

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΟΡΙΑΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΚΑΖΑΝΤΖΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ**

**Υπεύθυνος Καθηγητής: Κοκαρίδας Δημήτριος**

**ΤΡΙΚΑΛΑ 2004**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΟΡΙΑΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΚΑΖΑΝΤΖΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ**

**Υπεύθυνος Καθηγητής: Κοκαρίδας Δημήτριος**

**ΤΡΙΚΑΛΑ 2004**



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

Αριθ. Εισ.: 4335/1

Ημερ. Εισ.: 16-03-2005

Δωρεά:

Ταξίθετικός Κωδικός: ΠΓ - ΤΕΦΑΑ

2004

ΚΑΖ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077892

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	7
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	31
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	39
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	47
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	54

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η συμβολή της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος της μουσικοκινητικής αγωγής στη βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς δύο μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση.

Το δείγμα αποτελείτο από δύο μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση (άρρηνες-αδέρφια, ηλικίας 11 και 12 ετών αντίστοιχα). Η προ-παρεμβατική φάση περιλάμβανε μία ολική αξιολόγηση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή με μέτρηση των κινητικών ικανοτήτων και της συμπεριφοράς και καταγραφή του δείκτη νοημοσύνης. Ακολούθησε η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος της μουσικοκινητικής αγωγής. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 μήνες με συχνότητα ένα μάθημα την εβδομάδα για τον κάθε μαθητή, διάρκειας 45 λεπτών το καθένα. Στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν εκ νέου οι αρχικές μετρήσεις για κάθε μαθητή.

Σύμφωνα με τις μετρήσεις, διαπιστώθηκε η βελτίωση των λεπτών κινητικών ικανοτήτων και της συμπεριφοράς των μαθητών. Υπό το φως των ευρημάτων της έρευνας έγιναν περαιτέρω προτάσεις για τη διαμόρφωση μελλοντικών παρεμβατικών προγραμμάτων μουσικοκινητικής αγωγής σε παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αυτά που χαρακτηρίζονται από οποιαδήποτε συνεχιζόμενη μειονεξία του σώματος, του πνεύματος ή της προσωπικότητας τα οποία δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να ζήσουν ομαλά στην κοινωνία, λόγω γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Τα άτομα αυτά ανάλογα με τις "δυσκολίες" που αντιμετωπίζουν χωρίζονται σε διάφορες κατηγορίες και μπορούν να ταξινομηθούν ως προς την φυσική αγωγή ως άτομα με:

- Κινητικές διαταραχές (ορθοπεδικές, νευρολογικές, μυϊκές βλάβες).
- Γνωστικές διαταραχές (όπως νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες).
- Αισθητηριακές διαταραχές (κυρίως τύφλωση, κώφωση).
- Οργανικά νοσήματα (π.χ. διαβήτης, επιληψία) (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2002).

Η κυριότερη γνωστική διαταραχή είναι η νοητική υστέρηση. Η νοητική υστέρηση που μπορεί να οριστεί ως η κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργία που έχει την αρχή της κατά το στάδιο ανάπτυξης του ατόμου (πριν το 18<sup>ο</sup> χρόνο), μετράται ως προς το βαθμό της με τυποποιημένες αναπτυξιακές δοκιμασίες, οι οποίες εξετάζουν επιμέρους νοητικές ικανότητες και καταλήγουν σε μία τιμή η οποία εκφράζει τον δείκτη νοημοσύνης του εξεταζόμενου. Με βάση την τιμή αυτή, η νοητική υστέρηση κατατάσσεται σε οριακή, ελαφριά, μέτρια, σοβαρή και βαθιά (Κουτσούκη- Κοσκινά, 1993).

Όσον αφορά τα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση, αργούν περισσότερο να αντιδράσουν σε εξωτερικά ερεθίσματα, να καταλάβουν κατευθύνσεις, να ακολουθήσουν

οδηγίες και να εξάγουν συμπεράσματα. Ωστόσο, είναι σε θέση να εκτελέσουν ασκήσεις που επιτρέπουν την επιστράτευση μεγάλων μυϊκών ομάδων σχεδόν το ίδιο ικανοποιητικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Οι ικανότητες στις οποίες κυρίως υπολείπονται είναι η λεπτή κινητικότητα, ο ρυθμός και ο συγχρονισμός των κινήσεων. Η βελτίωση των παραπάνω κινητικών ικανοτήτων αποτελεί στόχο που πρέπει να υλοποιηθεί από τον καθηγητή φυσικής αγωγής μέσα από μία ποιοτική διδασκαλία και καθοδήγηση που θα οδηγήσει στη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους.

Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι τα περισσότερα προγράμματα φυσικής αγωγής ασχολούνται κυρίως με την ανάπτυξη των γενικών κινητικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών χωρίς να επικεντρώνονται στην βελτίωση της κινητικής αδεξιότητας, του προσανατολισμού και του ρυθμού τους, ικανότητες στις οποίες συνήθως μειονεκτούν. Από την άλλη πλευρά, προγράμματα άσκησης μουσικοκινητικής αγωγής που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις ικανότητες αυτές παραβλέπονται ή δεν χρησιμοποιούνται σε ευρεία κλίμακα.

Η μουσικοκινητική αγωγή μπορεί να οριστεί ως ο συνδυασμός της μουσικής με την κίνηση, η προσαρμογή δηλαδή της κίνησης σε διάφορες μουσικές μορφές ή και το αντίστροφο (Παναγιωτίδου, 1990). Ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης αποτελεί βασικό στοιχείο βελτίωσης και καλλιέργειας του ρυθμού και των αρμονικών κινήσεων του σώματος. Η μουσικοκινητική αγωγή απευθύνεται στον άνθρωπο σαν σύνολο σωματικό, ψυχικό και πνευματικό συμβάλλοντας στον εναρμονισμό αυτών των ενεργειών.

Η μουσικοκινητική αγωγή μπορεί να επιδράσει θετικά στην βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων των ατόμων με οριακή νοητική υστέρηση και να αναπτύξει την ικανότητα για γρήγορες και ακριβείς αντιδράσεις. Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει τα άτομα

αυτά να ξεπεράσουν αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις ή συμπεριφορές και να αποκτήσουν με σχετική ευκολία στοιχεία όπως αυξημένη συγκέντρωση, υπευθυνότητα, θάρρος και αίσθημα ελευθερίας.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η συμβολή της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος της μουσικοκινητικής αγωγής στη βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς δύο μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση.

Υπό το φως των ευρημάτων της έρευνας χρήσιμα συμπεράσματα αναμένεται να εξαχθούν για την επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής στα άτομα με οριακή νοητική υστέρηση αυτού του δείγματος.



## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### Νοητική Υστέρηση.

Η νοητική υστέρηση είναι η κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργία που έχει την αρχή της κατά το στάδιο ανάπτυξης του ατόμου (πριν το 18<sup>ο</sup> χρόνο), συνυπάρχει με διαταραχές συμπεριφοράς και προσαρμογής στο περιβάλλον και έχει δυσμενή επίδραση στην εκπαίδευση και ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2002).

Ο βαθμός νοητικής υστέρησης μετράται με τυποποιημένες αναπτυξιακές δοκιμασίες, οι οποίες εξετάζουν επιμέρους νοητικές ικανότητες και καταλήγουν σε μία τιμή η οποία εκφράζει τον δείκτη νοημοσύνης του εξεταζόμενου. Ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) εκφράζεται από το πηλίκο:

$$\frac{\text{Νοητική Ηλικία}}{\text{Χρονολογική Ηλικία}} \times 100$$

Φυσιολογικός θεωρείται ο δείκτης νοημοσύνης:  $100 \pm 15$ . Η νοητική υστέρηση σύμφωνα με τον δείκτη νοημοσύνης κατατάσσεται σε: **οριακή** με IQ 68-83, **ελαφριά** με IQ 52-67, **μέτρια** με IQ 36-51, **σοβαρή** με IQ 20-35, και **βαθιά** με IQ <20 (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2002).

Η νοητική υστέρηση καθιστά αδύνατο τον συναγωνισμό του ατόμου με τους συνομηλίκους του και συνοδεύεται από πολλές φυσικές και κινητικές δυσκολίες. Οι πιο συνήθεις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο με νοητική αναπηρία κατά τη συμμετοχή του σε κινητικές δραστηριότητες, είναι οι εξής:

- Ελλιπής μυϊκή δύναμη.
- Χαμηλή φυσική κατάσταση.
- Προβλήματα νευρομυϊκής συναρμογής.
- Πρόβλημα αυτοεικόνας και αντίληψης του σώματος.
- Ατελή κινητικά πρότυπα (βάδισμα, τρέξιμο, αναπηδήσεις, σύλληψη, λάκτισμα, ρίψεις).
- Έλλειψη συντονισμού (ματιού-χεριού, ματιού-ποδιού).
- Ελλιπής ισορροπία.
- Παχυσαρκία.
- Αποκλίσεις σπονδυλικής στήλης.
- Μικρή διάρκεια προσοχής και συγκέντρωσης (Κοκαρίδας, 2004).

Τα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση, αργούν περισσότερο να αντιδράσουν σε εξωτερικά ερεθίσματα, να καταλάβουν κατευθύνσεις, να ακολουθήσουν οδηγίες και να εξάγουν συμπεράσματα. Η πρόοδός τους είναι πιο αργή και η επιτυχία στο σχολείο τους διαφεύγει. Η μειωμένη κινητική τους ανάπτυξη και η χαμηλή φυσική κατάσταση οφείλεται συχνά στην έλλειψη ευκαιριών για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες καθώς και στην αδιαφορία ή στις εσφαλμένες πεποιθήσεις των γονέων για την άσκηση των παιδιών τους.

Η μειωμένη κινητικότητα έχει δυσμενή επίδραση στην σωματική υγεία του παιδιού και οδηγεί σε περιορισμό της κοινωνικής δραστηριότητας με αποτέλεσμα την απομόνωση στο σπίτι, την εξάρτηση από το περιβάλλον και την δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων στο παιδί.

## **Οφέλη και προσαρμογές της άσκησης σε παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση.**

Η συμμετοχή σε άσκηση έχει αποδειχθεί ότι αντιπροσωπεύει μια σημαντική οδό για τη βελτίωση των κινητικών, νοητικών, ψυχικών και κοινωνικών ικανοτήτων και την ανάπτυξη θετικών χαρακτηριστικών ψυχολογίας στα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση (McCann, 1987). Συγκεκριμένα, η άσκηση βοηθά τα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση να βρίσκονται σε καλή φυσική κατάσταση, να βελτιώνουν το υπάρχον επίπεδο των κινητικών τους ικανοτήτων και επιδρά θετικά στην κοινωνικοποίησή τους με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος της ανεξαρτησίας και την διευκόλυνση της ένταξής τους στην κοινωνία (Sherrill, 1998). Έτσι, η σωματική δραστηριότητα μπορεί να αποδειχθεί μεγάλης θεραπευτικής και ψυχολογικής ωφέλειας καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοπραγμάτωσης (Bandura, 1977) και να αποκτήσουν κοινωνικό σεβασμό, αποδοχή και κύρος (Goode, 1978).

Ιδιαίτερα η βελτίωση των κινητικών τους ικανοτήτων μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από μία σειρά προσαρμογών που μπορούν να εφαρμοστούν από τον γυμναστή στο μάθημα της φυσικής αγωγής, οδηγώντας στην επιτυχή συμμετοχή του παιδιού με οριακή νοητική υστέρηση και τη μεγιστοποίηση της απόδοσής του.

Οι κυριότερες προσαρμογές που μπορούν να γίνουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής για την επιτυχή συμμετοχή του μαθητή με οριακή νοητική υστέρηση, είναι:

- **Επιλογή απλών δραστηριοτήτων** παιγνιώδους μορφής που προάγουν το στοιχείο της διασκέδασης, την ψυχαγωγία και το αίσθημα επιτυχίας. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στις θεμελιώδεις δεξιότητες σταθεροποίησης, μετακίνησης και χειρισμού, στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και στη συχνή επιβράβευση του παιδιού με επαίνους για να απολαμβάνει το αίσθημα της επιτυχίας.

- **Προσαρμογή της διδασκαλίας** στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή. Καλή είναι η εκμάθηση μίας δεξιότητας τη φορά και όποτε είναι απαραίτητο, ο χωρισμός της δεξιότητας στα απλούστερα συστατικά της για την καλύτερη κατανόησή της. Οι κανονισμοί στα παιχνίδια πρέπει να διατηρούνται απλοί.
- **Η όσο το δυνατό συχνότερη επίδειξη των ασκήσεων**, για να αντιμετωπιστεί η αργή μάθηση που χαρακτηρίζει το μαθητή με νοητική υστέρηση είναι προτιμότερη από την απλή επεξήγηση. Οι επεξηγήσεις που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία πρέπει να είναι όσο το δυνατό λιγότερες. Απλές λέξεις όπως ‘πάνω’, ‘κάτω’ ‘πήδα’ και ‘κλώτσησε’ μπορούν να υποκαταστήσουν ολόκληρες προτάσεις.
- **Κινησθητική καθοδήγηση του μαθητή** και παροχή βοήθειας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.
- **Μεγαλύτερη ποικιλία ασκήσεων**, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με μικρή διάρκεια προσοχής. Οι σύντομοι περίοδοι εξάσκησης με συχνές αλλαγές δραστηριοτήτων μπορούν να ελαττώσουν την ανία.
- **Παροχή περισσότερου χρόνου** στον μαθητή να αντιδράσει στα ερεθίσματα που δέχεται για την εκτέλεση μίας άσκησης, με τη διατήρηση της οπτικής επαφής του καθηγητή φυσικής αγωγής με το μαθητή για τουλάχιστον 10’’ μετά την επίδειξη εκτέλεσης της κάθε δραστηριότητας.
- **Θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς** από την αρχή του προγράμματος άσκησης με την καλή συμπεριφορά να επαινείται και την αρνητική να αγνοείται.
- **Ανατροφοδότηση** μετά το πέρας μίας άσκησης με ερωτήσεις του γυμναστή προς τον μαθητή ως προς το αποτέλεσμα (π.χ. πόσα μέτρα έτρεξες) αλλά και ως προς την

διαδικασία (π.χ. τι χρειάζεται να αλλάξεις στην επόμενη προσπάθεια), (Κοκαρίδας, 2004).

Ο μαθητής με οριακή νοητική υστέρηση μπορεί να μάθει έστω και σε βραδείς ρυθμούς. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής οφείλει να εστιάσει την προσοχή του στην βελτίωση της φυσικής κατάστασης και των βασικών κινητικών ικανοτήτων. Η βελτίωση των ικανοτήτων αυτών μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή με οριακή νοητική υστέρηση να αναπτύξει τις δυνατότητες που έχει και να ενσωματωθεί ευκολότερα.

Τα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση είναι σε θέση να εκτελέσουν ασκήσεις που επιτρέπουν την επιστράτευση μεγάλων μυϊκών ομάδων σχεδόν το ίδιο ικανοποιητικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Σε αυτό το οποίο κυρίως υπολείπονται είναι η λεπτή κινητικότητα, ο ρυθμός και ο συγχρονισμός των κινήσεων. (Κοκαρίδας, 2004). Η βελτίωση των παραπάνω κινητικών ικανοτήτων μπορεί άριστα να αναπτυχθεί μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων μουσικοκινητικής αγωγής.

### **Μουσικοκινητική αγωγή.**

Ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης αποτελεί βασικό στοιχείο βελτίωσης και καλλιέργειας του ρυθμού και των αρμονικών κινήσεων του σώματος. Η μουσικοκινητική αγωγή μπορεί να οριστεί ως ο συνδυασμός της μουσικής με την κίνηση, η προσαρμογή δηλαδή της κίνησης σε διάφορες μουσικές μορφές ή και το αντίστροφο (Ματέυ, 1978).

Είναι ένα σύστημα αγωγής που βασίζεται σε δραστηριότητες οι οποίες συνδυάζουν τα στοιχεία της μουσικής και τα στοιχεία της κίνησης. Τα στοιχεία της κίνησης, όπως η γνώση του σώματος (τι μπορεί να κάνει το σώμα), οι παράμετροι του χώρου (που μπορεί να κινηθεί το σώμα), η δυναμική ροή της κίνησης (πώς μπορεί να κινηθεί το σώμα),

χρησιμοποιούνται για την έκφραση των στοιχείων της μουσικής, της ταχύτητας, της έντασης, του τονισμού, του ρυθμού, του ρυθμικού μοτίβου και της ρυθμικής φράσης (Saliba, 1991). Το παιδί δηλαδή, αναπτύσσει την ικανότητα να εκφράζει κινητικά ότι ακούει, μέσω της ανακάλυψης των κινητικών δυνατοτήτων όλου του σώματος.

Ο άνθρωπος ένωσε από την αρχή της ύπαρξής του την ανάγκη να εκφραστεί μέσα από τον ήχο και την κίνηση. Μέσα στην πορεία και τα διάφορα στάδια του πολιτισμού του προσπαθούσε πάντοτε να εκφράσει τα συναισθήματά του, να μιμηθεί τα φυσικά φαινόμενα που συνέβαιναν γύρω του, να συνοδεύσει τις ρυθμικές ακούσιες και εκούσιες κινήσεις του οργανισμού του και να ανακαλύψει το ρυθμό μέσα από τους ήχους και τις κινήσεις που πηγάζουν μέσα από την ίδια του την ύπαρξη. Συγχρόνως, προσπαθούσε να συντονιστεί ρυθμικά με όλες τις παραπάνω εκφράσεις χρησιμοποιώντας στην αρχή ασυνείδητα και αργότερα συνειδητά τον ήχο και την κίνηση, ορμώμενος από μια ανώτερη εσωτερική ανάγκη να ταυτίσει και να βιώσει με το ρυθμό και τη μουσική την κάθε σωματική, πνευματική και ψυχική του κατάσταση (Παναγιωτίδου, 1986).

Σήμερα, η ανάγκη για την αισθητική αγωγή του νέου ανθρώπου, γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική. Στην σημερινή τεχνοκρατική εποχή άνθρωποι διαφορετικών ειδικοτήτων όπως παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι, διανοούμενοι και καλλιτέχνες τονίζουν όλο και πιο συχνά την ανάγκη προσανατολισμού της εκπαίδευσης στη δημιουργία ατόμων με κρίση και δημιουργική φαντασία.

Τη σπουδαιότητα μιας αγωγής που θα φέρνει το νεαρό άτομο από μικρό σ' επαφή με τον κόσμο των αισθητικών μορφών, τον κόσμο 'του ωραίου, του μεγάλου και του αληθινού' την έχουν τονίσει όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί από τον Πλάτωνα ως τον Jacques - Emile Dalcroze, τον Karl Orf και άλλους (Χατζηδημητρίου, 1991).

Από επιστημονική και παιδαγωγική άποψη, η ειδική αυτή διδασκαλία του μαθήματος που αποβλέπει στο αμφίδρομο συνδυασμό μουσικής - κίνησης έχει θεωρηθεί απαραίτητη και εφαρμόζεται σχεδόν σε όλα τα τμήματα επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού παγκοσμίως, πάντοτε με βάση τη φιλοσοφία της αρχαίας Ελληνικής παιδείας που συνοψίζεται στο ρητό «νους υγιής εν σώματι υγιή». Κι αυτό γιατί πάνω από πρακτικά οφέλη που αφορούν τον διδάσκοντα, με τη μουσικοκινητική αγωγή επιτυγχάνεται με τον καλύτερο παιδαγωγικό τρόπο η προοδευτική απόκτηση της επιθυμητής ψυχοσωματικής ανάτασης, καλλιέργειας και αρμονίας του σπουδαστή και αθλούμενου (Σέρρη, 1984).

Η ανθρώπινη ψυχή είναι πλασμένη να γίνεται με την κατάλληλη κι ευαισθητοποιημένη αγωγή ένας δέκτης της αρμονίας που υπάρχει μέσα στη μουσική εφόσον αυτή είναι διάχυτη σ' ολόκληρη τη φύση. Η αληθινή μουσική είναι μια γλώσσα χωρίς λέξεις, χωρίς απτά και άμεσα νοήματα, είναι ωστόσο χωρίς αμφιβολία μια γλώσσα προορισμένη να γίνεται πάντοτε ένα παγκόσμιο μήνυμα αγάπης για τον συνάνθρωπο, τα δημιουργικά και μεγάλα επιτεύγματα της ιστορίας και του ανθρώπινου πολιτισμού, το φυσικό περιβάλλον και γενικά την αγάπη για την ίδια τη ζωή. Την αγάπη δε αυτή μπορούν να τη νιώσουν μόνο τα άτομα εκείνα που οι 'κεραίες' τους έχουν ευαισθητοποιηθεί από τα ακούσματα της παιδικής τους ηλικίας (Ματέυ, 1978).

Αυτή η έμπρακτη ενασχόληση του νέου ανθρώπου με τον κόσμο της μουσικής δεν πρέπει να θεωρείται πολυτέλεια και χαμένος καιρός, αντίθετα είναι κέρδος γιατί τον πλουτίζει ψυχικά, τον κάνει αισθητικά πιο ευαίσθητο και τον αποτρέπει από το να γίνει θύμα της τραγικής ισοπέδωσης και ομοιομορφίας στην οποία καταδικάζει τον άνθρωπο ο σύγχρονος πολιτισμός. Είναι φανερό, πως μια αγωγή που φέρνει με έμπρακτο και βιωματικό τρόπο τον άνθρωπο από μικρή ηλικία σ' επαφή με τον κόσμο των ήχων, των

αισθητικών μορφών και της ρυθμικής κίνησης, βοηθά αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των στόχων μιας ολοκληρωμένης παιδείας που αναφέρεται στην καλλιέργεια του σώματος, του πνεύματος και της ψυχής του νέου ατόμου, όπως υπήρξε η αρχαία ελληνική παιδεία (Πατσατζόπουλος κ.α.,2003).

Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός ήταν αυτός που γέννησε το περίφημο αττικό δράμα δηλαδή την τραγωδία και την κωμωδία όπου μέσα από μια άρρηκτη ένωση λόγου, μουσικής και κίνησης προβλήθηκαν τα υψηλότερα νοήματα της ανθρώπινης διάνοιας. Το απόγειο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού έφτασε κατά τον 5ο και 4ο αιώνα π.Χ. όταν το ανθρώπινο πνεύμα σε μια σφαιρική αρμονία με τη φύση του αττικού τοπίου και κλίματος, συνέλαβε το απόλυτο. Αυτή η τελειότητα του απόλυτου βασίστηκε αφ' ενός στο τρισυπόστατο της ανθρώπινης φύσης (σώμα - πνεύμα - ψυχή), αφ' ετέρου στην συγκρότηση και νομοτέλεια του Σύμπαντος. Κατά τους αρχαίους Έλληνες, η ανθρώπινη φύση ήταν μια τέλεια και ακριβής μικρογραφία του σύμπαντος και της τάξης που το διέπει. Αυτή δε η ταξική αέναη διεργασία στην εξελικτική πορεία του σύμπαντος συνίστατο στην ύλη, στη σοφία (πνεύμα και λογική) και στην ομορφιά της δημιουργίας (ψυχή). Μελετώντας και κατανοώντας την έννοια της λειτουργίας του σύμπαντος οι αρχαίοι Έλληνες μπόρεσαν συγκριτικά να κατανοήσουν την έννοια της λειτουργίας της ανθρώπινης φύσης κι εκεί πάνω στήριξαν όλο το βάρος του παιδαγωγικού τους συστήματος, δημιουργώντας έτσι τους τέλειους πολίτες μιας τέλειας ευνομούμενης κοινωνίας (Παναγιωτίδου,1986).

Στα μετέπειτα χρόνια του ευρωπαϊκού πολιτισμού, η συμμετρική ανάπτυξη του ανθρώπου σαν σύνολο σωματικό, πνευματικό και ψυχικό που οι αρχαία ελληνική παιδεία διακήρυττε είχε περίπου ξεχαστεί, ιδίως κατά τον 18ο και 19ο αιώνα μ.Χ. όταν στις



περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες καθιερώθηκε μια καθολική εκπαίδευση χαρακτηριζόμενη από μια υπερτροφική καλλιέργεια του εγκεφάλου και μια παραμέληση του σώματος.

Μόλις κατά τα τέλη του 19ου και αρχές του 20ού αιώνα με την επαναστατική εμφάνιση στα μουσικοπαιδαγωγικά του Jacques- Emile-Dalcroze που συντάραξε όλο το τότε εκπαιδευτικό κατεστημένο της Ευρώπης, αρχίζει να γεννιέται η μουσικοκινητική- ρυθμική αγωγή. Ο μεγάλος αυτός Ελβετός μουσικοπαιδαγωγός που διέπρεψε σαν μουσικοσυνθέτης και καθηγητής σ' όλη την Ευρώπη σηματοδότησε τη χρονιά του 1903 το σημαντικό γεγονός της γέννησης της ρυθμικής.

Στα μαθήματα του σολφέζ που έδινε ο Dalcroze παρατήρησε ότι από μερικούς μαθητές έλειπε το αίσθημα της διάρκειας του ήχου καθώς και η ικανότητα να αντιλαμβάνονται μια διαδοχή από ήχους διαφορετικής διάρκειας. Τα παιδιά αυτά πολλές φορές αντιδρούσαν στην επίδραση της μουσικής με αθέλητες κινήσεις του σώματος, του κεφαλιού ή με κτύπημα των ποδιών. Αυτό τον έκανε να σκεφτεί ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ακουστική και στα νευρικά κέντρα του σώματος.

Όλα τα παιδιά όμως δεν αντιδρούσαν με τον ίδιο τρόπο. Μερικά δεν κατόρθωναν να συνδέσουν τις κινήσεις τους που δεν υποτάσσονταν στις διαταγές του εγκεφάλου. Ο νους διέκρινε τους ήχους μέσα στο χρόνο, αλλά η φωνή δεν μπορούσε να τους πραγματοποιήσει. Ο Dalcroze έβγαλε το συμπέρασμα ότι το κινητικό και δυναμικό στοιχείο στη μουσική εξαρτάται όχι μόνο από την ακοή αλλά και από την αφή. Κατέληξε να χαρακτηρίσει την αποκλειστικά ακουστική μουσικότητα σαν μουσικότητα ατελή και άρχισε να αναζητάει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην κίνηση και το ακουστικό ένστικτο, ανάμεσα στην αρμονία των ήχων και στην αρμονία των αξιών, ανάμεσα στη μουσική και το χαρακτήρα, ανάμεσα στην τέχνη της μουσικής και την τέχνη του χορού. Ο

Dalcroze στα μαθήματά του διαπίστωσε ότι η μουσική αρρυθμία είναι συνέπεια της γενικής αρρυθμίας. Εφάρμοσε λοιπόν διάφορα μέσα για να κτυπηθεί η αρρυθμία αυτή. Για παράδειγμα, βάδισμα με τη μουσική με το μαθητή να μιμείται τους μουσικούς τονισμούς, τις αποχρώσεις της μουσικής ρυθμικής αγωγής, του μουσικού χρωματισμού και τις μουσικές έννοιες σε μικρές ενότητες - φράσεις (phrases) με κάποια ρυθμική ελευθερία. Κατόπιν, ασκήσεις μεγάλης ή μικρής αναπνοής με τον μαθητή να κρατάει χτυπώντας με τα χέρια το μέτρο συνέχεια ή με διακοπές και να κάνει διαφορετικές κινήσεις με τα πόδια, όλα πάντα με τη συνοδεία μουσικής από πιάνο ή κρουστά όργανα.

Έτσι άρχισε η αγωγή των νευρικών κέντρων και η δημιουργία νέων χρήσιμων αυτοματισμών και φανερώθηκε ο ρόλος που μπορεί να παίξει αυτή η αγωγή που χρειάζεται μεγάλη προσοχή και δύναμη συγκέντρωσης. Κατά τον Dalcroze η ρυθμική είναι μέσο και όχι σκοπός, μία βάση απαραίτητη για την ανατροφή, τη μουσική μόρφωση και την κινητική εκπαίδευση (ρυθμική, καλλιτεχνική και κλασική γυμναστική) των παιδιών, ένα πολύτιμο βοήθημα για τη μελέτη κάθε τέχνης (Παναγιωτίδου, 1990).

Στις έρευνες, μελέτες και μεθόδους που απαρτίζουν το μουσικοκινητικό σύστημα του Emile -Jacques- Dalcroze ήλθαν αργότερα να προστεθούν, χωρίς να καταργήσουν τίποτα από αυτές, οι μέθοδοι πολλών άλλων μετέπειτα σημαντικών μουσικοπαιδαγωγών από τους οποίους ξεχωρίζει ως προς το σύστημά του ο μεγάλος Γερμανός μουσικοπαιδαγωγός και διάσημος συνθέτης Karl Orff.

Γύρω στα 1930 ο Karl Orff ζητούσε να βρει ένα είδος μουσικής παιδείας που ν' ανταποκρίνεται σύμφωνα με το ιδεώδες της αρχαίας Ελληνικής παιδείας, στον άνθρωπο σαν σύνολο σωματικό, πνευματικό, ψυχικό. Μελετώντας λοιπόν το αρχαιοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κάνοντας σύγκριση με το σύστημα Dalcroze και τα άλλα μέχρι

τότε συστήματα, διαπίστωσε ότι ο αυτοσχεδιασμός λόγου χάρη, στο πιάνο από το δάσκαλο ή κάποιο μαθητή, δεν αρκούσε πάντα για να μεταδίδει στους μαθητές ανάλογα αισθητικά βιώματα, έχοντας πολλές φορές σαν αποτέλεσμα ν' αμβλύνει αντί να οξύνει την αισθητική δεκτικότητα αυτών.

Αξιοποιώντας έμπρακτα σε πολλά σημεία το σύστημα Dalcroze, συμπεριέλαβε και πρόσθεσε σ' αυτό τις παρακάτω ιδέες:

- Παράλληλα με τη μουσική και την κίνηση πρόσθεσε και το λόγο, αξιοποιώντας έτσι το μουσικό λαϊκό πλούτο του παραδοσιακού πολιτισμού όλων των λαών όπως λαϊκά ή παιδικά τραγούδια, ρυθμικά γνωμικά, λαϊκές παροιμίες, ποιηματάκια, παιχνίδια συνδυασμένα με μουσική, λόγο, κίνηση και αυτοσχεδιασμό.
- Έκανε τους μαθητές ικανούς, με ειδική και εύκολη μέθοδο εκμάθησης, να παίζουν απλά μουσικά όργανα, όπως φλογέρες, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα και πολλά ποικίλα κρουστά. Τα παιδιά σχημάτιζαν έτσι μικρές ορχήστρες με πλούσια και ποικίλα ηχοχρώματα και με ρυθμικούς απλούς ή και πολύπλοκους συνδυασμούς, που με τη μουσική τους συνόδευαν τις κινητικές ρυθμικές μορφές ομάδων με άλλους μαθητές. Στη συνέχεια οι ομάδες άλλαζαν ρόλο κάνοντας τους μαθητές να μεταφέρονται ρυθμικά από τη μουσική στην κίνηση και αντίστροφα, έτσι ώστε να συνδέεται το σώμα και η ψυχή τους διαδοχικά με τα δύο αυτά στοιχεία, με κεντρικό άξονα το ρυθμό.
- Εφάρμοσε τις λεγόμενες 'ηχηρές κινήσεις', δηλαδή παλαμάκια με διαφορετικούς ηχητικούς τρόπους, χτυπήματα των χεριών στους μηρούς, χτυπήματα των ποδιών στο πάτωμα, κροταλισμούς των δακτύλων, όλα αυτά ή ξεχωριστά κατ' άτομο ή



κατά ομάδες, συνενωμένα σε ποικίλους ρυθμικούς συνδυασμούς. Παράλληλα λοιπόν με αυτήν την «ορχήστρα», οι μαθητές των ομάδων αυτών σχημάτιζαν ρυθμικές λεκτικές φράσεις ή μουσικές φράσεις με τραγούδι και πολλές φορές με κίνηση. Έτσι δημιουργήθηκε μια ρυθμική βασισμένη στο λόγο, τη μουσική και την κίνηση (Orff, 1974).

Η εκτέλεση αυτών των ηχηρών κινήσεων, το παίξιμο των μουσικών οργάνων, ο λόγος στο τραγούδι ή στις ρυθμικές λεκτικές φράσεις (ποιηματάκια, παροιμίες) και οι σωματικές κινήσεις χορευτικές ή όχι, καθ' υπόδειξη ή ελεύθερες σε αυτοσχεδιασμό, όλα αυτά σωστά δεμένα και μεθοδευμένα κάτω από την επίβλεψη του δάσκαλου έδιναν στα νεαρά άτομα την ευκαιρία για μια αυξημένη συγκέντρωση, προσοχή, υπευθυνότητα, αυτοπειθαρχία και ικανότητα για γρήγορες και ακριβείς αντιδράσεις (Παναγιωτίδου, 1990).

Μια τέτοια αγωγή που καλλιεργεί στα άτομα την ικανότητα να εντάσσονται σε σύνολα, να συμμετέχουν ενεργητικά σε ομαδικές δραστηριότητες με διαφορετικούς ρόλους ή κατά ομάδα ή κατ' άτομο αλλά για ένα συγκεκριμένο σκοπό, τους δίνει την δυνατότητα να μπαίνουν αυτενεργώντας με ελευθερία αυτοελεγχόμενη και με γοητευτικές πλούσιες ποικιλίες ηχοχρωμάτων και ρυθμικών συνδυασμών, στον κόσμο της μουσικής και του ρυθμού. Η αγωγή αυτή οδηγεί τα άτομα αυτά στην ικανότητα και ως εκ τούτου στην ικανοποίηση και ευτυχία, να ενεργούν μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες σαν πλάσματα κοινωνικοποιημένα και απελευθερωμένα για την κατάκτηση ανωτέρων στόχων. Γι αυτό το λόγο, όπως ακριβώς πριν δύομισι χιλιετίδες προείπαν ο Πυθαγόρας, ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης, ο Αριστόξενος και τόσοι άλλοι μεγάλοι φιλόσοφοι, ο μεγάλος

δάσκαλος Carl Orff συνόψισε το πραγματικό «πιστεύω» του στα εξής λόγια:

«Η αγωγή που είναι βασισμένη στην ένωση μουσικής, κίνησης και λόγου θα πρέπει να ενσωματώνεται και να παίρνει κεντρική θέση στη γενική εκπαίδευση αλλά και σε όλες τις σχολές και ν' αποτελεί πολύτιμο μέσο για την ολοκλήρωση του ανθρώπου σαν ψυχικό, σωματικό και πνευματικό σύνολο» (Orff, 1974, σελ. 32).

Στη χώρα μας, η μεγάλη μουσικοπαιδαγωγός Πολυξένη Ματέυ εισήγαγε το 1962 το σύστημα Orff, ιδρύοντας στην Αθήνα την περίφημη σχολή Ματέυ που λειτουργεί μέχρι σήμερα με μεγάλη επιτυχία και διεθνή ακτινοβολία. Η μεγάλη Ελληνίδα παιδαγωγός δεν έπαψε ποτέ να διακηρύττει στα μαθήματα, τις διαλέξεις και τα βιβλία της ότι η ρυθμική μουσικοκινητική αγωγή αποτίνεται στον άνθρωπο σαν σύνολο σωματικό, ψυχικό και πνευματικό (Ματέυ, 1978).

Ένα άλλο σπουδαίο σύστημα Μουσικής και Ρυθμικής Αγωγής είναι το σύστημα του Ούγγρου Zoltan Kodaly (Παναγιωτίδου, 1990). Ο Κοντάγν (όπως προφέρεται τ' όνομά του) υπήρξε ένας διάσημος μουσικοπαιδαγωγός, συνθέτης και καθηγητής μουσικολογίας και λαογραφίας, που τίμησε την πατρίδα του με το σύνολο του λαμπρού του έργου. Διακρίθηκε στον παιδαγωγικό τομέα διεθνώς, σαν εμπνευστής και εισηγητής ενός μουσικοπαιδαγωγικού συστήματος, που έγινε αποδεκτό σε όλο τον κόσμο. Το σύστημα Kodaly βασίζεται όχι τόσο στην κίνηση του σώματος αλλά περισσότερο στη μουσική, στο λόγο, στα επιφωνήματα και στη μιμική κίνηση χεριών και δακτύλων. Το ρυθμικό μέρος αποκτιόταν με την προφορά επιφωνημάτων συνδυασμένων με σύμφωνα και φωνήεντα. Το μελωδικό μέρος επιτυγχάνονταν με την κινητική-μιμική δακτύλων και παλάμης (σαν το σύστημα του προφορικού λόγου των κωφαλάλων) με τέτοιο τρόπο, ώστε τόσο το παιδί όσο και ένας ενήλικας να μπορεί ν' αντιλαμβάνεται εύκολα το ύψος του

ήχου της κάθε νότας χωρίς το κουραστικό, πολλές φορές γι αυτούς, σύστημα του πενταγράμμου. Αυτό το σύστημα είναι ίσως περισσότερο κατάλληλο για χορωδία, αλλά πολλοί μουσικοπαιδαγωγοί δανείζονται πολύ συχνά στοιχεία από αυτό με αρκετή επιτυχία στο έργο τους, όποια μέθοδο κι αν εφαρμόζουν.

Όλες οι μέθοδοι και τα συστήματα μουσικοκινητικής αγωγής έχουν παρά τις κάποιες διαφορές τους, ένα κοινό στόχο: αντιμετωπίζουν το νεαρό άνθρωπο σαν σύνολο σωματικό- πνευματικό- ψυχικό και αντιτάσσονται πεισματικά στην τεχνοκρατική και ορθολογιστική μονομερή εκπαίδευση. Αντίθετα, προσπαθούν ν' αναπτύξουν τη δημιουργική φαντασία του ανθρώπινου 'είναι', ολοκληρώνοντάς το όσο το δυνατό περισσότερο. Γενικά οι στόχοι της Μουσικοκινητικής Αγωγής είναι (Jackman, 1997):

- Η ανακάλυψη των δυνατοτήτων του σώματος για κίνηση.
- Ο προσανατολισμός και η γνώση του χώρου.
- Η εξάσκηση των αισθήσεων, η οποία γίνεται μέσω:
  - α) της κιναισθησης
  - β) της όρασης
  - γ) της ακοής και
  - δ) της αφής
- Η καλλιέργεια της μνήμης.
- Η καλλιέργεια της αντίδρασης.
- Η καλλιέργεια της κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Η καλλιέργεια της επικοινωνίας.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Οι έρευνες των Zatorre (2003) και Kuck et. al. (2003), απέδειξαν ότι με τον συνδυασμό μουσικής και κίνησης, γίνεται συνεργασία των δύο τμημάτων του εγκεφάλου, του αριστερού τμήματος στο οποίο εδρεύει η λογική και προστάζει το δεξιό μέρος του σώματος και του δεξιού τμήματος στο οποίο εδρεύει το συναίσθημα και η φαντασία και προστάζει το αριστερό μέρος του σώματος. Με τη συνεργασία αυτή ελαττώνεται η σωματική κόπωση και οι εσωτερικές επιζήμιες αντιστάσεις του οργανισμού, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η κινητοποίηση ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού και το άτομο να καθίσταται κύριος του εαυτού του.

Επιπλέον, σε όλα τα μουσικοκινητικά συστήματα σπουδαία θέση κατέχει ο αυτοσχεδιασμός ο οποίος συντελεί στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της φαντασίας στα νεαρά άτομα. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να γίνει στο λόγο με τη δημιουργία ρυθμικών λεκτικών φράσεων και ποιητικών στίχων, στην κίνηση με την οργάνωση και την σύνθεση κινητικών ρυθμικών ενοτήτων, στη μουσική με το σχηματισμό οργανωμένων ήχων ως προς τις αξίες και το ύψος τους μέσω της φωνής, των μουσικών οργάνων και των ηχηρών κινήσεων, στη μιμική έκφραση και την υποκριτική μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και στη ζωγραφική με τη βοήθεια του λόγου, των ήχων και των κινήσεων. Στον αυτοσχεδιασμό οι μαθητές αντλούν σαν πηγή έμπνευσης στοιχεία ρυθμικά, μελωδικά, κινητικά, λεκτικά, οπτικά, περιγραφικά, ηθογραφικά, λαογραφικά και ιστορικά που προτείνονται από τον διδάσκοντα ή επινοούνται από τους ίδιους. Έτσι μαθαίνουν να πλάθουν, να δημιουργούν κάτι δικό τους, με δική τους έμπνευση και ελεύθερη φαντασία (Friedemann, 1969).

Αυτός είναι και ένας από τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Η μετάδοση

δηλαδή, όχι μόνο γνώσεων αλλά και η πιο στέρεα και βαθιά καλύτερη εμπέδωσή τους, αναπτύσσοντας στο νεαρό άτομο πολλά θετικά στοιχεία όπως το θάρρος, η αυτοπεποίθηση, η πρωτοβουλία, η φαντασία, η δημιουργικότητα, το αίσθημα της ελευθερίας και ευχαρίστησης, της προσοχής και της πειθαρχίας, η αυτοπαρατηρησία, η αυτοκριτική, ο αυτοέλεγχος, η κοινωνικότητα και η συνεργασία.

Τα διάφορα συστήματα Ρυθμικής-Μουσικοκινητικής δεν αποτελούνται από ένα κανονισμένο, απαράβατο και περιορισμένο κώδικα μεθόδων και ασκήσεων αλλά αποτελούν μια γενική, ευρύτατη, εξελικτική, και ανεξάντλητη παιδαγωγική σύλληψη.

Βασίζονται ωστόσο στις εξής αρχές (Hart et al, 1997):

- **Επιλογή των ασκήσεων** ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, το επίπεδο των ικανοτήτων του, τις κινητικές εμπειρίες τους και την ικανότητα συγκέντρωσης.
- **Προσαρμογή και τροποποίηση των ασκήσεων** από τον καθηγητή ώστε να μπορούν να εκτελεστούν από όλες τις ηλικίες.
- **Κατάλληλο μέγεθος της ομάδας** ώστε να είναι εφικτή η προσεκτική παρατήρηση της κίνησης όλων των παιδιών.
- **Αυτοσχεδιασμός** όχι ως ανεξάρτητο κομμάτι, αλλά ως μέρος της διαδικασίας μάθησης.
- **Ασκήσεις αντίδρασης** ως πυρήνας των δραστηριοτήτων, δηλαδή εξάσκηση της προσοχής, γρήγορη λήψη αποφάσεων, γρήγορη μετάβαση από τη λήψη της απόφασης στην εκτέλεση της δραστηριότητας.
- **Δραστηριότητες κινητικής αντίδρασης** που περιλαμβάνουν απαντήσεις σε ακουστικά, οπτικά, λεκτικά ή ερεθίσματα αφής.



- **Οργάνωση της ομάδας** και διεξαγωγή των δραστηριοτήτων κατά άτομο, ζεύγη και ομάδες.

Ωστόσο, πέρα από τις βασικές αρχές τους, οι δάσκαλοι μπορούν να εφαρμόσουν δικές τους επινοητικές μεθόδους ανάλογα με τη δημιουργική τους φαντασία, με τον χαρακτήρα και τις γνώσεις τους, με τα εποπτικά μέσα που διαθέτουν και με τα πολιτισμικά ερεθίσματα και τα τεχνικά μέσα που τους προσφέρει η εποχή τους (π.χ. μαγνητόφωνο, όργανα, μουσική).

Παρ' όλες τις συζητήσεις, τις θεωρητικές απόψεις και μεθοδολογίες στον τομέα της μουσικοκινητικής αγωγής, αυτό που προέχει είναι η πρακτική τους εφαρμογή. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί μ' επιτυχία και θετικά αποτελέσματα να εφαρμόσει ένα συνδυασμό διαφορετικών συστημάτων μουσικοκινητικής αγωγής, με προσεχτική όμως μεθοδολογία και οργάνωση ώστε να μην προκληθεί τελικά σύγχυση στους μαθητές του και στον ίδιο.

Για παράδειγμα, ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί μέσω της μουσικοκινητικής αγωγής να εξοικειώσει τα νεαρά άτομα με τις μελωδικές, ρυθμικές και κινητικές μορφές που απορρέουν από τον παραδοσιακό λαϊκό πολιτισμό κάθε χώρας αλλά και της ιδιαίτερης πατρίδας τους. Η Ελλάδα διατηρεί μια ανεκτίμητη κληρονομιά ενός ανεξάντλητου και πολύτιμου πλούτου μουσικών-χορευτικών ρυθμών, και λαογραφικών στοιχείων (παραμύθια, παροιμίες, ήθη και έθιμα, λαϊκή ποίηση, λαϊκό θέατρο) που εάν αξιοποιηθεί σωστά μπορεί μέσω της μουσικοκινητικής αγωγής να συντελέσει αποφασιστικά στη γνωριμία των νέων Ελλήνων με τις ρίζες της εθνικής μας παράδοσης (Μυλωνάς, 1984). Ωστόσο, ο καθηγητής φυσικής αγωγής σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συγχέει τη μουσικοκινητική αγωγή με το χορό. Κατά το μάθημα του αυτοσχεδιασμού το οποίο γενικά

στηρίζεται στην αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση δεν επιτρέπεται ο χορός ο οποίος είναι τέχνη με ορισμένους κανόνες, όρους, βήματα και κινήσεις.

Ο χορευτής-ερμηνευτής που από μικρή ηλικία έχει παρακολουθήσει μαθήματα μουσικοκινητικής αγωγής, έχει κάνει κτήμα του τα μυστικά των ήχων και των ρυθμών, και έχει την ικανότητα να δώσει μορφή σε οποιοδήποτε στοιχείο της μουσικής: το ρυθμό, τις μελωδικές γραμμές και την αρμονική σύνδεση τους, νιώθοντας έτσι μυϊκά τους διάφορους μουσικούς δυναμισμούς και κανοντάς τους ορατούς με την ερμηνεία του. Όσο πιο έντονη είναι η μυϊκή εντύπωση τόσο η εικόνα που θα σχηματιστεί στον εγκέφαλο είναι πιο καθαρή και συγκεκριμένη και επομένως το αίσθημα του μέτρου και του ρυθμού αναπτύσσεται ομαλά, γιατί το αίσθημα γεννιέται από την εντύπωση. Η φυσική κίνηση αναπτύσσει το όργανο και η συνείδηση της φυσικής κίνησης αναπτύσσει το όργανο της σκέψης. Έτσι το νεαρό άτομο, παιδί ή έφηβος, μακριά από κάθε σωματική ενόχληση και από κάθε πνευματική απασχόληση κατώτερης ποιότητας, πλημμυρίζει από χαρά καθώς γεννιέται μέσα του ένας καινούργιος παράγοντας ηθικής προόδου, ένα καινούριο διεγερτικό της θέλησης και της προσωπικότητάς του.

Συνοπτικά, οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη του σώματος, της νόησης, των συναισθημάτων και της γλώσσας (Hart et al, 1997).

- Όσον αφορά στην κινητική ανάπτυξη, τα παιδιά αποκτούν έλεγχο της σύσπασης των μεγάλων και μικρών μυϊκών τους ομάδων, καθώς πειραματίζονται με τις δυνατότητες του σώματος τους.
- Η εξεύρεση απαντήσεων στα διάφορα ερεθίσματα, ο πειραματισμός των παιδιών σχετικά με το πώς παράγεται ο ήχος από την φωνή τους ή από τα μουσικά όργανα,

η αναγνώριση τραγουδιών, την εξερεύνηση των μουσικών ερεθισμάτων που ποικίλλουν όσον αφορά στη ταχύτητα, τον ρυθμό, την ένταση και την δυναμική, είναι διαδικασίες που συνδέονται με τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

- Η μουσικοκινητική αγωγή περιλαμβάνει δραστηριότητες κοινωνικής και συναισθηματικής αντίδρασης, οι οποίες ενεργοποιούν και ενισχύουν την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και οξύνουν την κατανόηση τα συναισθημάτων των άλλων.
- Η γλωσσική ανάπτυξη πετυχαίνεται με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την απόκτηση και χρήση της γλώσσας για επέκταση του λεξιλογίου, για μάθηση καινούργιων λέξεων, εννοιών και ηχητικών μοτίβων μέσω της χρήσης της φωνής και της ακρόασης ποικίλων ηχητικών ερεθισμάτων.

Το ερώτημα ωστόσο που γεννάται είναι αν η επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής είναι το ίδιο εφικτή σε περιπτώσεις παιδιών με νοητική υστέρηση.

Γενικά, έρευνες μουσικοκινητικής σε υγιή άτομα έδειξαν βελτίωση στην ισορροπία, στην ταχύτητα του βήματος, στην δυναμική, το ρυθμό, το χρόνο και την έκφραση των κινήσεων, καθώς και στην λειτουργική αποτελεσματικότητα (Hamburg & Clair, 2003). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι μουσικές ικανότητες ενός ατόμου μπορούν να αλληλεπιδράσουν σημαντικά και να αποτελέσουν ερέθισμα στην ταχύτητα σκέψης του (Gruhn et al, 2003).

Έρευνες σε άτομα με αναπηρίες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή μουσικοκινητικής αγωγής βελτίωσε την αντίληψή τους για την πραγματικότητα (Bohnert, 1999), την ομαδική συνοχή και την ενσωμάτωση της ελπίδας και του αλτρουισμού (Goldberg et al,

1988). Επίσης παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη διάθεση και τα συναισθήματά τους απέναντι στη μουσική (Henderson, 1983; Groene, 2001).

Σε άτομα με συναισθηματικές διαταραχές, βρέθηκε ότι η χρήση της μουσικοθεραπείας και μουσικοκινητικής ήταν περισσότερο αποτελεσματική στην μείωση του στρες και στην προαγωγή της ευεξίας σε σύγκριση με άλλες συνηθισμένες μεθόδους μείωσης του άγχους (Emery et al, 2003; Kerr et al, 2001). Όμοια ευρήματα ανέφεραν οι Vollert et al, (2003) σε περιπτώσεις καρδιοπαθών δεδομένου ότι η μουσικοθεραπεία εμφυτεύει ένα στίγμα χαλάρωσης, βοηθάει στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων που σχετίζονται με το στρες και παραθέτει εναλλακτικούς μηχανισμούς για την πιο επιτυχημένη αντιμετώπισή του.

Ο Robb (2000), παρατήρησε ότι το μουσικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ένα άτομο με προβλήματα συμπεριφοράς επιδρά περισσότερο στηρικτικά στο άτομο αυτό απ' ότι κάποιες άλλες κοινότητες δραστηριότητες και ότι οι θετικές επιδράσεις της συμπεριφοράς που προκύπτουν από τις μουσικές παρεμβάσεις διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς βρέθηκε ότι υπήρχε σημαντική βελτίωση στην επιθετικότητα, αποτελεσματική ενίσχυση της αυτοέκφρασης και παροχή καναλιού διοχέτευσης της σύγχυσης και του θυμού, μετατρέποντας τα αρνητικά αυτά συναισθήματα σε μια εμπειρία δημιουργικότητας, σε αύξηση της ικανότητας επικοινωνίας, μείωση της κοινωνικής απομόνωσης και αύξηση του βαθμού ενδιαφέροντος για εξωτερικές δραστηριότητες (Tang et al, 1994). Επίσης βρέθηκε ότι μέσω μουσικοκινητικών παρεμβάσεων τα παιδιά αυτά εξωτερικεύουν τα συναισθήματα που καταπίεζαν στον εσωτερικό τους κόσμο για μεγάλο χρονικό διάστημα (Noda et al, 2003). Η μουσική βοηθάει να αποκτήσουν εσωτερικό έλεγχο των

συναισθημάτων τους, δημιουργεί σημαντικές μειώσεις στην καρδιακή συχνότητα, στη θερμοκρασία δέρματος και στη μυϊκή δραστηριότητα κατά τη διαδικασία χαλάρωσης, και οι επιδράσεις της είναι σημαντικά θετικές (Schoen, 2001).

Σε άτομα με κινητικές αναπηρίες και βλάβες στο περιφερικό νευρικό σύστημα βρέθηκε ότι το άκουσμα της μουσικής προσφέρει μέσω του ρυθμού κινητική αποκατάσταση (Molinari et al, 2003).

Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι η επίδραση της μουσικής ή της μουσικοκινητικής αγωγής έχει εστιαστεί κυρίως σε περιπτώσεις ατόμων με συναισθηματικές ή κινητικές διαταραχές. Ανατρέχοντας τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι η εφαρμογή της μουσικοκινητικής αγωγής σε άτομα με οριακή νοητική υστέρηση δεν έχει εξεταστεί επαρκώς (ή και καθόλου) ιδιαίτερα μέσα από εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής.

#### **Εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής.**

Για τη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ο γυμναστής χρειάζεται να έχει καλή γνώση των μεθόδων και των δραστηριοτήτων αλλά και των προσαρμογών που πρέπει να γίνουν ως προς τη διδασκαλία, τις δραστηριότητες και το περιβάλλον, ανάλογα με το κινητικό επίπεδο και τις διαφορετικές ανάγκες του εκάστοτε ατόμου με αναπηρίες. Οι ενέργειες που πρέπει να γίνουν από την έναρξη του εξατομικευμένου μουσικοκινητικού προγράμματος μέχρι το τέλος του, μπορούν να ταξινομηθούν ως προς τη χρονική τους αλληλουχία στις εξής φάσεις (Κοκαρίδας, 2003):

#### **Προ-παρεμβατική φάση:**

Η προ- παρεμβατική φάση διαρκεί από την γνωριμία του εκπαιδευτή με τον

ασκούμενο έως την έναρξη του πρώτου μαθήματος, και περιλαμβάνει:

- Γνωριμία του καθηγητή φυσικής αγωγής με το άτομο με αναπηρίες που καλείται να εκπαιδεύσει και παροχή πληροφοριών από τους γονείς και τον ιατρό του ατόμου σχετικά με την κατάσταση υγείας, τη συμπεριφορά και τα γενικά χαρακτηριστικά του.
- Καταγραφή των παραπάνω πληροφοριών, καθώς και του δείκτη νοημοσύνης, υπογραμμίζοντας εκείνα τα σημεία που πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα κατά την διάρκεια του προγράμματος.
- Απόκτηση γραπτής αποδοχής από τους γονείς και τον γιατρό του ατόμου με ειδικές ανάγκες ότι επιτρέπουν τη συμμετοχή του σε κινητικές δραστηριότητες.
- Αξιολόγηση της κινητικής ικανότητας του παιδιού πριν από την εφαρμογή προγράμματος προκειμένου να βγουν χρήσιμα συμπεράσματα για την απόδοση που αναμένεται να επιδείξει το παιδί στο πρόγραμμα.
- Καθορισμό ημερομηνίας έναρξης του παρεμβατικού προγράμματος και προσδοκώμενης διάρκειάς του.
- Γνωριμία του παιδιού με το περιβάλλον και ανάπτυξη φιλίας και κλίματος εμπιστοσύνης με τον γυμναστή. Με αυτόν τον τρόπο, πιθανές αρνητικές συμπεριφορές μπορούν να αποφευχθούν.

#### **Παρεμβατική φάση:**

Η παρεμβατική φάση αντιπροσωπεύει το χρονικό διάστημα από την στιγμή που θα αρχίσει το πρώτο μάθημα έως τη στιγμή που το πρόγραμμα, θα λάβει τέλος. Η

παρεμβατική φάση περιλαμβάνει:

- Κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου από το πρώτο μάθημα, με σκοπό την προαγωγή της ασφάλειας του ασκούμενου.
- Προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τη φύση των ειδικών αναγκών του ατόμου και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του.
- Διδασκαλία μίας σειράς δραστηριοτήτων από τις πιο εύκολες και απλές στις πιο δύσκολες και σύνθετες.
- Όποτε είναι απαραίτητο, χωρισμό της δραστηριότητας σε μικρότερα μέρη για την καλύτερη κατανόησή της από τον μαθητή.
- Βαθμολόγηση των ασκήσεων ανάλογα με το βαθμό υποστήριξης του ασκούμενου, σε μία κλίμακα από 0-2 ως εξής:
  - 0 βαθμούς, εάν ο ασκούμενος δεν εκτελεί ή εκτελεί λανθασμένα την άσκηση.
  - 1 βαθμό, στην περίπτωση που ο ασκούμενος εκτελεί την άσκηση με βοήθεια από τον γυμναστή ή έχει μέτρια απόδοση, χωρίς την υποστήριξη του γυμναστή.
  - 2 βαθμούς, όταν το παιδί εκτελεί την δραστηριότητα σωστά και χωρίς υποστήριξη.

#### **Μετα- παρεμβατική φάση:**

Μετα-παρεμβατική φάση είναι το άμεσο χρονικό διάστημα μετά το πέρας του τελευταίου μαθήματος το οποίο περιλαμβάνει:

- Συνολική αξιολόγηση της επιτυχίας του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής, με τα αρχικά τεστ με σκοπό να εξακριβωθεί εάν ο μακροπρόθεσμος στόχος που τέθηκε όσον αφορά την πρόοδο του παιδιού, έχει επιτευχθεί.

- Καθορισμό επόμενων στόχων βελτίωσης του προγράμματος φυσικής αγωγής.

Με απλά λόγια, για τη σωστή διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος φυσικής αγωγής, αυτό που χρειάζεται από τον γυμναστή είναι να τοποθετεί τη σκέψη, τη γνώση και τις ενέργειές του σε μία λογική σειρά.

Όσον αφορά το αντικείμενο της μουσικοκινητικής αγωγής, απώτερος στόχος του καθηγητή φυσικής αγωγής πρέπει να είναι η βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων του μαθητή με οριακή νοητική υστέρηση μέσα από την εφαρμογή εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος που αποτελεί και το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας.



## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν η βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς δύο μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση, μέσα από την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής. Το δείγμα αποτελείτο από δύο μαθητές (αδέλφια) του 1<sup>ου</sup> ειδικού σχολείου Τρικάλων με οριακή νοητική υστέρηση (αγόρια, ηλικίας 11 και 12 ετών από οικογένεια χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου).

Η προπαραμβατική φάση περιλάμβανε μία ολική αξιολόγηση των ικανοτήτων του μαθητή με:

- Μέτρηση των κινητικών ικανοτήτων του κάθε μαθητή μέσω μίας δοκιμασίας αξιολόγησης διαμορφωμένη με επιλογή αντιπροσωπευτικών ασκήσεων από αξιόπιστα τεστ (Ulrich, 1985; Cratty, 1979; AAPER, 1975; ACHPER, 1985; CAHPER, 1980; Canada Fitness Awards, 1980; Council of Europe Eurofit, 1988; Κουτσούκη- Κοσκινά, 1993; Sherrill, 1981).
- Μέτρηση της συμπεριφοράς με τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου του Rutter (1967) που ανιχνεύει την ύπαρξη αντικοινωνικής ή νευρωτικής συμπεριφοράς.
- Καταγραφή του δείκτη νοημοσύνης και άλλων χαρακτηριστικών του παιδιού από πληροφορίες που πάρθηκαν από τὸν παιδοψυχολόγο του σχολείου και από τους φακέλους των παιδιών.

Ακολούθησε η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος της μουσικοκινητικής αγωγής. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 μήνες με συχνότητα ένα μάθημα την εβδομάδα, διάρκειας 45 λεπτών το καθένα (18 μαθήματα συνολικά). Η δομή του κάθε μαθήματος περιλάμβανε:

- Προθέρμανση διάρκειας 5-10 λεπτών, η οποία περιείχε ασκήσεις ‘ενεργοποίησης’ του σώματος με συνοδεία μουσικής ή μουσικά παιχνίδια όπως ελεύθερες κινήσεις σε ντουέτο, βηματισμό στο ρυθμό της μουσικής κ.α.
- Το κύριο μέρος διάρκειας 25-30 λεπτών, το οποίο περιελάμβανε ασκήσεις ισορροπίας, ρυθμού, συντονισμού, συνέργειας ματιού - χεριού και ματιού - ποδιού, πλευρικότητας, ταχύτητας, φαντασίας και μίμησης (π.χ. περπάτημα στις μύτες στην καυτή άμμο!), σωματογνωσίας, μυϊκής συναρμογής και αίσθησης του χώρου, αλτικές ασκήσεις, ασκήσεις που συνδυάζουν την κίνηση με το συναίσθημα (π.χ. χαρούμενο περπάτημα με συνοδεία ανάλογης μουσικής), δημοτικούς χορούς και γνωριμία με διάφορα μουσικά όργανα όπως η κιθάρα, οι μαράκες, η φουσαρμόνικα, και ο μπαγλαμάς (βλέπε παράδειγμα μαθημάτων στους Πίνακες 5 και 6).
- Αποθεραπεία διάρκειας 5 λεπτών, η οποία περιελάμβανε μουσικά παιχνίδια και ασκήσεις χαλάρωσης.

Όλα τα μουσικά παιχνίδια και οι ασκήσεις μουσικοκινητικής (Φιλιπάκης, 1996; Πατσατζόπουλος, 2003; Χατζηδημητρίου, 1991) συνοδευόντουσαν είτε από κασέτες ήχου είτε από ζωντανή μουσική με όργανα (κιθάρα, μπαγλαμάς, κλαρινέτο, φουσαρμόνικες, φλογέρα, ντέφι, μαράκες).



Στο τέλος του προγράμματος (μετα-παρεμβατική φάση) πραγματοποιήθηκαν εκ νέου οι αρχικές μετρήσεις για τον κάθε μαθητή με σκοπό να διαπιστωθεί εάν οι λεπτές κινητικές δεξιότητες αλλά και η συμπεριφορά των δύο μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση βελτιώθηκε μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής.

### **Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.**

Η περιπτώσιολογική αυτή μελέτη ακολουθεί μία 'προσέγγιση ενεργούς έρευνας' (action research approach) με τον ερευνητή να είναι ταυτόχρονα ο παρατηρητής που συμμετέχει ενεργά στο κάθε μάθημα και αξιολογεί την πρόοδο του κάθε μαθητή (McNiff, 1994). Η μεθοδολογία αυτής της περιπτώσιολογικής μελέτης δομήθηκε λαμβάνοντας υπόψη ότι *«καθένας που απομακρύνεται από έρευνες που βασίζονται σε ποσοτικά δεδομένα, είναι πιθανό να έχει να αντιμετωπίσει κριτική ότι η δουλειά του είναι αβάσιμη ή μη έγκυρη»* (Robson, 1993). Αν και κάποιοι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η ενεργή έρευνα είναι δραστηριότητα άξια λόγου από πρακτικής άποψης, έχουν την αγωνία ότι ισχυρισμοί για την αξιοπιστία των ευρημάτων δεν θα πρέπει να γίνονται πέρα από το συγκεκριμένο περιεχόμενο στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα (Hammersley, 1992). Μία κοινή πρόκληση στην ενεργή έρευνα είναι ότι είναι υποκειμενική και επομένως αναξιόπιστη, αφού οι λύσεις που ισχυρίζεται ότι παράγει δεν μπορούν να δοκιμαστούν σε μεγάλη κλίμακα και επομένως είναι μη έγκυρες. Ως απάντηση, ο Lommax (1986) κάνει την παρατήρηση ότι η εγκυρότητα αυτών που ισχυρίζονται οι ενεργοί ερευνητές είναι ο βαθμός στον οποίο ήταν χρήσιμο (σχετικό) στην καθοδήγηση της πρακτικής για συγκεκριμένους

καθηγητές, και η δύναμή του να πληροφορεί και να σπεύδει τον αντίλογο σχετικά με την βελτίωση της πρακτικής στην ευρύτερη επαγγελματική κοινότητα (Lommax, 1986).

Σύμφωνα με τον Habermas (1972; 1979) και τον Whitehead (1983) η εγκυρότητα είναι εν μέρει μια κοινωνική διαδικασία, μια διαδικασία που μοιράζεται ανάμεσα σε ανταποδοτικά και στοργικά άτομα. Με αυτήν την έννοια, η έρευνα αντιμετωπίζεται ως μια κοινοτική προσπάθεια που κερδίζει περισσότερο από την κριτική ομιλία (Rudduck & Hopkins, 1985). Αν ένας άνθρωπος παρουσιάσει την ιδέα του στους άλλους, αυτή η ιδέα, ή γνώση ή απαίτηση, αντιπροσωπεύει μια απαίτηση προς την εκπαιδευτική γνώση (McNiff, 1993; 1994). Αν τα άλλα άτομα αποδεχτούν τα όσα λέει, κάνουν αξιόπιστη την απαίτησή του. Η αποδοχή της ιδέας στο να έχει κάποια λογική για την δικιά τους ζωή δείχνει ότι είναι πρόθυμοι να υιοθετήσουν αυτήν την ιδέα και να την προσαρμόσουν στην δικιά τους ζωή (McNiff, 1994). Μέσα από ενδιαφέρουσες συζητήσεις, τα άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία άλλων ατόμων ώστε να αντανakλώνται αυτές οι εμπειρίες στην παρούσα κατανόηση των δικών τους καταστάσεων (Ainscow, 1998).

Σε αυτή την έρευνα, η τεχνική της τριγωνοποίησης που συνίσταται από τους Elliot και Adelman (1973; 1976), Lincoln και Guba (1985), και McNiff (1994) για την βελτίωση της αξιοπιστίας (εσωτερική αξιοπιστία) μιας περιπτωσιολογικής μελέτης, συμπεριλήφθηκε στη μεθοδολογία.

Τριγωνοποίηση είναι η χρήση της απόδειξης από διαφορετικές πηγές ή διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (Lincoln, Guba, 1985). Σύμφωνα με τους Elliott και Adelman (1973; 1976), η τριγωνοποίηση στην ενεργητική έρευνα χρησιμοποιείται κοινώς για την αναφορά στην διαδικασία της απόκτησης πληροφοριών σε ένα θέμα από τρεις ή περισσότερες ανεξάρτητες πηγές. Ονομαστικά, σε αυτήν την έρευνα

αυτές του καθηγητή, των μαθητών του, και του συμμετέχοντος παρατηρητή. Το ποιος από το τρίγωνο συλλέγει τις αναφορές, πώς αυτές αποσπώνται, και ποιος τις συγκρίνει, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο. Συγκρίνοντας τις αναφορές του/της με αναφορές από τις άλλες δύο πλευρές, το άτομο της μίας πλευράς έχει μία ευκαιρία να δοκιμάσει και πιθανώς να την επανεξετάσει στην βάση ποιο επαρκών δεδομένων (Elliott, Adelman, 1976). Ομοίως, ο McNiff (1994) αναγνωρίζει τρία βήματα προς την εδραίωση της αξιοπιστίας μιας απαίτησης προς τη γνώση. Στον ισχυρισμό *“Γνωρίζω ότι έχω βελτιώσει την διαδικασία της γνώσης για τους μαθητές της επίβλεψης μου”*, τα συμπεράσματα είναι 1) η αυτοαξιολόγηση, 2) η αξιολόγηση των μαθητών και 3) η αξιολόγηση του μαθητευόμενου. Η τριγωνοποίηση είναι πιθανώς δυνατή στο να φτάνει στην καρδιά του θέματος στο να κάνει κοινή την πληροφορία και τις αντιλήψεις (Elliott, Adelman, 1973). Γενικότερα, οι συγκεντρώσεις των καθηγητών, μαθητών και παρατηρητών που ενώνονται σε αμοιβαίες μεταφράσεις γεγονότων έχουν μεγάλη αξία (McNiff, 1994).

Σε αυτή την έρευνα, το τρίγωνο (τρεις ή περισσότερες ανεξάρτητες πηγές) από τις οποίες οι πληροφορίες της έρευνας αποκτήθηκαν, συμπεριλάμβαναν:

Τον καθηγητή ως ερευνητή, που αξιολόγησε το επίπεδο απόδοσης κάθε παιδιού πριν την έναρξη του προγράμματος, συμμετείχε σε κάθε μάθημα και παρατηρούσε την απόδοση κάθε αντικειμένου σε μία βάση ένα προς ένα (εξατομικευμένη προσέγγιση) κατά τη διάρκεια όλης της έρευνας. Η επίμονη παρατήρηση που συνίσταται από τους Lincoln & Guba (1985), η οποία είναι η συμμετοχή του ερευνητή σε κάθε μάθημα για κάθε άτομο, και η επίμονη παρατήρηση κάθε δραστηριότητας για ένα επαρκές χρονικό διάστημα (8 μηνών), είχε ως σκοπό να *«φέρει βάθος στην έρευνα»* (Robson, 1993).

Η έκθεση της ανάλυσης της έρευνας (Lincoln & Guba, 1985), η συνεργασία, και η συζήτηση των αποτελεσμάτων σε μια συνεχόμενη βάση με τον καθηγητή φυσικής αγωγής του σχολείου και τον υπεύθυνο καθηγητή για τα μαθήματα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ήταν ένας ακόμη τρόπος υιοθέτησης της αξιοπιστίας της έρευνας. Η ανάμειξη των δύο καθηγητών φυσικών αγωγής με τους όρους της αξιολόγησης του παρόντος επιπέδου απόδοσης κάθε ατόμου (εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση) και της βοήθειας για την βαθμολόγηση της προσπάθειας κάθε ατόμου σε κάθε μάθημα ήταν κρίσιμη.

Ο διευθυντής και οι καθηγητές του ειδικού σχολείου που παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για την συμπεριφορά και τις ικανότητες των μαθητών τους πριν την εκκίνηση του προγράμματος (πληροφορίες που προήλθαν από συζητήσεις μαζί τους από τους φακέλους των παιδιών, στα προηγούμενα έτη).

Άλλες ανεξάρτητες πηγές από τις οποίες η πληροφορία της έρευνας αποκτήθηκε, συμπεριλάμβαναν την επένδυση επαρκούς χρόνου για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης και γενικά το πέρασμα των διαδικασιών που ήταν κεντρικές για την σχεδίαση της περιπτώσιολογικής μελέτης, μια διαδικασία που περιγράφηκε από τους Lincoln & Guba (1985) ως παρατεταμένη ανάμειξη. Για να επενδυθεί επαρκής χρόνος και να χτιστεί η εμπιστοσύνη η επαφή μεταξύ του ερευνητή και του σχολείου ξεκίνησε ένα χρόνο πριν την έναρξη της έρευνας. Ομοίως, η συνάντηση με τα παιδιά πριν την έναρξη του προγράμματος εξυπηρέτησε τον ίδιο σκοπό με την αξιολόγηση του παρόντος επιπέδου απόδοσης κάθε ατόμου κατά τη διάρκεια μιας σειράς συναντήσεων.

Τέλος, οι πληροφορίες που πηγάζουν από τους φακέλους των παιδιών όπως το IQ κάθε ατόμου, η συμπλήρωση της κλίμακας του Rutter και το τεστ φυσικής απόδοσης ήταν

όλες διαφορετικές πηγές ή διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας.

Με βάση την μεταφορά που ανταποκρίνεται στην εξωτερική εγκυρότητα ή η γενικότητα στην ποσοτική έρευνα (Lincoln & Guba, 1985), αυτή η έρευνα λαμβάνει υπόψη ότι είναι ξεκάθαρα ακατάλληλο να αναζητά να κάνει το ίδιο είδος στατιστικής γενίκευσης όπως στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας, που αναφέρεται ως 'πρώτη απόφαση γενίκευσης' από τον Kennedy (1976). Παρόλα αυτά, αυτή η έρευνα ακολουθεί μια 'δεύτερη απόφαση' (Kennedy, 1976), που αφορά την εφαρμογή των ευρημάτων από μια περίπτωση ενός παιδιού που συμμετείχε στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα σε μια δεύτερη περίπτωση, που θεωρείται ότι είναι επαρκώς όμοια με την πρώτη για να εγγραφεί αυτή τη γενίκευση (Kennedy, 1976).

Επιπροσθέτως, το επίπεδο εξάρτησης-ανάλογο με την αξιοπιστία (Robson, 1993) και η επιβεβαίωση (αντικειμενικότητα) αυτής της έρευνας βελτιώθηκε ακολουθώντας αποδεκτές, ξεκάθαρες, συστηματικές, και καλά καταγραμμένες -βασισμένες σε αναφορές- διαδικασίες. Για παράδειγμα:

- Η κλίμακα Rutter από τον Rutter (1967).
- Το Τεστ Φυσικής Απόδοσης από ασκήσεις που επιλέχτηκαν από έγκυρα τεστ προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής (Ulrich, 1985; Cratty, 1979; AAPER, 1975; ACHPER, 1985; CAHPER, 1980; Canada Fitness Awards, 1980; Council of Europe Eurofit, 1988; Κουτσούκη- Κοσκινά, 1993; Sherrill, 1981).
- Το σύστημα κωδικοποίησης για την βαθμολόγηση των δραστηριοτήτων βασισμένων στα διαφορετικά μεγέθη υποστήριξης (Κοκαρίδας, 2004),

συνδέονται με τον σκοπό της έρευνας (Halpern, 1983) που μπορεί να «συντάξει ένα τεστ εξάρτησης» (Robson, 1993).

### **Προθέσεις της έρευνας.**

Η έρευνα προβλέπεται να δείξει ότι μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής θα βελτιωθούν:

- Οι κινητικές δεξιότητες (ισορροπίας, ρυθμού, συντονισμού, συνέργιας ματιού - χεριού και ματιού - ποδιού, πλευρικότητας, ταχύτητας, μίμησης, σωματογνωσίας, μυϊκής συναρμογής, αίσθησης του χώρου) του κάθε μαθητή μέσα από την εφαρμογή του εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής.
- Η συμπεριφορά του κάθε μαθητή όπως αυτή θα καταγραφεί με την εκ νέου συμπλήρωση του ερωτηματολογίου του Rutter στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος.

Κατά συνέπεια, η έρευνα αυτή προβλέπεται να δείξει το σπουδαίο ρόλο που η μουσικοκινητική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει για την εξέλιξη των ικανοτήτων των μαθητών του δείγματος με οριακή νοητική υστέρηση.



## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από δύο αδέρφια (αγόρια ηλικίας 11 και 12 ετών) μαθητές του 1<sup>ου</sup> ειδικού σχολείου Τρικάλων με οριακή νοητική υστέρηση. Η προπαραεμβατική φάση περιλάμβανε μία ολική αξιολόγηση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή με μέτρηση των κινητικών ικανοτήτων και της συμπεριφοράς του κάθε μαθητή και καταγραφή του δείκτη νοημοσύνης και άλλων χαρακτηριστικών τους από πληροφορίες που πάρθηκαν από τον παιδοψυχολόγο του σχολείου και από τους φακέλους των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της ολικής αξιολόγησης ικανοτήτων για τον κάθε μαθητή έδειξαν:

### **Παναγιώτης:**

Ο Παναγιώτης έδειξε ότι δεν έχει σωματογνωσία και πλευρικότητα καθώς επίσης και δυναμική μυϊκή συναρμογή λεπτών κινήσεων των χεριών. Η στατική του ισορροπία ήταν καλή όταν περιελάμβανε κινήσεις των χεριών (με κλειστά και ανοιχτά μάτια), όχι όμως όταν του ζητήθηκε να ισοροπήσει τεντώνοντας το πόδι του μπροστά. Στις ασκήσεις δυναμικής ισορροπίας μπορούσε να εκτελέσει απλές δραστηριότητες όπως βάδισμα στις μύτες και στις φτέρνες σε ευθεία γραμμή, όχι όμως συνδυασμό των δραστηριοτήτων αυτών με κλειστά μάτια. Ο συντονισμός χεριού - ποδιού ήταν ικανοποιητικός όταν είχε τη βοήθεια του γυμναστή, ενώ μπορούσε να εκτελέσει απλές ασκήσεις ρυθμού, όχι όμως πιο σύνθετες ασκήσεις που περιελάμβαναν άρσεις ποδιών και άλματα. Το συνολικό σκορ που συγκέντρωσε στο τεστ κινητικών δεξιοτήτων ήταν 18 βαθμοί με άριστα το 46 (Πίνακας 1).

Όσον αφορά τη συμπεριφορά, ο Παναγιώτης ξεπέρασε το όριο των 9 βαθμών της

κλίμακας Rutter που υποδηλώνει την ύπαρξη συναισθηματικών διαταραχών (Πίνακας 7). Δεδομένου ότι η νευρωτική υποκλίμακα συγκέντρωσε μεγαλύτερη βαθμολογία από την αντικοινωνική, το παιδί χαρακτηρίστηκε ως νευρωτικό. Συγκεκριμένα ο Παναγιώτης κατά την αρχική αξιολόγηση εμφανίστηκε ταλαίπωρος, δυστυχισμένος και θλιμμένος, γκρίνιαζε και έδειξε να φοβάται την νέα κατάσταση στην οποία βρέθηκε.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά υγείας του δεν αντιμετώπιζε κανένα πρόβλημα και ο σωματότυπός του ήταν κανονικός, αν και η βιολογική του ηλικία φαίνονταν να είναι μικρότερη από την βιολογική ηλικία των συνομήλικων παιδιών χωρίς αναπηρίες.

#### **Ζαχαρίας:**

Ο Ζαχαρίας έδειξε ότι δεν έχει σωματογνωσία και πλευρικότητα. Στην δυναμική μυϊκή συναρμογή λεπτών κινήσεων των χεριών ήταν μέτριος. Η στατική του ισορροπία ήταν καλή όταν οι ασκήσεις γίνονταν με ανοιχτά μάτια όχι όμως όταν του ζητήθηκε να εκτελέσει τις ίδιες ασκήσεις με τα μάτια κλειστά. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις ασκήσεις δυναμικής ισορροπίας. Ο Ζαχαρίας ήταν σε θέση να εκτελέσει απλές δραστηριότητες όπως βάδισμα στις μύτες και στις φτέρνες σε ευθεία γραμμή με κλειστά μάτια, όχι όμως συνδυασμό των δραστηριοτήτων αυτών. Ο συντονισμός χεριού - ποδιού ήταν ικανοποιητικός με λίγη βοήθεια, ενώ μπορούσε να εκτελέσει απλές ασκήσεις ρυθμού, ακόμη και τις πιο σύνθετες σε ικανοποιητικό βαθμό, που περιελάμβαναν άρσεις ποδιών και άλματα. Το συνολικό σκορ που συγκέντρωσε στο τεστ κινητικών δεξιοτήτων ήταν 23 βαθμοί με άριστα το 46 (Πίνακας 2).

Όσον αφορά τη συμπεριφορά, ο Ζαχαρίας ξεπέρασε το όριο των 9 βαθμών της κλίμακας Rutter, που υποδηλώνει την ύπαρξη συναισθηματικών διαταραχών (Πίνακας 8). Δεδομένου ότι η αντικοινωνική υποκλίμακα συγκέντρωσε μεγαλύτερη βαθμολογία από

την αντικοινωνική, χαρακτηρίστηκε ως αντικοινωνικός. Συγκεκριμένα ο Ζαχαρίας κατά την αρχική αξιολόγηση εμφανίστηκε πολύ ανήσυχος, ανυπάκουος και είχε δυσκολία να καθίσει σε μία θέση για περισσότερες από λίγες στιγμές. Στο σχολείο εκφόβιζε ή μάλωνε άλλα παιδιά και έλεγε ψέματα. Επίσης ήταν ευέξαπτος και ήταν εύκολο να βγει "εκτός χειρισμού". Συχνά δάγκωνε τα δάχτυλα του με νευρικότητα, (κυρίως σε περιπτώσεις αμηχανίας ή διόρθωσης του), ενώ εκδήλωνε και ελαφρύ ψεύδισμα.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά υγείας του δεν αντιμετώπιζε κανένα πρόβλημα και ο σωματότυπός του ήταν κανονικός.

Ακολούθως της αρχικής αξιολόγησης των ικανοτήτων των δύο παιδιών, εφαρμόστηκε παρεμβατικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής με σκοπό τη βελτίωση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων τους αλλά και της συμπεριφοράς τους. Σύμφωνα με τις μετρήσεις των μαθημάτων που διεξάχθηκαν στη διάρκεια των 8 μηνών της έρευνας διαπιστώθηκαν για τον κάθε μαθητή τα εξής:

#### **Παναγιώτης:**

Κατά τη διάρκεια των πρώτων μαθημάτων ο Παναγιώτης δεν είχε μεγάλη διάθεση για συνεργασία και συμμετοχή και συνέχισε να εκδηλώνει τάσεις δυστυχίας και άγχους. Λόγω της πρώιμης φάσης της εφηβείας που βρισκόταν, ζητούσε να κάνει μάθημα με καθηγήτρια φυσικής αγωγής και όχι με καθηγητή. Τα προβλήματα αυτά ξεπεράστηκαν με την εισαγωγή συνασκούμενου στο μάθημα, του Αντρέα, ο οποίος είναι και ο καλύτερος του φίλος. Από τη στιγμή εκείνη άρχισε να του αρέσει το πρόγραμμα και να απορροφάται από αυτό. Σε όλα τα μαθήματα ήταν ευδιάθετος, υπάκουος και δεκτικός σ' αυτά που του έλεγε ο καθηγητής και έδειξε εξαιρετικό ενδιαφέρον και αφοσίωση όταν του δίνονταν στα μαθήματα μουσικά όργανα (μπαγλαμάς, κιθάρα) για να παίζει. Γενικά του άρεσε να

παρουσιάζονται οι ασκήσεις με αστείο τρόπο και παιγνιώδη μορφή(όπως χόκεϊ και «στεφάνια στους κώνους»), οι ασκήσεις μίμησης και φαντασίας (σε συνδυασμό πάντοτε με μουσική), ήταν οι αγαπημένες του, ενώ ζήτηγε αρκετές φορές να χρησιμοποιήσει μουσικά όργανα. Οι φράσεις αυτοδιαλόγου που ο καθηγητής τον παρότρυνε να λέει κατά τη διάρκεια του μαθήματος (όπως ‘μπορώ’, ‘συγκεντρώσου’), έδειξαν να βοηθούν το μαθητή στις επιδόσεις του και χωρίς αμφιβολία να το διασκεδάζει.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η βελτίωση εκτέλεσης όλων των ασκήσεων μουσικοκινητικής ήταν μεγάλη. Συγκεκριμένα, ο Παναγιώτης βελτιώθηκε σημαντικά στις ασκήσεις ισορροπίας, ρυθμού, συντονισμού, συνέργιας ματιού – χεριού και ματιού – ποδιού, ταχύτητας, φαντασίας, μίμησης, σωματογνωσίας, μυϊκής συναρμογής και αίσθησης του χώρου. Μικρότερη βελτίωση έδειξε στις ασκήσεις πλευρικότητας (διαχωρισμού δεξιού-αριστερού). Ο ρυθμός του ήταν πολύ καλός κατά την εκμάθηση των χορών και φάνηκε η μεγάλη διάφορα του στην ικανότητα αυτή σε σχέση με τον Αντρέα. Γενικά, η παρουσία του Αντρέα ως συνασκούμενου ήταν καταλυτική καλύπτοντας την ανάγκη για παρέα που είχε ο Παναγιώτης, ο οποίος έδειξε ότι είχε όρεξη για συμμετοχή σε κάθε μάθημα που ο Αντρέας ήταν παρών. Στις λίγες περιπτώσεις που ο Αντρέας έλλειπε, ο Παναγιώτης έδειχνε λιγότερη διάθεση για συμμετοχή και ήταν σχετικά κακόκεφος (μερικές φορές πήγαινε και «κρυβότανε» σε γωνίες σκυμμένος με γυρισμένη την πλάτη).

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος της μουσικοκινητικής αγωγής στις κινητικές ικανότητες του Παναγιώτη ήταν εμφανή. Όλες οι κινητικές δεξιότητες που περιλαμβάνονταν στην τελική αξιολόγηση παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση. Με την επανάληψη του αρχικού τεστ (Πίνακας 3) στο τέλος του εκπαιδευτικού έτους, η απόδοση του Παναγιώτη στις ασκήσεις άγγιξε το άριστο. Συγκεκριμένα το τελικό

σκορ του ήταν 42 βαθμοί με άριστα το 46, ένα σκορ πολύ υψηλότερο σε σχέση με τους 18 βαθμούς που είχε πετύχει πριν από την εφαρμογή του μουσικοκινητικού προγράμματος.

Η συμπεριφορά του βελτιώθηκε το ίδιο εντυπωσιακά. Οι νευρωτικές εκδηλώσεις του Παναγιώτη μετριάστηκαν κατά πολύ με αποτέλεσμα η βαθμολογία του στην κλίμακα του Rutter (Πίνακας 9) να πέσει κάτω από το όριο των 9 βαθμών, κάτι που υποδηλώνει ότι ο μαθητής δεν εκδήλωνε πλέον προβλήματα συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής είχε σημαντική θετική επίδραση τόσο στην βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων όσο και στη συμπεριφορά του Παναγιώτη.

#### **Ζαχαρίας:**

Ο Ζαχαρίας στο πρώτο μάθημα παρουσιάστηκε λίγο ανήσυχος, ανυπάκουος ευέξαπτος και με απόσπαση προσοχής. Απ' την δεύτερη κιόλας συνάντηση ωστόσο, φάνηκε να του αρέσει το μάθημα μουσικοκινητικής και άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον. Όσο περνούσαν τα μαθήματα είχε περισσότερη όρεξη και ήταν πιο προσεκτικός. Έδειξε να χαίρεται πραγματικά τη μουσική και του άρεσε να του παρουσιάζουν τις ασκήσεις με αστείο τρόπο. Περισσότερο απ' όλα, του άρεσαν πολύ τα παιχνίδια φαντασίας, ταχύτητας και ρυθμού τα οποία ζήτησε σε πολλά μαθήματα να παίξει και οι ασκήσεις με αυτοδιάλογο, με τη χρήση των οποίων είχε σημαντική και ορατή βελτίωση στις επιδόσεις του. Επίσης, έδειξε εξαιρετικό ενδιαφέρον και αφοσίωση όταν του δόθηκαν μουσικά όργανα (μπαλαλάς, κιθάρα, μαράκες) για να παίξει. Σε όλες τις συναντήσεις συνέχισε να είναι αρκετά ευδιάθετος, υπάκουος, δεκτικός και συνεργάσιμος με τους καθηγητές φυσικής αγωγής.

Αυτό όμως δεν συνέβαινε στις περιπτώσεις που ερχόταν άλλο παιδί στην αίθουσα για να κάνουνε μαζί μάθημα. Ο Ζαχαρίας δεν δεχόταν τη συνεργασία, σταματώντας τη συμμετοχή του με έντονες αντιδράσεις. Κυρίως, πήγαινε και «κρυβότανε» σε γωνίες με γυρισμένη πλάτη όπως και ο αδερφός του ο Παναγιώτης, για εντελώς διαφορετικό όμως λόγο. Ο Παναγιώτης αρνιόταν τη συνεργασία όταν ο συμμαθητής του δεν ήταν παρών, ενώ ο Ζαχαρίας όταν ένιωθε ότι η παρουσία ενός άλλου μαθητή απειλούσε την αποκλειστικότητα που είχε από τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Με αυτή την στάση του έδειξε πως θέλει να έχει όλη την προσοχή πάνω του, κάτι που ίσως πηγάζει από την παραμέληση που δέχεται στο σπίτι του σύμφωνα με τις πληροφορίες του παιδοψυχολόγου του σχολείου.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η παραμέληση των δύο μαθητών από το οικογενειακό τους περιβάλλον αποτελεί σοβαρό λόγο για την εκδήλωση αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών, αντιδράσεις που λειτουργούν ίσως σαν τρόποι αυτοάμυνας απέναντι στην παραμέληση την οποία δέχονται.

Παρόλα τα μικροπροβλήματα που παρουσιάστηκαν, δεν αμφισβητείται η μεγάλη βελτίωσή του στην εκτέλεση όλων των ασκήσεων μουσικοκινητικής. Συγκεκριμένα, βελτιώθηκε σημαντικά στις ασκήσεις ισορροπίας, ρυθμού, συντονισμού, συνέργιας ματιού - χεριού και ματιού - ποδιού, ταχύτητας, φαντασίας, μίμησης, σωματογνωσίας, μυϊκής συναρμογής και αίσθησης του χώρου. Μικρότερη βελτίωση έδειξε στις ασκήσεις πλευρικότητας. Ο ρυθμός του ήταν πολύ καλός κατά την εκμάθηση των χορών και όλων των ρυθμικών ασκήσεων και παιχνιδιών, και μάλιστα λίγο καλύτερος από τον ρυθμό του Παναγιώτη.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος της μουσικοκινητικής αγωγής, ήταν εμφανή. Όλες οι κινητικές δεξιότητες που περιλαμβάνονταν στην τελική κινητική αξιολόγηση, παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση. Με την επανάληψη του αρχικού τεστ (Πίνακας 4) στο τέλος του εκπαιδευτικού έτους η απόδοση του Ζαχαρία άγγιξε το άριστο. Συγκεκριμένα, το τελικό σκορ του ήταν 44 βαθμοί με άριστα το 46, ένα σκορ πολύ υψηλότερο σε σχέση με τους 23 βαθμούς που είχε πετύχει πριν από την εφαρμογή του μουσικοκινητικού προγράμματος.

Η συμπεριφορά του βελτιώθηκε το ίδιο εντυπωσιακά. Η βαθμολογία του ωστόσο δεν έπεσε κάτω από το όριο των 9 βαθμών της κλίμακας του Rutter όπως στην περίπτωση του Παναγιώτη (Πίνακας 10), γενικά όμως οι αντικοινωνικές εκδηλώσεις του Ζαχαρία μετριάστηκαν κατά πολύ.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής είχε σημαντική θετική επίδραση στην βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων και της συμπεριφοράς τόσο του Ζαχαρία όσο και του Παναγιώτη.

Γενικά, ο Ζαχαρίας στις ασκήσεις ρυθμού ήταν καλύτερος από τον Παναγιώτη. Είχε καλύτερη αίσθηση του ρυθμού από την αρχή του προγράμματος, οι χορευτικές δραστηριότητες του άρεσαν περισσότερο και ήταν πιο πολύ μέσα στο κλίμα της μουσικοκινητικής αγωγής. Ωστόσο, η συμπεριφορά του Παναγιώτη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν καλύτερη. Ο Παναγιώτης εμφάνιζε μία πιο ήρεμη και με μεγαλύτερης διάρκειας προσοχής συμπεριφορά.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα της μουσικοκινητικής αγωγής φαίνεται ότι συνέβαλλε ουσιαστικά στην εναρμόνιση των κινήσεων του σώματος, καθώς και στη βελτίωση και καλλιέργεια του ρυθμού και των δύο μαθητών. Στα πλαίσια της μουσικοκινητικής αγωγής

και έχοντας ως εργαλείο το αίσθημα ελευθερίας και πρωτοβουλίας, τα παιδιά μπόρεσαν να αποκτήσουν στοιχεία όπως αυξημένη συγκέντρωση, υπευθυνότητα, θάρρος, φαντασία και βελτίωση αυτοέκφρασης.

Η επίδραση επομένως της μουσικοκινητικής αγωγής στους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση αυτού του δείγματος ήταν ευεργετική. Δεδομένου ότι το δείγμα αυτής της έρευνας ήταν μικρό δεν μπορούν να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα που αφορούν τα οφέλη της μουσικοκινητικής αγωγής για την πλειοψηφία των παιδιών με οριακή νοητική υστέρηση. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν την επίδραση του συνδυασμού μουσικής και κίνησης σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών αυτού του πληθυσμού. Αναμφισβήτητα όμως, τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα αυτής της έρευνας δημιουργούν έναν πρώτο προβληματισμό για τη διαμόρφωση μελλοντικών παρεμβατικών προγραμμάτων μουσικοκινητικής αγωγής στην Ελλάδα σε παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, Ν. (2002). *Ειδική αγωγή- βασικές αρχές και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
2. Κοκαρίδας, Δ. (2003). *Η κολύμβηση για άτομα με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
3. Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
4. Κουτσούκη- Κοσκινά Δ. (1993). *Ειδική φυσική αγωγή-θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Συμμετρία.
5. Μαλκογιώργος, Α., Μαυροβουνιώτης, Φ., Αργυριάδου, Ε.(1998). *Ελληνικοί Χοροί*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
6. Ματέυ, Π. (1978). *Ρυθμική*. Αθήνα: Σάλτο.
7. Μυλωνάς, Κ. ( 1984). *Ιστορία του Ελληνικού τραγουδιού*, Αθήνα: Κέδρος.
8. Παναγιωτίδου, Α. Κ. (1986). *Μουσικοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
9. Παναγιωτίδου, Α. Κ. (1990). *Μουσική-κίνηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
10. Πατσατζόπουλος, Κ., Στάμου, Λ., και Λυμπεροπούλου, Σ. (2003). *Μουσικοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
11. Σέργη, Λ. (1984). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg.
12. Φιλιπάκης, Μ., Μιχαλάκης, Γ., Μάλμου, Α., και Σμαράγδης, Π. (1996). *Μουσικοκινητική για παιδιά*. Αθήνα: Λευκό αερόστατο.

13. Χατζηδημητρίου, Ε. (1991). *Ο ρυθμός στην εκτέλεση της κίνησης(μουσική μεθοδολογία)*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
14. AAPER. (1975). *Testing for impaired, disabled and handicapped individuals*, RestonVa: AAHPERD.
15. ACHPER. (1985). *Australian health and fitness test manual*. Washington: D.C.
16. Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research in the special needs field. In C. Clark et.al. (Eds.), *Theorising Special Education*. London: Routledge.
17. Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.
18. Bohnert, K. (1999). Meaningful musical experience and the treatment of an individual in psychosis: A case study. *Music Therapy Perspectives*, 17, 69-73.
19. CAHPER. (1980). *Fitness performance II test manual*. Pr Associates: Ottawa.
20. Canada Fitness Awards. (1980). *Test norms*. Ottawa: Pr. Associates.
21. Council of Europe Eurofit. (1988). *European test of physical fitness*, Rome: Author.
22. Cratty,B.J., and Sams, T.A. (1979). *Perceptual and motor development in infants and children*. N.J. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
23. Elliott, J., and Adelman, C. (1973). Reflecting where the action is: the design of the Ford Teaching Project. *Education for Teaching*, 92, 8- 20.
24. Elliott, J., and Adelman, C. (1976). *Innovation at the Classroom Level: a Case Study of the Ford Teaching Project*. Unit 28, Open University Course E 203, Curriculum Design and Development: Open University Press.

25. Emery, CF., Hsiao, ET., Hill, SM., and Frid, DJ. (2003). Short-term effects on exercise and music on cognitive performance among participants in a cardiac rehabilitation program. *Heart Lung*. 32(6), 368-73.
26. Friedemann, I. (1969). *Improvisation auf instrumenten*. Barenreiter Verlag: Kassel.
27. Goldberg, FS., Mc Niel, DE. and Binder, RL. (1988). Therapeutic factors in two forms of inpatient group psychotherapy: *Music Therapy and Verbal Therapy*, 12, 145-156.
28. Goode, W. (1978). *The celebration of heroes: Prestige as a social control system*. Berkeley: University of California press.
29. Groene, R. (2001). The effect of presentation and Accompaniment styles on Attentional and Responsive Behaviors of participants with Dementia diagnoses. *Journal of Music Therapy*, 38,1, 36-50.
30. Gruhn, W., Galley, N., and Kluth, C. (2003). *Do mental speed and musical abilities interact?* N. Y. Academy Music Education Department & University of Music: Freiburg.
31. Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann Press.
32. Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
33. Hadsell, N. (1974). A Sociological Theory and Approach to Music Therapy with Adult Psychiatric Patients. *Journal of Music Therapy*, 11, 3, 113-124.
34. Halpern, S. (1983). *Auditing naturalistic enquiries: the development and application of a model*. Unpublished Doctoral Dissertation: Indiana University.



35. J., Clair, A. (2003). The effects of a movement with music program on measures of balance and gait speed in healthy older adults. *Journal of Music Therapy*, 40(3): 212-26.
36. Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?* London: Routledge.
37. Henderson, SM. (1983). Effects of a Music therapy program upon awareness of mood in music, group cohesion, and self-esteem among hospitalized adolescent patients. *Journal of Music Therapy*, 20, 14 – 20.
38. Hart, C., Burts, D. and Charlesworth, R. (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice- Birth to age eighth*. Albany State University of New York Press.
39. Jackman, H. (1997). *Early Education Curriculum A child's connection to the world*. NY: Delmar publishers.
40. Kennedy, M. (1976). Generalising from single case studies. *Evaluation Quarterly*, 405, 661-678.
41. Kerr T., Walsh, J., and Marshall A. (2001). Emotional change process in music-assisted reframing. *Journal of Music Therapy*, 38, 3, 193-211.
42. Kuck, H., Grossbach, M., Bangert, M., and Altenmuller, E.(2003). Brain processing of meter and rhythm in music. Electrophysiological evidence of a common network. *Ann N Y Acad Sci.*; 999 (Nov): 244-53. Institute for Music Physiology and Musicians' Medicine, Hannover University of Music and Drama, 30161 Hannover, Germany.
43. Lincoln, Y., and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park and London: Sage.

44. Lommax, P. (1986). Action researchers' action research: a symposium. *British Journal of In-Service Education*, 13, 42-50.
45. McCann, B.C. (1987). The structure and future of sport for the disabled: The Arnhem seminar. *Palaestra*, 3, 9- 11, 40.
46. McNiff, J. (1993). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge.
47. McNiff, J. (1994). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
48. Molinari, M., Leggio, MG., De Martin, M., Cerasa, A., and Thaut, M. (2003). Neurobiology of rhythmic motor entrainment. *Ann N Y Acad Sci.*; 999(Nov): 313-21.I.R.C.C.S. Santa Lucia Foundation, Rome, Italy.
49. Noda R., Maeda Y., and Yoshino A. (2003). Effects of musicokinetic therapy and spinal cord stimulation on patients in a persistent vegetative state. *Acta Neurochir Suppl.*: 87, 23-6.
50. Orff, C. (1974). *Die Orff Musiktherapie* Kindler, Verlag, München.
51. Robb, LS. (2000). The effect of therapeutic Music Interventions on the behavior of hospitalized children in isolation: Developing a Contextual Support model of music therapy. *Journal of Music Therapy*, 37, 2, 118 – 146
52. Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
53. Rudduck, J., and Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heineman Educational Books.
54. Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 11.

55. Saliba, K. (1991). *Accent on Orff- An introductory approach*. NJ: Prentice Hall.
56. Schoen, M. (2001). The psychology of music. *Journal of Music Therapy*, 40, 3, 118-132.
57. Sherrill, C. (1981). *Adapted physical education and recreation*. Dubuque, Iowa: W.C. Brown.
58. Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. Boston, MA: WCB/ McGraw- hill.
59. Tang, W., Yao, X., and Zheng, Z. (1994). Rehabilitative effect of music therapy for residual schizophrenia. A one-month randomized controlled trial in Shanghai. *British Journal of Psychiatry*, 24, 38-44.
60. Ulrich, D.A. (1985). *Test of gross motor development*. Texas: Pro-ed.
61. Vollert, JO., Stork, T., Rose, M., and Mockel, M. (2003). Music accompanying treatment of coronary heart disease: therapeutic music lowers anxiety, stress and beta-endorphin concentration in patients of a coronary sport unit. *Dtsch Med Wochenschr.* ; 128(51-52): 2712- *Related Articles, Liu Medizinische Klinik mit Schwerpunkt Kardiologie*, Charite Universitätsmedizin Berlin, Campus Virchow-Klinikum.
62. WFMT. (1996). *Definition of Music Therapy*. London: Sage.
63. Whitehead, J. (1983). Developing personal theories of education. *British Journal of In-Service Education*, 9, 3.
64. Wilson, LB., and Smith SD. (2000). Music therapy assessment in School Settings: A preliminary investigation. *Journal of Music Therapy*, 37, 2, 95-117.

65. Zatorre, R.J. (2003). Music and the brain. *Ann N Y Acad Sci.*; 999(Nov): 4-14.

Montreal Neurological Institute, McGill University, Montreal, Canada.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πίνακας 1. Αρχικό Τεστ Κινητικών Δεξιοτήτων			
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ:		
23/10/2003	0	1	2
<b>Σωματογνωσία-Πλευρικότητα:</b> - πιάσε με το αριστερό σου χέρι τη μύτη και με το δεξί σου χέρι το δεξί αυτί. - πιάσε με το δεξί σου χέρι, το αριστερό σου γόνατο. - σε όρθια θέση πιάσε την μπάλα που βρίσκεται δεξιά σου. - ρίξε την μπάλα με το αριστερό σου χέρι.	✓	✓	
<b>Δυναμική Μυϊκή Συναρμογή των Χεριών:</b> - ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη - ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη, έχοντας κλειστά μάτια - εναλλαγή δείκτη και αντίχειρα.	✓ ✓ ✓		
<b>Στατική Ισορροπία:</b> - σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά - σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά, έχοντας τα μάτια κλειστά - ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά - ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά, έχοντας κλειστά μάτια.	✓ ✓		✓ ✓
<b>Δυναμική Ισορροπία:</b> - βάδισμα στις μύτες σε ευθεία (6m) - βάδισμα στις φτέρνες σε ευθεία (6m) - βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητευόμενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ. - βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητευόμενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ, έχοντας κλειστά τα μάτια .	✓	✓ ✓	✓
<b>Συντονισμός Χεριού - Ποδιού:</b> - πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού χτυπήσει παλαμάκι την πιάνει - πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού κάνει στροφή γύρω από τον άξονα του την πιάνει - ντρίμπλα μπάλας με το δεξί και ενδιάμεσα παλαμάκι - χτύπημα μπάλας στον τοίχο με τα δυο χέρια (5 μπαλιές).		✓ ✓ ✓	✓
<b>Ασκήσεις Ρυθμού:</b> - πηδημάτα με το αριστερό & το δεξί πόδι τεντωμένο εναλλάξ και πιάσιμο αυτών με το αντίθετο χέρι - άρση δεξιού γόνατου και παλαμάκι από κάτω, το ίδιο και με το άλλο πόδι - βηματισμό με ρυθμό που δίνεται από τον καθηγητή φ.α. - παλαμάκια σύμφωνα με το ρυθμό του καθηγητή φ.α..	✓ ✓	✓ ✓	
<b>Σκορ: 18 / 46</b>			



Πίνακας 2. Αρχικό Τεστ Κινητικών Δεξιοτήτων			
ΖΑΧΑΡΙΑΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ:		
23/10/2003	0	1	2
<b>Σωματογνωσία- Πλευρικότητα:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πιάσε με το αριστερό σου χέρι τη μύτη και με το δεξί σου χέρι το δεξί αυτί.</li> <li>- πιάσε με το δεξί σου χέρι, το αριστερό σου γόνατο.</li> <li>- σε όρθια θέση. πιάσε την μπάλα που βρίσκεται δεξιά σου</li> <li>- ρίξε την μπάλα με το αριστερό σου χέρι.</li> </ul>	✓  ✓ ✓ ✓		
<b>Δυναμική Μυϊκή Συναρμογή των Χεριών:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη</li> <li>- ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη, έχοντας κλειστά μάτια</li> <li>- εναλλαγή δείκτη και αντίχειρα.</li> </ul>	✓	✓	✓
<b>Στατική Ισορροπία:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά</li> <li>- σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά, έχοντας τα μάτια κλειστά</li> <li>- ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά</li> <li>- ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά, έχοντας κλειστά μάτια.</li> </ul>	✓	✓ ✓	✓
<b>Δυναμική Ισορροπία:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- βάδισμα στις μύτες σε ευθεία (6m)</li> <li>- βάδισμα στις φτέρνες σε ευθεία (6m)</li> <li>- βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητευόμενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ</li> <li>- βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητευόμενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ, έχοντας κλειστά τα μάτια.</li> </ul>	✓	✓	✓ ✓
<b>Συντονισμός Χεριού - Ποδιού:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού χτυπήσει παλαμάκι την πιάνει</li> <li>- πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού κάνει στροφή γύρω από τον άξονα του την πιάνει</li> <li>- ντρίμπλα μπάλας με το δεξί και ενδιάμεσα παλαμάκι</li> <li>- χτύπημα μπάλας στον τοίχο με τα δυο χέρια (5 μπαλιές).</li> </ul>		✓ ✓ ✓	✓
<b>Ασκήσεις Ρυθμού:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πηδήματα με το αριστερό &amp; το δεξί πόδι τεντωμένο εναλλάξ και πιάσιμο αυτών με το αντίθετο χέρι</li> <li>- άρση δεξιού γόνατου και παλαμάκι από κάτω, το ίδιο και με το άλλο πόδι</li> <li>- βηματισμό με ρυθμό που δίνεται από τον καθηγητή φ.α.</li> <li>- παλαμάκια σύμφωνα με το ρυθμό του καθηγητή φ.α..</li> </ul>		✓ ✓	✓ ✓
	<b>Σκορ: 23/ 46</b>		

Πίνακας 3. Τελικό Τεστ Κινητικών Δεξιοτήτων		ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ		
03/06/2004		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ:		
		0	1	2
<b>Σωματογνωσία- Πλευρικότητα:</b> - πιάσε με το αριστερό σου χέρι τη μύτη και με το δεξί σου χέρι το δεξί αυτί. - πιάσε με το δεξί σου χέρι, το αριστερό σου γόνατο. - σε όρθια θέση πιάσε την μπάλα που βρίσκεται δεξιά σου. - ρίξε την μπάλα με το αριστερό σου χέρι.				✓ ✓ ✓ ✓
<b>Δυναμική Μυϊκή Συναρμογή των Χεριών:</b> - ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη - ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη, έχοντας κλειστά μάτια - εναλλαγή δείκτη και αντίχειρα.				✓ ✓ ✓
<b>Στατική Ισορροπία:</b> - σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά - σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά, έχοντας τα μάτια κλειστά - ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά - ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά, έχοντας κλειστά μάτια.			✓	✓ ✓ ✓
<b>Δυναμική Ισορροπία:</b> - βάδισμα στις μύτες σε ευθεία (6m) - βάδισμα στις φτέρνες σε ευθεία (6m) - βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητεύομενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ - βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητεύομενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ, έχοντας κλειστά τα μάτια.			✓	✓ ✓ ✓
<b>Συντονισμός Χεριού - Ποδιού:</b> - πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού χτυπήσει παλαμάκι την πιάνει - πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού κάνει στροφή γύρω από τον άξονα του την πιάνει - ντρίμπλα μπάλας με το δεξί και ενδιάμεσα παλαμάκι - χτύπημα μπάλας στον τοίχο με τα δυο χέρια (5 μπαλιές).			✓ ✓	✓ ✓ ✓
<b>Ασκήσεις Ρυθμού:</b> - πηδήματα με το αριστερό & το δεξί πόδι τεντωμένο εναλλάξ και πιάσιμο αυτών με το αντίθετο χέρι - άρση δεξιού γόνατου και παλαμάκι από κάτω, το ίδιο και με το άλλο πόδι - βηματισμό με ρυθμό που δίνεται από τον καθηγητή φ.α. - παλαμάκια σύμφωνα με το ρυθμό του καθηγητή φ.α..				✓ ✓ ✓ ✓
		<b>Σκορ: 42 /46</b>		

Πίνακας 4. Τελικό Τεστ Κινητικών Δεξιοτήτων			
ΖΑΧΑΡΙΑΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ:		
03/06/2004	0	1	2
<b>Σωματογνωσία-Πλευρικότητα:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πιάσε με το αριστερό σου χέρι τη μύτη και με το δεξί σου χέρι το δεξί αυτί.</li> <li>- πιάσε με το δεξί σου χέρι, το αριστερό σου γόνατο.</li> <li>- σε όρθια θέση. πιάσε την μπάλα που βρίσκεται δεξιά σου</li> <li>- ρίξε την μπάλα με το αριστερό σου χέρι.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> </ul>
<b>Δυναμική Μυϊκή Συναρμογή των Χεριών:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη</li> <li>- ακούμπησε με τον δείκτη σου τη μύτη, έχοντας κλειστά μάτια</li> <li>- εναλλαγή δείκτη και αντίχειρα.</li> </ul>		✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓</li> <li>✓</li> </ul>
<b>Στατική Ισορροπία:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά</li> <li>- σε όρθια στάση τέντωσε τα χέρια σου μπροστά, έχοντας τα μάτια κλειστά</li> <li>- ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά</li> <li>- ισορροπία στο ένα πόδι τεντώνοντας το άλλο μπροστά, έχοντας κλειστά μάτια.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> </ul>
<b>Δυναμική Ισορροπία:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- βάδισμα στις μύτες σε ευθεία (6m)</li> <li>- βάδισμα στις φτέρνες σε ευθεία (6m)</li> <li>- βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητεύομενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ</li> <li>- βάδισμα στις φτέρνες και στις μύτες, με το παράγγελμα του καθηγητή ο μαθητεύομενος εκτελεί την άσκηση εναλλάξ, έχοντας κλειστά τα μάτια .</li> </ul>		✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> </ul>
<b>Συντονισμός Χεριού - Ποδιού:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού χτυπήσει παλαμάκι την πιάνει</li> <li>- πέταγμα της μπάλας ψηλά και αφού κάνει στροφή γύρω από τον άξονα του την πιάνει</li> <li>- ντρίμπλα μπάλας με το δεξί και ενδιάμεσα παλαμάκι</li> <li>- χτύπημα μπάλας στον τοίχο με τα δυο χέρια (5 μπαλιές).</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> </ul>
<b>Ασκήσεις Ρυθμού:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- πηδημάτα με το αριστερό &amp; το δεξί πόδι τεντωμένο εναλλάξ και πιάσιμο αυτών με το αντίθετο χέρι</li> <li>- άρση δεξιού γόνατου και παλαμάκι από κάτω, το ίδιο και με το άλλο πόδι βηματισμό με ρυθμό που δίνεται από τον καθηγητή φ.α.</li> <li>- παλαμάκια σύμφωνα με το ρυθμό του καθηγητή φ.α. .</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> <li>✓</li> </ul>
<b>Σκορ: 44 / 46</b>			

Πίνακας 5. Παράδειγμα Μαθήματος Μουσικοκινητικής		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ:		
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ		0	1	2
05/02/2004				
<b>εξοικείωση-ενεργοποίηση:</b> -προθέρμανση: χαλαρό τρέξιμο ελευθέρα στο χώρο -χορός(Ελευθερές κινήσεις) η ντουέτο -βηματισμός στο ρυθμό της μουσικής -χορεύοντας ρυθμικά, εκμάθηση πλευρικότητας (π. χ. πάμε ένα βήμα δεξιά).			✓	✓
<b>μιμητικό τραγούδι:</b> «αχ κουνελάκι», «βγαίνει η βαρκούλα».				✓
<b>παραγωγή ήχων από το σώμα:</b> - ο διδάσκων παράγει διάφορους ήχους με το σώμα του όπως: παλαμάκια, χτύπημα ποδιών, με τα χείλη, με τη γλώσσα, τα δόντια κ.α. τα παιδιά παρακολουθούν και προσπαθούν να μιμηθούν τους ήχους, αμέσως μετά από τον διδάσκοντα. - ο διδάσκων εκτελεί ρυθμικά χτυπήματα με δυο-τρεις ήχους που παράγει με το σώμα του. Π.χ. χτυπάει δυο φορές παλαμάκια, τρεις φορές με τα ποδιά του ή και συνδυασμός αυτών. Τα παιδιά θα προσπαθήσουν να παράγουν τους ίδιους ήχους και τον ίδιο αριθμό χτυπημάτων, αμέσως μετά από εκείνον.			✓	✓
<b>Το ρόλοι:</b> -άσκηση αντίληψης της αυξομείωσης του ρυθμού. οι μαθητές πιάνονται αντιμέτωποι από τα χέρια. τα ποδιά τους μόλις ακουμπάνε στις μύτες τους. αφήνουν το σώμα να γείρει πίσω μέχρι να τεντώσουν τα χέρια και να έχουν σχηματίσει ένα ν. περιστρέφονται σύμφωνα - αντίθετα με τους δείκτες του ρολογιού. όσο αυξάνεται η ταχύτητα του ρυθμού, τόσο αυξάνεται και η ταχύτητα με την οποία περιστρέφονται.				✓
<b>άσκηση απόκτησης και διατήρησης ρυθμού:</b> -με τη μουσική κινεί ρυθμικά όλα τα μέρη του σώματος και με το σταμάτημα διατηρεί τη ρυθμική κίνηση.				✓
<b>ασκήσεις πλευρικότητας και προσανατολισμού:</b> -παιχνίδι: το φορτηγό κάποιος κάνει το «φορτηγό» και το παιδί τον καθοδηγεί μέσα στον χώρο λέγοντας του που να πάει. -καθώς παίζει η μουσική περπατά και κρατά τη μπάλα με τα δυο σου χέρια. όταν ακουστεί το ντέφι κύλησε την με το αριστερό σου χέρι. το ίδιο και με το δεξί.			✓	✓
<b>ασκήσεις ταχύτητας:</b> -τοποθετούμε 5 κώνους στη σειρά, απόσταση μεταξύ τους 1 μέτρο. ο μαθητής τρέχει, μαζεύει τους κώνους και τους τοποθετεί στο στεφάνι που βρίσκεται 3 μέτρα πιο μακριά, σύμφωνα με το ρυθμό της μουσικής (κλαρίνο).			✓	
<b>άσκηση χαλάρωσης:</b> -κάτω από την επίδραση της μουσικής, χαλαρώνει ξαπλωμένος, κάνοντας του μασάζ( άνω -κάτω άκρα).				✓
		<b>Σκορ: 19/ 24</b>		
<b>Παρατηρήσεις:</b> όπως και τις προηγούμενες φορές είναι αρκετά ευδιάθετος , υπάκουος και δεκτικός σ' αυτά που του λέμε.				

Πίνακας 6. Παράδειγμα Μαθήματος Μουσικοκινητικής				
ΖΑΧΑΡΙΑΣ		ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ:		
18/03/2004		0	1	2
<b>προθέρμανση-ενεργοποίηση:</b> - βάδισμα ελεύθερα στον χώρο, με προοδευτική αύξηση της ταχύτητας του βαδίσματος, ωσότου γίνει τρέξιμο. - βάδισμα ελεύθερα στον χώρο με φορά προς τα πίσω.			✓	✓
<b>εκμάθηση χορού στα τρία:</b> παιδιά της Σαμαρίνας (με κλαρίνο live)...και σαν επιβράβευση: <b>γνωριμία με την κιθάρα:</b> παίζουν με την κιθάρα.			✓	
<b>ασκήσεις ανάπτυξης φαντασίας:</b> το σώμα γίνεται: -παλιό αεροπλάνο, -μαριονέτα που κινείται, -ελατήριο, -ζελέ.			✓	
<b>ξιφομαχία:</b> -ενώ παίζει η κιθάρα σπανιόλικα κομμάτια, χτυπάνε τα σπαθιά στον ρυθμό της μουσικής.				✓
<b>περπατήματα σε σχέση με το συναίσθημα και τον τρόπο:</b> -περπατά υπερήφανα, φοβισμένα, κουρασμένα -περπατά σαν δυστυχισμένος , χορτασμένος, νυσταγμένος -τσαντισμένος, αστείος -περπατά σε καυτή άμμο. -περπατά σε σπασμένα γυαλιά. -περπατά ανάμεσα σε δυο στενούς τοίχους.				✓
<b>ήχοι από το περιβάλλον &amp; από ηχογόνα αντικείμενα:</b> - τα παιδιά διαλέγουν τη θέση που τους βολεύει (ξαπλώνουν, κάθονται, παραμένουν όρθιοι). Τους ζητάμε να κλείσουν τα μάτια. Προκαλούμε διάφορους γνωστούς στα παιδιά ήχους μέσα στην τάξη, όπως: >μετακίνηση καρεκλάς>άνοιγμα-κλείσιμο παραθύρου & πόρτας>τράβηγμα κουρτίνας>τσαλάκωμα χαρτιού. Ζητάμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν ξεχωριστά τον κάθε ήχο που παράγαμε. - το ρόλο το δικό μας τον παίρνει το παιδί.			✓	✓
<b>Παιχνίδι: το «φάντασμα»</b> -τοποθετούμε 4 στεφάνια στις γωνίες του δωματίου. Το φάντασμα κυνηγά το μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια που παίζει η μουσική. Όταν σταματά (η μουσική) πρέπει να μπει σ' ένα από τα στεφάνια για να μην πιαστεί.				✓
		<b>Σκορ: 14/ 18</b>		
<b>Παρατηρήσεις:</b> είχε αρκετή όρεξη και έδωσε προσοχή. Χαίρεται πραγματικά με τη μουσική που του βάζουμε και του αρέσει να του παρουσιάζουμε τις ασκήσεις με αστείο τρόπο. Του άρεσε πολύ το «φάντασμα».				

**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ RUTTER**  
**ΚΛΙΜΑΚΑ 2 (B)**  
(συμπληρώνεται από τους καθηγητές)

Όνομα: Παναγιώτης

Ηλικία: 12

Σχολείο: 1ο Ειδικό σχολείο Τρικάλων

Παρακάτω είναι μία σειρά περιγραφής συμπεριφορών που συχνά παρουσιάζονται από τα παιδιά. Δίπλα από κάθε περιγραφή είναι τρεις στήλες: - "Δεν Ισχύει", "Ισχύει Μερικές Φορές" και "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει συχνά την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 2 "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση αλλά σε μικρότερο βαθμό ή λιγότερο συχνά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 1 "Ισχύει Μερικές Φορές". Εάν, στον βαθμό που εσείς έχετε αντιληφθεί, δεν επιδεικνύει την συμπεριφορά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 0 "Δεν Ισχύει".

Παρακαλώ συμπληρώστε με βάση την συμπεριφορά του παιδιού ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥΣ 12 ΜΗΝΕΣ.

Τοποθετήστε ΕΝΑ σταυρό σε ΚΑΘΕ πρόταση. Ευχαριστώ.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	0 Δεν Ισχύει	1 Ισχύει Μερικές Φορές	2 Σίγουρα Ισχύει
1. Πολύ ανήσυχος, έχει δυσκολία να παραμείνει καθιστός για ώρα.		X	
2. Κοπάνες από το σχολείο.	X		
3. Στριφογυριστός, νευρικό παιδί.	X		
4. Συχνά καταστρέφει ή ζημιώνει την δική του περιουσία, ή άλλων.	X		
5. Συχνά μαλώνει ή είναι εξαιρετικά καβγατζής με τα άλλα παιδιά.	X		
6. Δεν είναι αρεστός πολύ από τα άλλα παιδιά.	X		
7. Συχνά στενάχωρος, στεναχωριέται για πολλά πράγματα.			X
8. Έχει την τάση να είναι μόνο του-μόλλον μοναχικό.	X		
9. Ευέξαπτος. Μυγιάγγιχτος. Είναι εύκολο να βγει "εκτός χειρισμού".		X	
10. Συχνά εμφανίζεται ταλαίπωρο, δυστυχημένο, δακρυσμένο ή θλιμμένο.		X	
11. Έχει ιδιομορφίες, μορφασμούς, ή τικ στο πρόσωπο ή το σώμα.	X		
12. Συχνά πιπιλίζει τον αντίχειρα ή δάχτυλο.	X		
13. Συχνά δαγκώνει τα νύχια ή τα δάχτυλα.	X		
14. Έχει την τάση να λείπει από το σχολείο για μηδαιμινούς λόγους.	X		
15. Είναι συχνά ανυπάκουος.	X		
16. Δεν κάθεται για οτιδήποτε για περισσότερες από λίγες στιγμές.		X	
17. Τείνει να είναι έντρομο, ή να φοβάται νέα πράγματα ή νέες καταστάσεις.			X
18. Γκρινιάρικο, ματαιόπνοο παιδί.		X	
19. Συχνά λέει ψέματα.		X	
20. Έχει κλέψει πράγματα πάνω από μία φορά τους τελευταίους 12 μήνες.	X		
21. Αδιάφορο, αδρανές ή απαθές.		X	
22. Συχνά παραπονιέται ότι νιώθει πόνους.	X		
23. Έχει δάκρυα με την άφιξή του στο σχολείο, ή αρνήθηκε να μπει στο κτίριο τους τελευταίους 12 μήνες.	X		
24. Έχει τραύλισμα ή ψεύδισμα.	X		
25. Χολωμένο ή επιθετικό όταν διορθώνεται.	X		
26. Εκφοβίζει, απειλεί άλλα παιδιά.	X		

Είναι τίποτε άλλο ασυνήθιστο σχετικά με την συμπεριφορά αυτού του παιδιού; - ή υπάρχουν άλλα σχόλια που θα θέλατε να κάνετε;

Ο Παναγιώτης συμφωνά με το τεστ, παρουσιάζει νευρωτική συμπεριφορά.

Δεν θέλει να συμμετάσχει στο μάθημα. Θέλει κοπέλα για καθηγήτρια μόνο έτσι είναι συνεργάσιμος. Επίσης εκδηλώνει τάσεις δυστυχίας και άγχους

Πίνακας 8

**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ RUTTER**  
**ΚΛΙΜΑΚΑ 2 (B)**  
 (συμπληρώνεται από τους καθηγητές)

Όνομα: **Ζαχαρίας**

Ηλικία: **11**

Σχολείο: **1ο Ειδικό σχολείο Τρικάλων**

Παρακάτω είναι μία σειρά περιγραφής συμπεριφορών που συχνά παρουσιάζονται από τα παιδιά. Δίπλα από κάθε περιγραφή είναι τρεις στήλες: - "Δεν Ισχύει", "Ισχύει Μερικές Φορές" και "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει συχνά την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 2 "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση αλλά σε μικρότερο βαθμό ή λιγότερο συχνά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 1 "Ισχύει Μερικές Φορές". Εάν, στον βαθμό που εσείς έχετε αντιληφθεί, δεν επιδεικνύει την συμπεριφορά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 0 "Δεν Ισχύει".

Παρακαλώ συμπληρώστε με βάση την συμπεριφορά του παιδιού ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥΣ 12 ΜΗΝΕΣ.

Τοποθετήστε ΕΝΑ σταυρό σε ΚΑΘΕ πρόταση. Ευχαριστώ.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	0 Δεν Ισχύει	1 Ισχύει Μερικές Φορές	2 Σίγουρα Ισχύει
1. Πολύ ανήσυχος, έχει δυσκολία να παραμείνει καθιστός για ώρα			X
2. Κοπάνες από το σχολείο.	X		
3. Στριφογυριστό, νευρικό παιδί.			X
4. Συχνά καταστρέφει ή ζημιώνει την δική του περιουσία, ή άλλων.	X		
5. Συχνά μαλώνει ή είναι εξαιρετικά καβγατζής με τα άλλα παιδιά.		X	
6. Δεν είναι αρεστός πολύ από τα άλλα παιδιά.		X	
7. Συχνά στενάχωρος, στεναχωριέται για πολλά πράγματα.	X		
8. Έχει την τάση να είναι μόνο του-μόλλον μοναχικό.		X	
9. Ευέξαπτος. Μυγιάγγιχτος. Είναι εύκολο να βγει "εκτός χειρισμού".			X
10. Συχνά εμφανίζεται τλαιπίπρω,δυστυχημένο,δακρυσιμένο ή θλιμμένο.	X		
11. Έχει ιδιομορφίες, μορφασιμούς, ή τικ στο πρόσωπο ή το σώμα.	X		
12. Συχνά πτυλίζει τον αντίχειρα ή δάχτυλο.	X		
13. Συχνά δαγκώνει τα νύχια ή τα δάχτυλα.		X	
14. Έχει την τάση να λείπει από το σχολείο για μηδαμινούς λόγους.	X		
15. Είναι συχνά ανυπάκουος.			X
16. Δεν κάθεται για οτιδήποτε για περισσότερες από λίγες στιγμές.			X
17. Τείνει να είναι έντρομο, ή να φοβάται νέα πράγματα ή νέες καταστάσεις.		X	
18. Γκρινιάρικο, ματαιόπονο παιδί.	X		
19. Συχνά λέει ψέματα.			X
20. Έχει κλέψει πράγματα πάνω από μία φορά τους τελευταίους 12 μήνες.		X	
21. Αδιάφορο, αδρανές ή απαθές.	X		
22. Συχνά παραπονιέται ότι νιώθει πόνους.	X		
23. Έχει δάκρυα με την άφιξη του στο σχολείο, ή αρνήθηκε να μπει στο κτίριο τους τελευταίους 12 μήνες.	X		
24. Έχει τριπίλημα ή ψεύδισμα.			X
25. Χολωμένο ή επιθετικό όταν διορθώνεται.		X	
26. Εκφοβίζει, απειλεί άλλα παιδιά.			X

Είναι τίποτε άλλο ασυνήθιστο σχετικά με την συμπεριφορά αυτού του παιδιού; - ή υπάρχουν άλλα σχόλια που θα θέλατε να κάνετε;

Ο Ζαχαρίας σύμφωνα με το τεστ, χαρακτηρίζεται ως αντικοινωνικός.

Μερικές φορές τον πιάνουν φοβίες

Είναι πολύ ανήσυχος, ανυπάκουος και έχει δυσκολία να καθίσει σε μία θέση για περισσότερες από λίγες στιγμές. Εκφοβίζει

άλλα παιδιά και λέει ψέματα. Επίσης είναι ευέξαπτος. Συχνά δαγκώνει τα δάχτυλα του με νευρικότητα, (κυρίως σε περιπτώσεις

αμηχανίας ή διόρθωσης του), ενώ έχει και ελαφρύ ψεύδισμα.

**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ RUTTER**  
**ΚΛΙΜΑΚΑ 2 (B)**  
(συμπληρώνεται από τους καθηγητές)

Όνομα: Παναγιώτης

Ηλικία: 12

Σχολείο: 1ο Ειδικό σχολείο Τρικάλων

Παρακάτω είναι μία σειρά περιγραφής συμπεριφορών που συχνά παρουσιάζονται από τα παιδιά. Δίπλα από κάθε περιγραφή είναι τρεις στήλες: "Δεν Ισχύει", "Ισχύει Μερικές Φορές" και "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει συχνά την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 2 "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση αλλά σε μικρότερο βαθμό ή λιγότερο συχνά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 1 "Ισχύει Μερικές Φορές". Εάν, στον βαθμό που εσείς έχετε αντιληφθεί, δεν επιδεικνύει την συμπεριφορά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 0 "Δεν Ισχύει".

Παρακαλώ συμπληρώστε με βάση την συμπεριφορά του παιδιού ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥΣ 12 ΜΗΝΕΣ.

Τοποθετήστε ΕΝΑ σταυρό σε ΚΑΘΕ πρόταση. Ευχαριστώ.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	0 Δεν Ισχύει	1 Ισχύει Μερικές Φορές	2 Σίγουρα Ισχύει
1. Πολύ ανήσυχος, έχει δυσκολία να παραμείνει καθιστός για ώρα.		X	
2. Κοπάνεζ από το σχολείο.	X		
3. Στριφογυριστός, νευρικό παιδί.	X		
4. Συχνά καταστρέφει ή ζημιώνει την δική του περιουσία, ή άλλων.	X		
5. Συχνά μαλώνει ή είναι εξαιρετικά καβγατζής με τα άλλα παιδιά.	X		
6. Δεν είναι αρεστός πολύ από τα άλλα παιδιά.	X		
7. Συχνά στενάχωρος, στεναχωριέται για πολλά πράγματα.		X	
8. Έχει την τάση να είναι μόνο του-μάλλον μοναχικό.	X		
9. Ευέξαπτος. Μυγιάγγιχτος. Είναι εύκολο να βγει "εκτός χειρισμού".	X		
10. Συχνά εμφανίζεται ταλαιπωρο,δυστυχισμένο,δακρυσμένο ή θλιμμένο.		X	
11. Έχει ιδιομορφίες, μορφασμούς, ή τικ στο πρόσωπο ή το σώμα.	X		
12. Συχνά πιπιλίζει τον αντίχειρα ή δάχτυλο.	X		
13. Συχνά δαγκώνει τα νύχια ή τα δάχτυλα.	X		
14. Έχει την τάση να λείπει από το σχολείο για μηδαμινούς λόγους.	X		
15. Είναι συχνά ανυπάκουος.	X		
16. Δεν κάθεται για οτιδήποτε για περισσότερες από λίγες στιγμές.		X	
17. Τείνει να είναι έντρομο, ή να φοβάται νέα πράγματα ή νέες καταστάσεις.	X		
18. Γκρινιάρικο, ματαιόπονο παιδί.	X		
19. Συχνά λέει ψέματα.		X	
20. Έχει κλέψει πράγματα πάνω από μία φορά τους τελευταίους 12 μήνες.	X		
21. Αδιάφορος, αδρανής ή απαθής.		X	
22. Συχνά παραπονιέται ότι νιώθει πόνους.	X		
23. Έχει δάκρυα με την άφιξη του στο σχολείο, ή αρνήθηκε να μπει στο κτίριο τους τελευταίους 12 μήνες.	X		
24. Έχει τραύλισμα ή ψεύδισμα.	X		
25. Χολωμένο ή επιθετικό όταν διορθώνεται.	X		
26. Εκφοβίζει, απειλεί άλλα παιδιά.	X		

Είναι τίποτε άλλο ασυνήθιστο σχετικά με την συμπεριφορά αυτού του παιδιού; - ή υπάρχουν άλλα σχόλια που θα θέλατε να κάνετε;

Σύμφωνα με το τεστ, φαίνεται φυσιολογικός στην συμπεριφορά του, βέβαια εξακολουθεί να έχει κάποια προβλήματα.

Είναι συνεργάσιμος και του αρέσει το μάθημα.

Οι νευρωτικές εκδηλώσεις του Παναγιώτη μετριάστηκαν κατά πολύ με αποτέλεσμα η βαθμολογία του να πέσει κάτω από το όριο των 9 βαθμών, κάτι που υποδηλώνει ότι ο μαθητής δεν εκδηλώνει πλέον προβλήματα συμπεριφοράς.



Πίνακας 10

**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ RUTTER  
ΚΛΙΜΑΚΑ 2 (B)  
(συμπληρώνεται από τους καθηγητές)**

**Όνομα: Ζαχαρίας**

**Ηλικία: 11**

**Σχολείο: 1ο Ειδικό σχολείο Τρικάλων**

Παρακάτω είναι μία σειρά περιγραφής συμπεριφορών που συχνά παρουσιάζονται από τα παιδιά. Δίπλα από κάθε περιγραφή είναι τρεις στήλες: - "Δεν Ισχύει", "Ισχύει Μερικές Φορές" και "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει συχνά την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 2 "Σίγουρα Ισχύει". Εάν το παιδί επιδεικνύει την συμπεριφορά που περιγράφει κάθε πρόταση αλλά σε μικρότερο βαθμό ή λιγότερο συχνά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 1 "Ισχύει Μερικές Φορές". Εάν, στον βαθμό που εσείς έχετε αντιληφθεί, δεν επιδεικνύει την συμπεριφορά, τοποθετήστε ένα σταυρό στο τετράγωνο κάτω από την στήλη 0 "Δεν Ισχύει".

Παρακαλώ συμπληρώστε με βάση την συμπεριφορά του παιδιού ΤΟΥΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟΥΣ 12 ΜΗΝΕΣ.

Τοποθετήστε ΕΝΑ σταυρό σε ΚΑΘΕ πρόταση. Ευχαριστώ.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	0 Δεν Ισχύει	1 Ισχύει Μερικές Φορές	2 Σίγουρα Ισχύει
1. Πολύ ανήσυχος, έχει δυσκολία να παραμείνει καθιστός για ώρα.		X	
2. Κοπάνες από το σχολείο.	X		
3. Στριφογυριστός, νευρικό παιδί.		X	
4. Συχνά καταστρέφει ή ζημιώνει την δική του περιουσία, ή άλλων.	X		
5. Συχνά μαλώνει ή είναι εξαιρετικά καβγατζής με τα άλλα παιδιά.		X	
6. Δεν είναι αρεστός πολύ από τα άλλα παιδιά.		X	
7. Συχνά στενάχωρος, στεναχωριέται για πολλά πράγματα.	X		
8. Έχει την τάση να είναι μόνο του-μόλλον μοναχικό.	X		
9. Ευέξαπτο. Μυγιάγγιχτο. Είναι εύκολο να βγει "εκτός χειρισμού".		X	
10. Συχνά εμφανίζεται ταλαιώρωτο,δυστυχισμένο,δακρυσμένο ή θλιμμένο.	X		
11. Έχει ιδιομορφίες, μορφασμούς, ή τικ στο πρόσωπο ή το σώμα.	X		
12. Συχνά πιπιλίζει τον αντίχειρα ή δάχτυλο.	X		
13. Συχνά δαγκώνει τα νύχια ή τα δάχτυλα.	X		
14. Έχει την τάση να λείπει από το σχολείο για μηδαμινούς λόγους.	X		
15. Είναι συχνά ανυπάκουος.		X	
16. Δεν κάθεται για οτιδήποτε για περισσότερες από λίγες στιγμές.		X	
17. Τείνει να είναι έντρομο, ή να φοβάται νέα πράγματα ή νέες καταστάσεις.	X		
18. Γκρινιάρικο, ματαιόπονο παιδί.	X		
19. Συχνά λέει ψέματα.		X	
20. Έχει κλέψει πράγματα πάνω από μία φορά τους τελευταίους 12 μήνες.		X	
21. Αδιάφορο, αδρανές ή απαθές.	X		
22. Συχνά παραπονιέται ότι νιώθει πόνους.	X		
23. Έχει δάκρυα με την άφιξη του στο σχολείο, ή αρνήθηκε να μπει στο κτίριο τους τελευταίους 12 μήνες.	X		
24. Έχει τραύλισμα ή ψεύδισμα.		X	
25. Χολωμένο ή επιθετικό όταν διορθώνεται.	X		
26. Εκφοβίζει, απειλεί άλλα παιδιά.		X	

Είναι τίποτε άλλο ασυνήθιστο σχετικά με την συμπεριφορά αυτού του παιδιού; - ή υπάρχουν άλλα σχόλια που θα θέλατε να κάνετε:  
Εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται ως αντικοινωνικός, αλλά όπως φαίνεται και στο τεστ είναι σε αρκετά μικρότερο βαθμό.

Οι αντικοινωνικές του εκδηλώσεις μετριάστηκαν κατά πολύ.

## ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ RUTTER

Το ερωτηματολόγιο του Rutter για καθηγητές έχει αποδειχτεί ότι είναι μία αξιόπιστη μέθοδος αναγνώρισης των παιδιών με ψυχική διαταραχή και ικανό να κάνει καλή διάκριση μεταξύ των διαφορετικών μορφών της. Αποτελείται από 26 περιγραφές συμπεριφοράς απέναντι στις οποίες ο καθηγητής καλείται να απαντήσει εάν κάθε περιγραφή «δεν ισχύει», «ισχύει μερικές φορές» ή «σίγουρα ισχύει». Οι 26 σύντομες περιγραφές του ερωτηματολογίου του Rutter, βαθμολογούνται με: 2 (σίγουρα ισχύει), 1 (ισχύει μερικές φορές), και 0 (δεν ισχύει).

Παιδιά με βαθμολογία από 9 και πάνω ορίζονται ότι έχουν κάποια διαταραχή. Η νευρωτική (N) υπο-βαθμολογία καθορίζεται προσθέτοντας τους βαθμούς των ερωτήσεων 7, 10, 17, και 23. Η αντικοινωνική (A.K.) υπο-βαθμολογία καθορίζεται προσθέτοντας τους βαθμούς των ερωτήσεων 4, 5, 15, 19, 20, και 26. Εάν η νευρωτική (N) βαθμολογία είναι μεγαλύτερη από την αντικοινωνική (A.K.), το παιδί χαρακτηρίζεται ως νευρωτικό. Εάν η αντικοινωνική (A.K.) βαθμολογία είναι μεγαλύτερη από την νευρωτική (N), το παιδί χαρακτηρίζεται ως αντικοινωνικό.