομέα της κοινωνικής δυσλειτουργίας (Gold, Wigram & Berger, 2001). Οι κοινωνικές συμπεριφορές που δεν είναι κατάλληλες μπορούν να διορθωθούν μέσα από τη χρήση μουσικής υπόκρουσης. Αυτό συνέβη για την περίπτωση της μείωσης της λεκτικής και κινητικής συμπεριφοράς, η οποία άλλωστε φάνηκε και στον τρόπο συμπεριφοράς παιδιών σε λεωφορείο (Sausser & Raymond,



2006). Η μουσική υπόκρουση οδήγησε και στη βελτίωση στην συμπεριφορά που άρμοζε στην αντίστοιχη δραστηριότητα (Jackson, 2003) από τα αντίστοιχα άτομα κάθε περίπτωσης. Η χρήση της μουσικής μπορεί λοιπόν να φανεί πολύ χρήσιμη και για τον σχηματισμό των διαπροσωπικών σχέσεων (Sausser & Raymond, 2006), σταθεροποιώντας τη διαπροσωπική συμπεριφορά (Gold, Wigram & Berger, 2001) και ακόμη να αποβεί ωφέλιμη στην προσφορά ευκαιριών για θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα από τον αυθορμητισμό στη μουσική και τους αντίστοιχους αυτοσχεδιασμούς κατά τη χρήση μουσικών οργάνων (Sausser & Raymond, 2006). Τέλος, αποκτάται καλύτερη εμπειρία κατάλληλης επικοινωνίας μεταξύ της μουσικής και των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια σχετικών δραστηριοτήτων (Jackson, 2003).

Ο αυτοέλεγχος και η αυτορύθμιση όπως επίσης και ο έλεγχος των συναισθημάτων, η αναγνώριση, η κατανόηση και η διαχείριση τους είναι κοινωνικές δεξιότητες που βοηθούνται και αυτές μέσω της μουσικής παρέμβασης όπως φαίνεται σε αυτή την παράγραφο. Σχετικά με τον αυτοέλεγχο και την αυτορύθμιση, η μουσικοθεραπεία πρέπει να προωθεί μεταξύ των άλλων και αυτά (Sausser & Raymond, 2006), αν και παρατηρείται ότι έχει μεγάλη επίδραση στις περιπτώσεις των αντίστοιχων παιδιών που είναι στη εφηβεία μειώνοντας προβλήματα παρορμητικότητας, αυτορύθμισης, εσωτερικής οργάνωσης και συντονισμού μυαλού και σώματος (McIntyre, 2007). Αναφορικά με την περίπτωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων, αναφέρεται ότι η μουσική παρέμβαση σε εκπαιδευτικά πλαίσια μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση τους (Sausser & Raymond, 2006). Πράγματι, μέσα από τη μουσικοθεραπεία και συγκεκριμένα από ομαδικές δραστηριότητες που γίνονται σε αυτή μπορεί να γίνει κατάλληλη αναπαράσταση των συναισθημάτων του θυμού και της απογοήτευσης ώστε να εστιάσουν την παρατήρησή τους τα παιδιά σε αυτές και να μάθουν να τα αναγνωρίζουν καλύτερα, όπως επίσης και να τα εκφράζουν (Sausser & Raymond, 2006). Αναφορικά με τα αρνητικά αυτά συναισθήματα, τα παιδιά που δέχονται μουσική παρέμβαση μέσω μουσικών αυτοσχεδιασμών τα αποβάλλουν και ακόμη ξεκινούν να επεξεργάζονται τις συναισθηματικές καταστάσεις που τους επηρεάζουν (McIntyre, 2007). Επίσης, μέσα σε πρόγραμμα μουσικοθεραπείας που διεξάχθηκε, όπως έχει προαναφερθεί παραπάνω, ότι από τις μουσικές του ομάδες χρησιμοποιήθηκαν ηχογραφημένες μουσικές συνθέσεις ώστε να συζητηθούν από τα παιδιά οι διαθέσεις και τα συναισθήματα, έγινε σύνθεση ιστοριών σε μουσική υπόκρουση και ζωγράρισαν με βάση αυτό που άκουγαν, προέκυψε σημαντική βελτίωση στην αναγνώριση της διάθεσης αναφορικά με άτομα στην εφηβεία (Sausser & Raymond, 2006). Εκτός από

αυτά αποδείχτηκε ότι η χρήση της μουσικής βελτιώνει τη συναισθηματική υπευθυνότητα εφήβων που έχουν αυτές τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McIntyre, 2007).

Επιπρόσθετα, η χρήση της μουσικής έχει επιδράση πάνω και στην αυτοανάπτυξη (Sausser & Raymond, 2006), αλλά και στην αύξηση του διαστήματος προσοχής (Jackson, 2003) συγκεκριμένα μέσα από τη χρήση της μουσικοθεραπείας.

Παραπάνω αναφέρθηκε πολλές φορές η χρήση της μουσικής, η μουσική παρέμβαση και η μουσικοθεραπεία στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμη αναφέρθηκαν κάποιες μουσικές τεχνικές. Ανεξάρτητα του αν πρόκειται για μουσικοθεραπεία ή όχι, κάποιες μουσικές τεχνικές που δεν αναφέρθηκαν περιλαμβάνουν τη μουσική σε συνδυασμό με την κίνηση, το ομαδικό τραγούδι (Jackson, 2003· Sausser & Raymond, 2006), τις διαφόρων τύπων οδηγίες για μουσικά όργανα, τη χαλάρωση με τη βοήθεια της μουσικής, τις φωνητικές οδηγίες όπως επίσης τη μουσική συγγραφή τραγουδιών, τη μουσική αναψυχής, τη μουσική και αισθητηριακή ολοκλήρωση, την εξάσκηση της μουσικής προσοχής, την «χορωδία χειροκούδων» (hand bell choir) (Jackson, 2003) και τα μουσικά σύνολα, όπως επίσης τα μουσικά παιχνίδια και το ομαδικό παίξιμο κρουστών (Sausser & Raymond, 2006).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται κάποιες ερευνητικές εργασίες οι οποίες δείχνουν έμπρακτα πως η μουσική μπορεί συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με τις εν λόγω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΕΡΕΥΝΑ 1<sup>Η</sup> (αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχος και συνεργασία: των (Chong και Kim, 2010))

Στην έρευνα των Chong και Kim (2010) στόχος ήταν να εξεταστεί η επίδραση της μουσικής παρέμβασης στις κοινωνικές δεξιότητες, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά μαθητών ηλικίας του δημοτικού σχολείου με προβλήματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα. Στην έρευνα συμμετείχαν ογδόντα εννέα (89) παιδιά από δεκατρία σχολεία. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά αυτά δεν είχαν λάβει προηγουμένως μουσική καθοδήγηση και ακόμη δεν είχαν διάγνωση για τα εν λόγω προβλήματα, αλλά παρουσίαζαν έντονα προβλήματα στους αντίστοιχους τομείς. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα στοιχεία της έρευνας που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες.

Αναφορικά με τη διεξαγωγή της έρευνας θεσπίστηκαν κάποιοι στόχοι. Συγκεκριμένα, αρχικά καταγράφονταν από τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων παιδιών η ένταση και η

συχνότητα των εν λόγω συμπεριφορών τόσο για το περιβάλλον μέσα στην σχολική τάξη, όσο και για αυτό έξω από αυτήν. Αυτές οι πληροφορίες έδωσαν τα απαραίτητα δεδομένα στους ενήλικες που θα διεξήγαγαν την μουσική παρέμβαση ώστε να οριστούν οι αντίστοιχοι στόχοι. Αυτοί οι στόχοι ήταν ακαδημαϊκοί, κοινωνικοί και συναισθηματικοί. Επειδή δεν ενδιαφέρουν όλοι την παρούσα εργασία θα αναφερθούν μόνο οι κοινωνικοί, οι οποίοι είναι η αναγνώριση κάποιου σε σχέση με κάποιον άλλο σε επίπεδο δυνάδας και η αναγνώριση κάποιου μέσα στην ομάδα. Οι αντίστοιχες υποστόχοι της ομάδας για τον πρώτο κοινωνικό στόχο σε επίπεδο ομάδας ήταν η μίμηση φράσεων που είχε δημιουργηθεί από το άλλο άτομο, ο μουσικός διάλογος, «η διαδικασία του να απευθύνουν μουσικές φράσεις στο άλλο άτομο»<sup>9</sup> και οι μουσικές ερωταποκρίσεις (call and response). Για τον δεύτερο στόχο που αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες οι υποστόχοι ήταν «η ανάληψη μουσικού ρόλου στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού, η ικανότητα αναμονής και επιτυχούς εισαγωγής ρυθμικών φράσεων στα πλαίσια ομαδικών ρυθμικών παιχνιδιών και η επιτέλεση ενός δοσμένου μουσικού ρόλου στα πλαίσια του ομαδικού παιχνιδιού»<sup>10</sup>. Σε αυτή την έρευνα κάποιιοι από τους στόχους που είχαν διαμορφωθεί αφορούσαν και κάποιες συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες είναι η συναισθηματική αναγνώριση, η συναισθηματική έκφραση, η ενσυναίσθηση και η αντιγραφή της συναισθηματικής κατάστασης. Αυτές όμως οι δεξιότητες σύμφωνα όπως φαίνεται και στο πρώτο μέρος της εργασίας κατατάσσονται στις κοινωνικές δεξιότητες. Για τους σκοπούς λοιπόν αυτής της πτυχιακής εργασίας θα θεωρηθούν κοινωνικές δεξιότητες. Οι αντίστοιχοι υποστόχοι παρέμβασης που αφορούσαν τη συναισθηματική αναγνώριση ήταν η αναγνώριση των συναισθημάτων κάποιου ατόμου μέσα από τη μουσική και η αναγνώριση της σημασίας των στίχων. Αυτό που αφορούσε την έκφραση ήταν η άρθρωση του αναγνωρισμένου συναισθήματος τόσο λεκτικά, όσο και μουσικά. Για την ενσυναίσθηση περιλαμβάνονταν η συσχέτιση των συναισθημάτων του άλλου στη μουσική και για την αντιγραφή της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου άλλου ατόμου η ανακάλυψη αντιγραφικών στρατηγικών για αρνητικά συναισθήματα και η έκφραση στρατηγικής αντιγραφής για το συναίσθημα και τον έλεγχο της παρόρμησης μέσα από τη συγγραφή τραγουδιών.

Κάθε συνεδρία – συνάντηση περιελάμβανε μια εισαγωγική, μια κύρια και μια καταληκτική δραστηριότητα. Σε κάθε αρχική δραστηριότητα οι συμμετέχοντες ουσιαστικά

<sup>9</sup> «Relay musical phrases to the other» (Chong και Kim, 2010, σελ. 192)

<sup>10</sup> «Perform musical role in music play, hold and let go in rhythm play, perform the given musical role in music play» (Chong και Kim, 2010, σελ. 192)

εγκλιματίζονταν και είχαν «κοινή βάση» για την κύρια δραστηριότητα. Σε αυτή, οι μουσικές δραστηριότητες διαδέχονταν η μία την άλλη, χωρίς όμως οι αντίστοιχοι στόχοι να είναι μουσικοί – βλέπε προηγούμενη παράγραφο. Οι δραστηριότητες ήταν με τέτοιο τρόπο φτιαγμένες, ώστε να ενεργοποιηθούν γνωστικές διεργασίες που θα επέτρεπαν την κατανόηση των μουσικών διαδικασιών και ταυτόχρονα να εξυπηρετούν τον συναισθηματικό, αλλά και κοινωνικό χαρακτήρα της έρευνας. Σχετικά με την τελική δραστηριότητα, σε αυτή οι συμμετέχοντες μοιράζονταν μουσικές προκλήσεις όπως επίσης και μια αίσθηση επιτυχίας μέσα από την ικανοποιητική υλοποίηση της. Αυτή η εμπειρία της καταληκτικής δραστηριότητας θα μπορούσε να μεταφερθεί και σε άλλες μη μουσικές δραστηριότητες. Πρέπει ακόμη να αναφερθεί ότι υπήρχε διαφοροποίηση της πολυπλοκότητας, του βάθους και της διάρκειας της κάθε δραστηριότητας ανάλογα με την τάξη του δημοτικού όπου εφαρμόζονταν. Ακόμη, προσαρμογές υπήρχαν και σε ατομικό επίπεδο, ανάλογα τις προσωπικές διαφορές.

Η έρευνα διήρκησε έξι μήνες. Οι συνεδρίες πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα, καθεμιά είχε διάρκεια πενήντα λεπτά και ο χώρος διεξαγωγής ήταν τα δωμάτια της μουσικής, της συμβουλευτικής ή των ειδικών δραστηριοτήτων. Κάθε εβδομάδα οι αναφορές για κάθε παιδί συγκεντρώνονταν και αναλύονταν ώστε να διαπιστωθούν πιθανές αλλαγές.

Για την αξιολόγηση της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε το Social Skills Rating System (SSRS) το οποίο μετράει τις κοινωνικές δεξιότητες, την προβληματική συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή ικανότητα. Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες υπήρχαν τρία επιμέρους στοιχεία προς αξιολόγηση και τα οποία ήταν «η αυτοπεποίθηση, ο αυτοέλεγχος και η συνεργασία»<sup>11</sup>. Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς επιμέρους στοιχεία προς αξιολόγηση ήταν αυτά τα προβλήματα που αναφέρονταν στην εσωτερικευμένη και την εξωτερικευμένη συμπεριφορά (internalized and externalized behavior) όπως επίσης και η υπερκινητικότητα. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή ικανότητα, υπάρχουν κάποιες επιμέρους υποκλίμακες που δεν κρίνεται απαραίτητο να προβληθούν στα πλαίσια του θέματος της παρούσας εργασίας. Το εργαλείο αυτό χορηγούνταν από τους δασκάλους μια εβδομάδα πριν και μετά τη μουσική παρέμβαση σε ένα μη μουσικό περιβάλλον ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση που είχε αυτή και αν μεταφέρθηκε εκτός του μουσικού πλαισίου κάποια δεξιότητα.

<sup>11</sup> «assertiveness, self – control, cooperation» (Chong και Kim, 2010, σελ. 193)



Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και στις τρεις υποκατηγορίες (αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχος και συνεργασία) υπήρχαν σημαντικές βελτιώσεις, όπως προέκυψε από τις συγκρίσεις των βαθμολογιών των τεστ που χορηγήθηκαν πριν και μετά την μουσική παρέμβαση. Αντιστοίχως βελτιώσεις υπήρχαν και για τα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά όχι και για την ακαδημαϊκή ικανότητα.

ΕΡΕΥΝΑ 2<sup>Η</sup> (μείωση αρνητικών συμπεριφορών που εμποδίζουν την κοινωνική ανάπτυξη: επιθετικότητα, παρορμητικότητα, μη συνεργατικότητα, συγκρούσεις, αντικοινωνική συμπεριφορά, διασπαστική συμπεριφορά, αυτοαπορόφηση, διαταραχή της επικοινωνίας, άγχος και αυτιστικές συμπεριφορές: (Rickson & Watkins, 2003))

Μια άλλη έρευνα των Rickson και Watkins (2003) αναφέρονταν σε παιδιά που συγκεκριμένα είχαν προβλήματα επιθετικότητας και ο σκοπός της υλοποίησης της ήταν να εξεταστεί κατά πόσο η παρέμβαση μέσω της μουσικής μπορούσε να μειώσει τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Η μουσική παρέμβαση επρόκειτο να περιλαμβάνει δραστηριότητες ενεργούς παραγωγής και ακρόασης της μουσικής.

Χρειάζεται λοιπόν να αναφερθούν μερικά περαιτέρω στοιχεία της έρευνας. Αυτή η έρευνα αφορούσε δεκαπέντε αγόρια εφήβους με ελλείματα διανοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά που φοιτούσαν σε μονάδες ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με την Child Behavior Checklist τα παιδιά αυτά είχαν υψηλές μετρήσεις στις κλίμακες της επιθετικότητας και της εχθρικότητας. Τα παιδιά αυτά χωρίστηκαν σε τρεις υποομάδες: στην πρώτη ομάδα των έξι ατόμων, στη δεύτερη ομάδα των πέντε ατόμων και στην τρίτη των τεσσάρων ατόμων, η οποία ήταν ομάδα ελέγχου. Η μουσική παρέμβαση εφαρμόστηκε με τον ίδιο τρόπο στις δύο πρώτες ομάδες.

Πρέπει να αναφερθούν και κάποια στοιχεία που αφορούν τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το Child Behavior Checklist (CBCL), αλλά στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε το Developmental Behavior Checklist (DBC) το οποίο περιέχει κλίμακες ως προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αυτή την κλίμακα των γονέων τη συμπλήρωσαν οι κοινωνικοί λειτουργοί και περιελάμβανε υποκλίμακες που αφορούσαν την αυτοαπορόφηση (self - absorption), την διαταραχή επικοινωνίας και το άγχος. Η αντίστοιχη κλίμακα των εκπαιδευτικών περιελάμβανε τις κοινωνικές σχέσεις. Επιπλέον, υπήρχε και βιντεοσκόπηση και ανάλυση αυτής, όπως επίσης και στατιστική ανάλυση των δεδομένων.



Πριν αναφερθούν τα επακριβή στοιχεία της παρέμβασης αξίζει να αναφερθούν και κάποιοι στόχοι που τέθηκαν σε αυτή την έρευνα. Αυτοί ήταν η σταδιακή ανάληψη ευθύνης για τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους και η διαδικασία της επιλογής και της δημιουργικής έκφρασης. Επιπλέον στόχοι αναφέρονταν στην επίγνωση – αναγνώριση για την ύπαρξη των άλλων και του εαυτού τους και των αντίστοιχων συναισθημάτων. Ακόμη, στόχοι ήταν η αυτοεκτίμηση και η δημιουργία σχέσεων βασισμένες στο σεβασμό και την εμπιστοσύνη, όπως επίσης και η ικανότητα για απλές κατάλληλες λεκτικές απαντήσεις, η αναμονή για διατήρηση της σειράς προτεραιότητας και η λήψη της προσφερόμενης σειράς, η συνεργασία και ο αυτοέλεγχος.

Η μουσική λοιπόν παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δεκαέξι συνεδρίες των τριάντα με σαράντα πέντε λεπτών σε συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρχε τροποποίηση του αρχικού σχεδίου αναλόγως τις απαντήσεις των παιδιών, ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες τους. Αρχικά η δομή ήταν πολύ σταθερή και συγκεκριμένη. Στη συνέχεια τα παιδιά χρειάζονταν να είναι πιο υπεύθυνα για τον εαυτό τους και τα άλλα παιδιά. Κατόπιν έπρεπε να γίνει επεξεργασία ομαδικής μουσικής και στο τέλος τα μέλη των ομάδων είχαν να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους. Σημαντικό επίσης στοιχείο ήταν το γεγονός ότι μετά από σχετική εξοικείωση με τις δραστηριότητες τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν μόνα τους με ποια από όλες θα ασχοληθούν στη συγκεκριμένη συνεδρία. Επιπλέον, κατάλληλη παρέμβαση υπήρχε από τον εκπαιδευτικό σε περιπτώσεις διακινδύνευσης των σχέσεων των μαθητών από σχετικές διαφωνίες.

Σαν συνέχεια στην παραπάνω παράγραφο προστίθενται και πέντε κατηγορίες ενεργειών που περιλαμβάνονταν στις δραστηριότητες της μουσικής παρέμβασης. Η πρώτη κατηγορία αναφέρονταν στο να φέρει το κάθε παιδί μουσική της επιλογής του. Συγκεκριμένα κάθε παιδί καλούνταν να φέρει αυτή τη μουσική και στη συνέχεια αφού την άκουγαν όλοι μαζί συζητούσαν για αυτή. Ακόμη, ένα παιδί κάθε εβδομάδα έπρεπε να παίξει το επιλεγμένο αυτό κομμάτι στην ομάδα και έπειτα να εξηγήσει στους υπόλοιπους για ποιό λόγο έκανε αυτή την επιλογή. Μετά από αυτή την ενέργεια έπρεπε κάθε ένα από τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας να κάνει ένα θετικό σχόλιο για το τραγούδι αυτό. Κατά τη δεύτερη κατηγορία τα παιδιά έπρεπε να χαιρετίσουν το ένα το άλλο μέσα από ένα τραγούδι και να κάνουν χειραψία με ένα από αυτά. Στην τρίτη κατηγορία τα παιδιά ενθαρρύνονταν να υποστηρίξουν άλλα μέλη της ομάδας σε δραστηριότητες που βασιζόνταν στον ρυθμό και το σόλο. Η αντίστοιχη επαφή επιτυγχάνονταν μέσα από παιχνίδια ρυθμού κλήσης και απάντησης, ρυθμικά σύνολα και

ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς κρουστών οργάνων. Η τέταρτη κατηγορία αναφέρονταν στην εμπειρία και φροντίδα των μουσικών οργάνων καθώς και στο να μοιραστούν αυτές τις καταστάσεις τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους. Αυτό προτεινόταν να επιτευχθεί μέσα από την ανακάλυψη μη οικείων ήχων, το άκουσμα μουσικών δημιουργιών των μελών της ομάδας, το να ζητούν και να λαμβάνουν ένα μουσικό όργανο ευγενικά καθώς και να απαντούν σε αιτήματα συνομηλίκων τους για μουσικά όργανα. Η πέμπτη κατηγορία, αφορούσε τη συγγραφή τραγουδιών στη μορφή του είδους τραγουδιών που αναφέρεται στα «blues». Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά μπορούσαν να έχουν κάποια έστω ελάχιστη συμβολή στη δημιουργία των στίχων. Σε αυτή βοήθησε και η δομή του συγκεκριμένου είδους τραγουδιών. Επιπλέον, η μικρή έκταση των φράσεων των στίχων βοηθούσε τα παιδιά προς την κατεύθυνση αυτή του σχηματισμού ιδεών και ακόμη προωθούσε το τραγούδι αυτών των στίχων και την αντίστοιχη επιβεβαίωση και υποστήριξη των παιδιών μεταξύ τους.

Από την συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ότι η επιθετικότητα σπάνια παρατηρήθηκε μέσα στις συνεδρίες. Ακόμη, ο συνολικός αριθμός των αρνητικών συμπεριφορών στις οποίες περιλαμβάνονταν η παρορμητικότητα, η μη συνεργατικότητα, οι συγκρούσεις, η επιθετικότητα και η αντικοινωνικότητα, αυξάνονταν σε κοντά στην έννατη συνεδρία, αν και η πρώτη και δεύτερη ομάδα δεν μείωσαν τον συνολικό αριθμό των αρνητικών συμπεριφορών τους. Παρόλα αυτά, κατά κύριο λόγο στην κατηγορία της παρορμητικότητας τα παιδιά της πρώτης ομάδας ήταν πιο επιμελή και συνείσφεραν περισσότερο στην ομαδική δραστηριότητα. Ομοίως και στην τρίτη ομάδα, τα παιδιά έδειξαν πιο έντονη βελτίωση στον τομέα της παρορμητικότητας, αλλά και στις υπόλοιπες αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα, αν και επίσης κοντά στην έννατη συνεδρία αυξήθηκαν οι αρνητικές συμπεριφορές. Ακόμη, όπως σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί η αντικοινωνική συμπεριφορά στις δύο πρώτες ομάδες αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της μουσικής παρέμβασης, ενώ υπήρχε πρόοδος κατά την εξέταση μετά από την παρέμβαση. Στη κλίμακα των γονέων που συμπλήρωσαν οι κοινωνικοί λειτουργοί φάνηκε ότι σε αυτές τις ομάδες υπήρχε βελτίωση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και αυτή η βελτίωση διατηρήθηκε και μετά από αυτή. Αναφορικά με την τρίτη ομάδα και το ζήτημα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, όπως αναφέρθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, υπήρχε τάση για βελτίωση, όπως σημειώθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους κοινωνικούς λειτουργούς. Πρέπει να σημειωθεί ότι αν εξαιρεθεί μια μικρή άυξηση στην διασπαστική συμπεριφορά για την πρώτη ομάδα και στασιμότητα στην διαταραχή της επικοινωνίας για την τρίτη, σημειώθηκε από τους

κοινωνικούς λειτουργούς ότι και οι τρεις ομάδες έδειξαν βελτίωση και στις έξι υποκλίμακες (διασπαστική συμπεριφορά, αυτοαπορρόφηση (self-absorption), διαταραχή της επικοινωνίας, άγχος, αυτιστικές συμπεριφορές, αντικοινωνική συμπεριφορά). Από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι η πρώτη ομάδα ήταν πιο διασπαστική κατά τη μουσική παρέμβαση, σημειώθηκε αύξηση στην διαταραχή της επικοινωνίας για τις δύο πρώτες ομάδες και υπήρχε αύξηση του άγχους και στις τρεις ομάδες. Ακόμη από τους ίδιους σημειώθηκε ότι υπήρχαν υψηλότερες βαθμολογίες κατά την αξιολόγηση μετά από την παρέμβαση για την τρίτη ομάδα στον τομέα της αυτοαπορρόφησης.

Οι εν λόγω συμπεριφορές που παρουσιάστηκαν στα αποτελέσματα είναι η επιθετικότητα, η παρορμητικότητα, η μη συνεργατικότητα, οι συγκρούσεις, η αντικοινωνική συμπεριφορά, η διασπαστική συμπεριφορά, η αυτοαπορρόφηση, η διαταραχή της επικοινωνίας, το άγχος και οι αυτιστικές συμπεριφορές. Πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αποτελούν όλες αυτές οι συμπεριφορές κοινωνικές δεξιότητες, (όπως φαίνεται και από το πρώτο μέρος της εργασίας που παρατίθεται οι βασικότερες από τις κοινωνικές δεξιότητες) τις οποίες και μελετάει η συγκεκριμένη εργασία. Από τις παρατιθέμενες συμπεριφορές, όπως προκύπτει και από το πρώτο μέρος της εργασίας που παρατίθενται οι βασικότερες κοινωνικές δεξιότητες, δεν αφορούν αυτές η επιθετικότητα, η παρορμητικότητα, η διασπαστική συμπεριφορά, το άγχος, η αυτοαπορρόφηση και οι αυτιστικές συμπεριφορές. Αυτές οι συμπεριφορές αν και δεν παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας για την παρούσα εργασία, αφού αυτή μελετάει τις κοινωνικές δεξιότητες, εν τούτοις είναι σημαντικές, διότι όπως επισημαίνουν οι (Frith, 1999· Waterhouse, 2000· Ανδρέου, 2011· Μανιαδάκη και Κάκουρος, 2008· Μαυροπούλου, 2011) η μείωση των εν λόγω συμπεριφορών συμβάλει στην κοινωνική ανάπτυξη.

ΕΡΕΥΝΑ 3<sup>H</sup> (Κοινωνική επικοινωνία: (McIntyre, 2007))

Σε μια άλλη έρευνα της McIntyre (2007) υπήρχαν είκοσι ένα (21) μαθητές, οι οποίοι είχαν διάγνωση είτε προβλημάτων συμπεριφοράς, είτε συναισθηματικών δυσκολιών και δεν τα κατάφερναν κοινωνικά και ακαδημαϊκά, εκφράζοντας παράλληλα αντίσταση στις αρχές. Ο σκοπός του συγκεκριμένου πρότζεκτ ήταν να επέλθει αλλαγή μέσα από τη χρήση της μουσικής στους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας, στην συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και στην ακαδημαϊκή πρόοδο.

Για την συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε κάποια διαδικασία. Αυτή λοιπόν αποτελούνταν από συνεδρίες των τριάντα λεπτών, μια φορά την εβδομάδα για εννέα εβδομάδες. Το πρώτο

στοιχείο – πρόκληση που έπρεπε να βρεθεί ήταν το κατάλληλο ρεπερτόριο όπως επίσης να αποφασιστεί ποιά προσέγγιση θα ακολουθηθεί. Έτσι, λοιπόν, οι πρώτες εννέα εβδομάδες ήταν ουσιαστικά ένα πιλοτικό πρόγραμμα με σκοπό να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους. Πολλοί ήταν οι τρόποι για την παραγωγή μουσικής που είχαν εισαχθεί στην ομάδα. Συγκεκριμένα αυτοί ήταν αυτοσχεδιασμοί με κάποια από τα όργανα της drums, ατομικοί αυτοσχεδιασμοί στο πιάνο και δομημένη παραγωγή μουσικής όπως μέσα από προγράμματα του υπολογιστή. Μετά από το τέλος αυτού του χρονικού διαστήματος των εννέα εβδομάδων αποφασίστηκε να βελτιωθεί ο τομέας της αντίστασης των παιδιών που είχε προαναφερθεί και για να επιτευχθεί αυτό θα έπρεπε να δοθεί στα παιδιά μουσική που θα τους ήταν οικεία και τα μουσικά όργανα να ήταν αντίστοιχα του συγκεκριμένου είδους μουσικής, πράγμα που παράλληλα θα μείωνε το άγχος τόσο στα παιδιά, όσο και στους θεραπευτές. Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν rock ρεπερτόριο το οποίο βοήθησε πολύ στις κοινωνικές δεξιότητες. Χρησιμοποιήθηκαν τραγούδια και όργανα όπως ηλεκτρικές κιθάρες, κάποια μέρη της drums, μπάσο και μικρόφωνο. Οι συνεδρίες και η χρήση του αυτοσχεδιασμού ξεκινούσαν μέσα από ένα έναυσμα του θεραπευτή. Αναφορικά με τους αυτοσχεδιασμούς παρατίθενται ότι ο ενήλικας που έκανε τη μουσική παρέμβαση στα παιδιά έπαιζε μια συγχορδία και τα παιδιά πειραματίζονταν στα δικά τους όργανα συμμετέχοντας έτσι σε μουσικό διάλογο.

Χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι τρόποι στη διαδικασία της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν τα μουσικά riffs με σκοπό να παραμείνουν τα παιδιά στη δραστηριότητα. Αυτό έδινε μια «μουσική πολυκατοικία» (musical building block) με την οποία τα παιδιά μπορούσαν να δουλέψουν μαζί. Όσο πιο πολύ αυξάνονταν η προσοχή και η συγκέντρωση των παιδιών τόσο πιο πολλές φορές μπορούσαν να παίξουν αυτό το μουσικό riff και να δημιουργήσουν έτσι ένα ολόκληρο μουσικό κομμάτι. Για αυτή τη διαδικασία αφιερώθηκαν εβδομαδιαίες συνεδρίες, όπου τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά ομαδικά και ατομικά και κατά τις οποίες αυτά έπαιζαν τα μουσικά riffs που τελικά αναπτύχθηκαν σε τραγούδια. Επίσης, στη διαδικασία αυτής της έρευνα περιλαμβάνονταν και η κοινωνική αναγνώριση των συγκεκριμένων παιδιών από συντελεστές του σχολείου, ανθρώπους όπως τους γονείς που αν και σχετίζονται με αυτό, εντούτοις δεν ανήκουν σε αυτό, και τις αρχές. Αυτό επιτυγχάνονταν μέσα από την προβολή των παιδιών μέσα από μουσικές εκδηλώσεις που διοργάνωνε το σχολείο. Αυτές οι εκδηλώσεις προέβαλαν τις ικανότητες τους και τους προσέδιδαν κύρος με το να παρουσιάζονται ως μουσικοί. Επειδή η συγκεκριμένη διαδικασία ήταν αρκετά αγχωτική για τα παιδιά καθώς θα έπρεπε να παίξουν μουσική μπροστά σε όλους



τους θεατές, αφιερώνονταν συνεδρίες κάποιες εβδομάδες πριν την αντίστοιχη μουσική εκδήλωση, ώστε να συζητηθεί με αυτά τι πρόκειται να δουν και να νιώσουν με σκοπό να είναι προετοιμασμένα την κατάλληλη στιγμή.

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων για τον κάθε μαθητή ήταν οι εβδομαδιαίες γραπτές σημειώσεις του εκπαιδευτικού από τις συνεδρίες, η εγγραφή των συνεδριών σε DVD, οι κλίμακες αξιολόγησης των Nordoff και Robbins που χορηγούνταν περίπου κάθε πέντε εβδομάδες και οι κλίμακες αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς που συμπληρώνονταν από αυτούς δύο φορές τον χρόνο και σκοπός τους ήταν να επισημάνουν περιοχές που άλλαξαν κοινωνικά, ακαδημαϊκά και συμπεριφοριστικά.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με τον κοινωνικό τομέα, με τον οποίο και σχετίζεται η παρούσα πτυχιακή εργασία, ήταν ότι οι μαθητές αυτοί βελιώθηκαν στον τομέα της ακρόασης των ενηλίκων που έκαναν τη μουσική παρέμβαση και των άλλων ατόμων όσο χρόνο αυτοί παρήγαγαν μουσική και ότι αυξήθηκε ο χρόνος της διάρκειας προσοχής και της συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια ενός αυτοσχεδιασμού. Ακόμη, συμπεριφορές που εξέφραζαν αντίσταση μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό καθόλη τη διάρκεια των συνεδριών, υπήρξε βελτίωση στη συμπεριφορά μέσα στο δωμάτιο του σχολείου μετά την παρέμβαση και φάνηκαν ενδείξεις που υποδήλωναν δυνατώτερη αίσθηση – επίγνωση του εαυτού. Επιπλέον, σημειώθηκε βελτίωση αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στην τάξη, αυτοέκφραση και βελτίωση στη δημιουργικότητα αναφορικά με τη μουσική και σημαντική πρόοδος στη συμμετοχή στην ομάδα. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε σεβασμός του ενός για τον άλλο στην ομάδα. Σχετικά με την αυτοέκφραση, αυτή αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην έκφραση μέσα από τη συγγραφή και την ανάλυση των στίχων των τραγουδιών των ανησυχιών, των παθών και των απογοητεύσεων των παιδιών, άλλα και στην έκφραση μέσα από τη φωνή και τα μουσικά όργανα. Εκτός από αυτά, επιπλέον αποτελέσματα είναι η κατάλληλη επικοινωνία με τα άλλα παιδιά στην ομάδα, η απόκτηση ταυτότητας και συνοχής της ομάδας, όπως η επίγνωση της αιτίας της συμμετοχής της ομάδας, η αυτορύθμιση, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας. Σχετικά με αυτό το ζήτημα της αυτογνωσίας, τα παιδιά βοηθούνταν και σε αυτό το κομμάτι μέσα από την επιλογή που έκαναν στο ρεπερτόριο, στους στίχους των τραγουδιών και στο είδος της μουσικής. Η ακρόαση της μουσικής των άλλων παιδιών βοήθησε στην ανάπτυξη εκτίμησης μεταξύ τους. Η συμφωνία στο είδος της μουσικής οδήγησε στην επιθυμία για σύνδεση με τα άλλα άτομα στην ομάδα. Αναφέρεται ακόμη ότι υπήρξε βελτίωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον,



μέσα από τα μουσικά riffs που τα παιδιά γίνονταν κοινωνοί των ιδεών ο ένας των άλλων, αυξάνονταν επίσης η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των παιδιών. Τέλος, βελτιώθηκε η στάση που κρατούσαν τα παιδιά απέναντι στις αρχές πράγμα που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέρος της κοινωνικοποίησης τους και ακόμη επήλθε μια σταθερότητα, σε σχέση με πριν την παρέμβαση, στη διάθεση τους.

EPEYNA 4<sup>H</sup> (ικανότητα δημιουργία σχέσεων, αναγνώριση συναισθημάτων: (Gold, Wigram & Berger, 2001))

Μια ακόμη έρευνα που παρατίθενται σε αυτό το μέρος της εργασία είναι αυτή των Gold, Wigram και Berger (2001) που αναφέρονταν σε παιδιά που είχαν διάφορα νοητικά προβλήματα καθώς επίσης και προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα αφορούσαν τον αν η ατομική μουσική παρέμβαση σε παιδιά που είχαν τέτοια προβλήματα οδηγούσε σε μετρήσιμες βελτιώσεις στα ψυχιατρικά συμπτώματα, στις προκοινωνικές ικανότητες και στην ποιότητα ζωής συγκριτικά με άλλους που είχαν τα ίδια προβλήματα και στους οποίους δεν πραγματοποιήθηκε μουσική παρέμβαση. Ένα ακόμη ερώτημα της έρευνας ήταν πώς θα αλληλεπιδρούσαν με το αποτέλεσμα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούσαν το άτομο στο οποίο θα εφαρμόζονταν η μουσική παρέμβαση, τους γονείς του, το άτομο που θα την πραγματοποιούσε και τη μουσική. Είναι εμφανές ότι δεν σχετίζονται όλα τα μέρη της έρευνας με τη συγκεκριμένη εργασία. Για αυτό τον λόγο αναφορά θα γίνει μόνο στα σχετικά σημεία.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι επαγγελματίες που πραγματοποίησαν τη μουσική παρέμβαση ήταν εννέα. Οι παρεμβάσεις εκτείνονταν στο διάστημα των δύο με πέντε μηνών όπου πραγματοποιήθηκαν τέσσερα με τριανταένα (4-31) μαθήματα. Υπήρχε ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου με αντίστοιχα πέντε και δύο παιδιά. Η ηλικία τους κυμαίνονταν ανάμεσα στα τέσσερα και στα έντεκα έτη. Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης ήταν ψυχοθεραπευτικές, εκλεκτικές (eclectic), ψυχαναλυτικές, ανθρωπιστικές, παιδαγωγικές και συστημικές προσεγγίσεις. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν, από τις συχνότερες προς τις λιγότερες συχνές, ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδια, λεκτική συζήτηση, τραγούδια, φωνικοί αυτοσχεδιασμοί, δομημένοι αυτοσχεδιασμοί, παιχνίδι ρόλων, προσληπτική μουσικοθεραπεία, ζωγραφική, παραμύθια και κίνηση. Επιπλέον παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν και τονίστηκαν να είναι αποτελεσματικές ήταν ο θεραπευτής να είναι παρόν, να κρατάει μια στάση αποδοχής απέναντι στην επιθετικότητα ή την απόρριψη του παιδιού, όπως επίσης και οι σαφείς

περιορισμοί ή όρια, η μουσική υποστήριξη ή δόμηση και το καθρέπτισμα ή αλλιώς η μουσική μίμηση. Από τις προαναφερθείσες τεχνικές ιδιαίτερα αποτελεσματικές αποδείχθηκαν να είναι οι αυτοσχεδιασμοί και το παιχνίδι ρόλων. Πρέπει να σημειωθεί ακόμη ότι ξεκινώντας τη μουσική παρέμβαση είχαν κάνει ολοκληρωμένο πλάνο αυτής και ανεφέραν επίσης και τους στόχους που έθεταν. Στο τέλος της παρέμβασης δίνονταν σχετική ανατροφοδότηση.

Τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες ήταν το Child Behaviour Checklist (CBCL) όπου από το total problem T-score μετρήθηκαν τα συμπτώματα που παρουσίαζαν τα παιδιά και από το competence T-score του ίδιου εργαλείου αξιολόγησης μετρήθηκαν αντίστοιχα ικανότητες που στο κοινωνικό τομέα ήταν η επαφή με τους άλλους ανθρώπους. Ακόμη, σχετικά με τις κοινωνικές πλευρές της ζωής και την κοινωνική λειτουργικότητα του κάθε παιδιού που υφίσταντο την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το Muninch questionnaire που αναφέρονταν στην ποιότητα ζωής των παιδιών αναφορικά με θέματα υγείας. Πρέπει να σημειωθεί ότι το τελευταίο αναφερόμενο εργαλείο αξιολόγησης συμπληρώνονταν από τους γονείς και από τα παιδιά ξεχωριστά. Εκτός από αυτά τα τρία εργαλεία αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκαν δώδεκα ερωτήσεις που βασίστηκαν σε στοιχεία του Herlingshausen satisfaction questionnaire για την αξιολόγηση της ικανοποίησης των γονέων. Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση πραγματοποιούνταν στην αρχή και στο τέλος της μουσικής παρέμβασης.

Τα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην έρευνα ήταν ότι συγκεκριμένα, από τα παιδιά της ομάδας που δέχτηκαν την παρέμβαση, δύο ανέπτυξαν μια ικανότητα για επαφή ή δημιουργία σχέσεων, δύο παιδιά έμαθαν να εκφράζουν τα συναισθήματα τους και ένα παιδί σταμάτησε να εκφράζει την επιθετική του συμπεριφορά. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι όπως έχει προαναφερθεί η επιθετική συμπεριφορά εμποδίζει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Μανιαδάκη και Κάκουρος, 2008), άρα λοιπόν το ότι ένα παιδί στην εν λόγω έρευνα σταμάτησε να εκφράζει επιθετική συμπεριφορά σημαίνει ότι έπαψε να υπάρχει ένα εμπόδιο προς την πορεία της κοινωνικής ανάπτυξης.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Φτάνοντας στο τέλος της παρούσας εργασίας αξίζει να γίνει μια υπενθύμιση των βημάτων που ακολουθήθηκαν. Στο πρώτο μέρος ορίστηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνοντας, εν τέλει, δύο ρεύματα – κατευθύνσεις ορισμών. Έπειτα παρατέθηκαν κάποιες από τις βασικότερες επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάστηκαν δυνατότητες και αδυναμίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάποιες από τις επιμέρους αυτές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναλύθηκαν ήταν η νοητική καθυστέρηση, οι μαθησιακές δυσκολίες, η βαρηκοΐα – κώφωση, το φάσμα του αυτισμού, οι συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητας. Στο τρίτο μέρος φάνηκε πως τελικά η μουσική μπορεί με διάφορους τρόπους να βοηθήσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, αυτές που κυρίως μελετήθηκαν ήταν η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η διαχείριση συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, η αυτοέκφραση, ο αυτοέλεγχος, η αυτοανάπτυξη, οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η επίγνωση του ίδιου του ατόμου, των άλλων ατόμων και του περιβάλλοντος, διάφορες μορφές κοινωνικής αναγνώρισης, ο υπολογισμός των συνεπειών μιας πιθανής πράξης, η ενσυναίσθηση, η μίμηση και η συναισθηματική ανταπόκριση.

Έτσι λοιπόν, όλα αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι η μουσική πράγματι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων για τις διάφορες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που προαναφέρθηκαν. Σε καμία όμως περίπτωση δεν μπορεί να ειπωθεί ότι δύναται να εφαρμοστεί η βοήθεια της με τον ίδιο τρόπο για όλα τα παιδιά και για τις διάφορες κοινωνικές δεξιότητες. Χρειάζονται κατάλληλες τροποποιήσεις των μουσικών παρεμβάσεων ανάλογα τις ιδιαιτερότητες του αντίστοιχου κάθε φορά ατόμου και την κοινωνική δεξιότητα που αποτελεί τον στόχο της παρέμβασης, ώστε να προκύψουν όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, L. (2006). *Group treatment for Asperger Syndrome: a social skill curriculum*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing.
- Andress, B. (1980). *Music experiences in early childhood*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Argyle, M. (1997). Social Skills Training. In A. Baum, *Cambridge handbook of psychology, health, and medicine* (pp. 258-261). Retrieved from [http://books.google.com/books?id=zVh30FrAuDsC&pg=PA259&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=yzGsTp7VLcTWsgasnpTgDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=5&ved=0CEYQ6AEwBA#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=zVh30FrAuDsC&pg=PA259&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=yzGsTp7VLcTWsgasnpTgDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CEYQ6AEwBA#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false).
- Attwood, T. (2010). *Σύνδρομο Asperger: ένας πλήρης οδηγός (2<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baker, J. (2008). *Using computer-based MUVES to develop social skills in elementary children: An exploratory study*. Retrieved from [http://books.google.com/books?id=bkgeNKGJ4kC&pg=PA42&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=bkgeNKGJ4kC&pg=PA42&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDYQ6AEwAQ#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false).
- Bellack, A. (2004). *Social skills training for schizophrenia: a step-by-step guide*. Retrieved from [http://books.google.com/books?id=b7JfNFibNCsC&pg=PA4&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDwQ6AEwAg#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=b7JfNFibNCsC&pg=PA4&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDwQ6AEwAg#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false).
- Bellack, A., et al. (1996). Social skills training for depression. In V., Van Hasselt, & M., Hersen, *Sourcebook of psychological treatment manuals for adult disorders* (pp. 179-200). Retrieved from <http://books.google.com/books?id=00l25ZZB9LoC&pg=PA183&dq=%22components+of>

[+social+skills%22&hl=el&ei=yzGsTp7VLcTWsgasnpTgDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=10&ved=0CGAQ6AEwCQ#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?hl=el&ei=yzGsTp7VLcTWsgasnpTgDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CGAQ6AEwCQ#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false).

Bellini, S. (2006). *Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social interaction skills to children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties*. Retrieved from

[http://books.google.com/books?id=77f6Cm8FgJEC&pg=PA3&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDSHTqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=9&ved=0CF0Q6AEwCA#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=77f6Cm8FgJEC&pg=PA3&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDSHTqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CF0Q6AEwCA#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false).

Chiauzzi, E. (1991). Social Skills Training for Alcoholics: Conceptual, Methodological, and Treatment Issues. In D., Gilbert, & J., Connolly, *Personality, social skills, and psychopathology: an individual differences approach* (pp. 211-228). Retrieved from

[http://books.google.com/books?id=AEQt33LnI84C&pg=PA213&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=yzGsTp7VLcTWsgasnpTgDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=AEQt33LnI84C&pg=PA213&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=yzGsTp7VLcTWsgasnpTgDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false)

Cillessen, A., & Bellmore, A. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P., Smith, & C., Hart, *Blackwell handbook of childhood social development* (355-376). Retrieved from

[http://books.google.com/books?id=2HbX6Zz8fzoC&pg=PA355&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDSHTqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=8&ved=0CFcQ6AEwBw#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=2HbX6Zz8fzoC&pg=PA355&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDSHTqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CFcQ6AEwBw#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false).

Fisher, K., & Haufe, Th. (2009). *Developing social skills in children who have disabilities through the use of social stories and visual supports*. Illinois: Saint Xavier University.

Gerland, G. (2000). *Finding out about Asperger Syndrome, High Functioning Autism and PDD*. Great Britain: Athenaem Press, Gateshead, Tyne and Wear.

Gooding, L. (2010). *The effect of a music therapy – based social skills training program on social competence in children and adolescents with social skills deficits*. Ph.D. Thesis. Florida State University.

Green, J., & Bulerson, B. (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*.

Ανακτήθηκε από <http://books.google.com/books?id=B0BASlhpWQC&pg=PA136&dq=%22definition+of+>



[social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false)

Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1994). *Social skills in interpersonal communication* (3d. ed.). Retrieved from [http://books.google.com/books?id=vdH8vjQvM-MC&pg=PA4&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=qP-fTryiDYzP4QTdtI3NBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=7&ved=0CE0Q6AEwBjgK#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=vdH8vjQvM-MC&pg=PA4&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=qP-fTryiDYzP4QTdtI3NBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CE0Q6AEwBjgK#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false).

Jensen, W., & Klonicke, A. (1999). *Assesing social and academic skills of special education students using authentic assessments*. Saint Xavier University.

Kim, J. (2006). *The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviours in children with autistic spectrum disorder*. Aalborg University. Retrieved from [http://www.google.gr/search?q=Music+therapy+in+the+assessment+and+treatment+of+autistic+spectrum+disorder%3A+clinical+application+and+research+evidence&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a#hl=el&safe=active&client=firefox-a&rls=org.mozilla:el%3Aofficial&sclient=psy-ab&q=The+effects+of+improvisational+music+therapy+on+joint+attention+behaviours+in+children+with+autistic+spectrum+disorder&oq=The+effects+of+improvisational+music+therapy+on+joint+attention+behaviours+in+children+with+autistic+spectrum+disorder&aq=f&aql=&aql=&gs\\_l=serp.3...520061.520061.2.520641.1.1.0.0.0.0.0.0...0.1.mROYHITKpTs&pbx=1&bav=on.2.or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_qf..cf.osb&fp=6becf7f22f2a77ee&biw=1280&bih=694](http://www.google.gr/search?q=Music+therapy+in+the+assessment+and+treatment+of+autistic+spectrum+disorder%3A+clinical+application+and+research+evidence&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a#hl=el&safe=active&client=firefox-a&rls=org.mozilla:el%3Aofficial&sclient=psy-ab&q=The+effects+of+improvisational+music+therapy+on+joint+attention+behaviours+in+children+with+autistic+spectrum+disorder&oq=The+effects+of+improvisational+music+therapy+on+joint+attention+behaviours+in+children+with+autistic+spectrum+disorder&aq=f&aql=&aql=&gs_l=serp.3...520061.520061.2.520641.1.1.0.0.0.0.0.0...0.1.mROYHITKpTs&pbx=1&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.r_qf..cf.osb&fp=6becf7f22f2a77ee&biw=1280&bih=694).

Kuper, A., & Kuper, J. (2005). *The social science encyclopedia*. Retrieved from [http://books.google.com/books?id=IKXj9sQ3aqIC&pg=PA1379&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=WS2sTovGO8PItAbbyIDHDw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDMQ6AEwATgK#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=IKXj9sQ3aqIC&pg=PA1379&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=WS2sTovGO8PItAbbyIDHDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDMQ6AEwATgK#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false).

Leslie, I. (1997). *Improving higher order thinking in special education students through cooperative learning and social skills development*. Illinois: Saint Xavier University.

Li-Barber, K. (2008). *Social profile of children and adolescents with Williams syndrome and the influence of parental monitoring and involvement*. Retrieved from [http://books.google.com/books?id=hcDHwOn7UEsC&pg=PA10&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=re](http://books.google.com/books?id=hcDHwOn7UEsC&pg=PA10&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book_result&ct=re)

[sult&resnum=4&ved=0CEEQ6AEwAw#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false.](#)

Merrell, K. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Retrieved from

[Merrell, K., & Gimpel, G. \(1998\). \*Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment\*. Ανακτήθηκε από](http://books.google.com/books?id=Uzu2Uil6P8YC&pg=PA312&dq=%22definition+of+social+skills%22&hl=el&ei=PDShtqnpCob14QT1sInaBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CEcQ6AEwBA#v=onepage&q=%22definition%20of%20social%20skills%22&f=false.</a></p></div><div data-bbox=)

<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=27773652>

Mesibov, G., Shea, V., & Adams, L. (2001). *Understanding Asperger Syndrome and High Functioning Autism*. United States of America: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Mundy, P. & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Theory and methods* (2nd ed., Vol. one, pp. 293–332). NJ: Wiley. Retrieved from [Nordoff, P., & Robbins, C. \(1977\). \*Creative music therapy\*. New York: The John Day Company.](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=kNQA8r5zcVcC&oi=fnd&pg=PA293&dq=Joint+attention,+social+competence+and+developmental+psychopathology&ots=KN31n_v1Nw&sig=O84plUx4lo7GXohRWIaf1Wi5j3k&redir_esc=y#v=onepage&q=Joint%20attention%2C%20social%20competence%20and%20developmental%20psychopathology&f=false.</a></p></div><div data-bbox=)

Rinn, R., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. In A., Bellack, & M., Hersen, *Research and practice in social skills training* (pp. 107-130).

Retrieved from

[Sacks, S. \(1997\). The social development of visually impaired children: a theoretical perspective. In S., Sacks, & L., Kekelis, \*The Development of social skills by blind and visually impaired students\* \(pp. 3-12\). Ανακτήθηκε από](http://books.google.com/books?id=4w62hy_QRyEC&pg=PA108&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=yzGsTp7VLcTWsgasnpTgDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CEAQ6AEwAw#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false.</a></p></div><div data-bbox=)

<http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=JIBAjcTBLdYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Us>

- [ing+Group+Procedures+to+Develop+Social+Negotiation+Skills+in+Blind+Young+Adults.&ots=ByARd5T7iQ&sig=sJTcKHhnW6wG6DDjN-cdMxsliJ0#v=onepage&q&f=false](#)
- Waterhouse, St. (2000). *A positive approach to autism*. Great Britain: Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear.
- Weiss, M., LaRue, R., & Newcomer, A. (2009). Social skills and Autism: Understanding and Addressing the Deficits. In J. Matson, *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders* (pp. 129-144). Retrieved from [http://books.google.com/books?id=xZ8y4nc1m0gC&pg=PA131&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=ycqrTtOsOofNsgat\\_omPAQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDQO6AEwAA#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false](http://books.google.com/books?id=xZ8y4nc1m0gC&pg=PA131&dq=%22components+of+social+skills%22&hl=el&ei=ycqrTtOsOofNsgat_omPAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDQO6AEwAA#v=onepage&q=%22components%20of%20social%20skills%22&f=false).
- Yeaw, J. (2001). *Music therapy with children: a review of clinical utility and application to special populations*. Biola University. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED457635>.
- Zacharopoulou, K. (2010). The educational value of musical emotions. In Athanasia Kyriakidou & Josephine Yannacopoulou (επιμ.), *Proceedings of the Second International Conference for PhD Music Students* (revised 2nd edition), pp. 92-95. Thessaloniki: Department Of Music Studies, Aristotle University. Ανακτήθηκε από: <http://phdmusic09.web.auth.gr/frameset.html>

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαπητού-Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική ηλικία: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης: αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δασκαλάκη, Α. (2010). *Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr:8080/dspace/handle/123456789/1242?mode=full>.

- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση και ειδική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές – θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερη της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2008). Οι διαφορές φύλου στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία: η περίπτωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας. Στο Η., Κούρκουτας, & J., Chartier, *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης (2<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Μάνου, Κ. (2008). *Η μουσική ως εναλλακτικό μέσο παιδαγωγικής παρέμβασης σε παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 02 / 08 / 2011 από <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12619/2/ManouMsc.pdf>
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ., Παντελιάδου, & Β., Αργυρόπουλος, *Ειδική αγωγή: από την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 83-134). Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2003). Μουσική και ψυχοσωματική αγωγή στην αρχαία Ελλάδα. Στο Δρίτσας, Θ. *Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. Ανακτήθηκε από <http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/826/3/M01.030.04.pdf>
- Τσιρίδης, Π. (2007). *Διδακτική μεθοδολογία: μουσική στο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων-Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/924>.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση*. Ανακτήθηκε από <http://www.google.gr/search?q=%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC+%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1+%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD+%CE%B3%CE%B9%CE%B1+%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82+%CE%BC%CE%B5+%CE%BC%CE%AD%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B1+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%B5%CE%BB%CE%B1%CF%86%CF%81%CE%AC+%CE%BD%CE%BF%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE+%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CF%85%CF%83%CF%84%CE%AD%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7.&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a>.







<http://www.moz.org/el/official%20elementary%20students%20with%20physical%20disabilities%20included%20in%20general%20education%20classrooms&ie=utf8&oe=utf8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np>.

- Darrow, A. (2011). Early Childhood Special Music Education. *General Music Today*, 24(2). Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111&bdata=Jmxhbm9ZWwmc210ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ907536>.
- Daveson, B., & Edwards, J. (1998). A Role for Music Therapy in Special Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(4), 449-457. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111&bdata=Jmxhbm9ZWwmc210ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ579516>.
- Duffy, B., & Fuller, R. (2000). Role of Music Therapy in Social Skills Development in Children with Moderate Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13, 77-89. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1468-3148.2000.00011.x/pdf>.
- Edgerton, C. L. (1994). The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 31-62.
- Freeman, St., & Alkin, M. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and special education*, 21(1), 3-18. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=121&sid=8bef3b16-b685-47e5-a59b-29cb1421a834%40sessionmgr115>.
- Gold, Ch., Wigram, T., & Berger, E. (2001). The Development of a Research Design to Assess the Effects of Individual Music Therapy with Mentally Ill Children and Adolescents. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(1), 17-31. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08098130109478014>.
- Graham, J. (2006). If you can't beat them, join them! Long – term music therapy with an “autistic savant” man. *Music Therapy Today*, 7(4), 892-912.
- Gresham, F. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: implications for classification and training. *Journal of clinical child psychology*, 15(1), 3-15. Retrieved from

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=14&sid=ffecc488-4677-4fed-8f6c-e848c3e0b401%40sessionmgr15>

- Gresham, F., & MacMillan, D. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.
- Haesler, E. (2011). Music therapy for autistic spectrum disorder. *International Journal of Child Health and Human Development*, 4(2), 241-243.
- Heaton, P., Allen, R., Williams, K., Cummins, O., & Happe, F. (2008). Do social and cognitive deficits curtail musical understanding? Evidence from autism and Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 171-182. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=34&hid=109&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111>.
- Heaton, P., Hermelin, B., & Pring, L. (1999). Can children with autistic spectrum disorders perceive affect in music? An experimental investigation. *Psychological Medicine*, 29, 1405-1410. Retrieved from <http://www.google.gr/search?q=Can+children+with+autistic+spectrum+disorders+perceive+affect+in+music%3F+An+experimental+investigation&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a>.
- Hooper, J. (2002). Using music to develop peer interaction: an examination of the response of two subjects with a learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 30, 166-170. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=25&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111>.
- Hopyan, T., Gordon, K., & Papsin, B. (2011). Identifying emotions in music through electrical hearing in deaf children using cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 12(1), 21-26. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=25&hid=115&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111>.
- Ipina, M., Molina, L., Guzman, R., & Reyna, C. (2010). Comparison of social performance in children with profound deafness and children with normal hearing according to different informants. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1077-1098. Retrieved from <http://www.google.gr/search?q=Comparison+of+social+performance+in+children+with+p+rofound+deafness+and+children+with+normal+hearing+according+to+different+informants.&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a>.

- Jackson, N. (2003). A Survey of Music Therapy Methods and Their Role in the Treatment of Early Elementary School Children with ADHD. *Journal of Music Therapy*, *XL*(4), 302-323. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=23&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111&bdata=Jmxhbm9ZWwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psyh&AN=2004-12220-003>.
- Kam, C., Greenberg, M., & Kusche, C. (2004). Summer effects of the paths curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, *12*, 66-78.
- Khetrupal, N. (2009). Why does music therapy help in autism? *Empirical Musicology Review*, *4*(1), 11-18. Retrieved from <http://www.google.gr/search?q=Why+does+music+therapy+help+in+autism%3F&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a>
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, Ch. (2008). The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviors in Autistic Children: A Randomized Controlled Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 1758-1766. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111>.
- Ludlow, A., Heaton, P., Rosset, D., Hills, P., & Deruelle, Ch. (2010). Emotion recognition in children with profound and severe deafness: Do they have a deficit in perceptual processing? *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, *32*(9), 923-928. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=124&sid=4365e140-a602-4dde-8195-b6e306fa25d4%40sessionmgr111>.
- McIntyre, J. (2007). Creating order out of chaos: Music therapy with adolescent boys diagnosed with a Behaviour Disorder and/or Emotional Disorder. *Music Therapy Today*, *8*(1), 56-79.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach in children with autism. *Development and Psychopathology*, *7*(1), 63-82.
- Nowicki, E. (2003). A meta – analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, *23*, 171-188. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=20&sid=4365e140-a602-4dde-8195-b6e306fa25d4%40sessionmgr111>.

- Oldfield, A., & Adams, M. (1990). The effects of music therapy on a group of profoundly mentally handicapped adults. *Journal of Mental Deficiency Research*, 34, 107-125. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.1990.tb01522.x/pdf>.
- Peterson, C. (2009). Development of social-cognitive and communication skills in children born deaf. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 475-483.
- Peterson, C., & McConnell, S. (1993). *Factors Affecting the Impact of Social Interaction Skills Interventions in Early Childhood Special Education*. 13(1), 38-56. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=102&sid=f5d5d1c3-35cc-4243-9f97-cb88250411fc%40sessionmgr115>.
- Rickson, D., & Watkins, W. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys-a pilot study. *Journal of music therapy*, 40(4), 283-301. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=21&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111&bdata=Jmxhbmc9ZWwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psyh&AN=2004-12220-002>.
- Roth, P. (2010). Karaoke in the Library: Effects on learning, literacy, and social communication. *Teacher Librarian*, 37(3). Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=31&hid=22&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111&bdata=Jmxhbmc9ZWwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=48874435>.
- Sausser, Sh., & Raymond, W. (2006). A model for music therapy with students with emotional and behavioral disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 1-10. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455605000675>.
- Schraer-Joiner, L., & Chen-Hafteck, L. (2009). The responses of preschoolers with cochlear implants to musical activities: a multiple case study. *Early Child Development and Care*, 179(6), 785-798. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=29&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111>.
- Ulfarsdottir, L., & Erwin, Ph. (1999). The influence of music on social cognitive skills. *The arts in psychotherapy*, 26(2), 81-84.
- Wan, C., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82, 161-168. Retrieved from



<http://www.google.gr/search?q=From+music+making+to+speaking%3A+Engaging+the+mirror+neuron+system+in+autism&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a>.

Whipple, J. (2004). Music in Intervention for Children and Adolescents with Autism: A Meta-Analysis. *Journal of Music Therapy*, 41(2), 90-106. Retrieved from [http://www.google.gr/search?q=Music+therapy+in+the+assessment+and+treatment+of+autistic+spectrum+disorder%3A+clinical+application+and+research+evidence&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a#hl=el&safe=active&client=firefox-a&rls=org.mozilla:el%3Aofficial&client=psy-ab&q=Music+in+Intervention+for+Children+and+Adolescents+with+Autism:+A+Meta-Analysis&oq=Music+in+Intervention+for+Children+and+Adolescents+with+Autism:+A+Meta-Analysis&aq=f&aqi=&aql=&gs\\_l=serp.3...265018.265018.1.265658.1.1.0.0.0.425.425.4=1.1.0...0.0.dd0IeKTZPg&pbx=1&bav=on.2.or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_qf..cf.osb&fp=6becf7f22f2a77ee&biw=1280&bih=694](http://www.google.gr/search?q=Music+therapy+in+the+assessment+and+treatment+of+autistic+spectrum+disorder%3A+clinical+application+and+research+evidence&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a#hl=el&safe=active&client=firefox-a&rls=org.mozilla:el%3Aofficial&client=psy-ab&q=Music+in+Intervention+for+Children+and+Adolescents+with+Autism:+A+Meta-Analysis&oq=Music+in+Intervention+for+Children+and+Adolescents+with+Autism:+A+Meta-Analysis&aq=f&aqi=&aql=&gs_l=serp.3...265018.265018.1.265658.1.1.0.0.0.425.425.4=1.1.0...0.0.dd0IeKTZPg&pbx=1&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.r_qf..cf.osb&fp=6becf7f22f2a77ee&biw=1280&bih=694).

Whitwell, D. (1977, June). Music learning through performance. A paper commissioned by *Texas Music Educators Association*.

Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: care, health and development*, 32(5), 535-542. Retrieved from <http://www.google.gr/search?q=Music+therapy+in+the+assessment+and+treatment+of+autistic+spectrum+disorder%3A+clinical+application+and+research+evidence&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:el:official&client=firefox-a>.

Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief Report: Musical Interaction Therapy for Children with Autism: An Evaluative Case Study with TVvo-Year FoUow-Up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 541-552. Retrieved from <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=102&sid=c54dfddf-390d-425f-8d9c-20b74428c7e2%40sessionmgr111>.



Michela, T. (1990). Does Music Have an impact on the development of students. Retrieved from

[http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CGAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fec-web.elthamcollege.vic.edu.au%2Fmusic%2Fwhymusic.pdf&ei=CxroT\\_rcOIqf-Oaqq-GwAw&usg=AFQjCNHveerWchsvv2k-l7ZhDsuPpYzXw&sig2=hQkR5GPVvorzK7p\\_07Imbg](http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CGAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fec-web.elthamcollege.vic.edu.au%2Fmusic%2Fwhymusic.pdf&ei=CxroT_rcOIqf-Oaqq-GwAw&usg=AFQjCNHveerWchsvv2k-l7ZhDsuPpYzXw&sig2=hQkR5GPVvorzK7p_07Imbg).

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

**Key Elements of Modern Influential Definitions of Social Skills** (Merrell και Gimpel, 1998, σελ. 4)

Authors or Source	Definitions
Argyle, 1981	Social behavior that is effective in realizing the goals of the interactors
Combs & Slaby, 1977	The ability to interact with others in a given social context in specific ways that are socially acceptable or valued and at the same time personally or mutually beneficial
Foster & Ritchey, 1979	Those responses that within a given situation maximize the probability of maintaining or enhancing positive effects for the interactor
Gresham, 1981	Behaviors that maximize the probability of reinforcement and decrease the likelihood of punishment contingent on one's social behavior
Gresham & Elliott, 1987	Behaviors that in given situations predict important social outcomes
Hargie, Saunders, & Dickson, 1987	The skills employed when interacting at an interpersonal level with other people, which are goal-directed,

	interrelated, appropriate to the situation, identifiable units of behavior, and learned behaviors
Kelly, 1982	Identifiable learned behaviors that individuals use in interpersonal situations to obtain maximum reinforcement from their environment
Libet & Lewinsohn, 1973	The complex ability to emit behaviors that are positively or negatively reinforced and not to emit behaviors that are punished or extinguished by others
Matson, 1988	A socially skilled person, who is much more likely to receive the types of reinforcers generally considered to be socially acceptable or desirable
Mcguire & Priestley, 1981	Those kinds of behavior that are basic to effective face-to-face communication between individuals
Shepherd, 1983	An individual's observed behavior during a social interaction, characterized by the ability to sustain social roles and relationships
Schlundt & McFall, 1985	The specific component processes that enable an individual to behave in a manner that will be judged as competent
Schneider, Rubin, & Ledingham, 1985	The nexus between the individual and the environment; the tools used to initiate and sustain the peer relations that are a vital part of psychological well-being

Trower, 1979	Individual targets or goals sought to obtain rewards, and goal attainment dependent on skilled behavior
Young & West, 1984	Specific positive interpersonal behaviors that lead to desirable social outcomes

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2



**Ορισμοί που προτάθηκαν από τους Michelson, Sugai, Wood, and Kazdin το 1983 (Merrell και Gimpel, 1998, σσ. 3-5):**

1. Social skills are primarily acquired through learning (especially social learning, including observation, modeling, rehearsal, and feedback).
2. Social skills contain specific and distinct verbal and nonverbal behaviors.
3. Social skills include both effective and appropriate initiations and responses.
4. Social skills optimize social reinforcement (e.g., beneficial responses from the social environment).
5. Social skills are interactive by nature and include both effective and appropriate responses (e.g., reciprocity and timing of specific behaviors).
6. Social skill performance is influenced by the attributes of the participants and the environments in which it occurs (i.e., situational specificity). Influences such as age, gender, and prestige status of the recipient affects one's social performance.
7. Deficits and excesses in social performance can be designated and marked for intervention.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110419