



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ

Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Της

**Στυλιανής Ι. Γερογιώργη**

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου Πατρών

2012

**ΤΙΤΛΟΣ**

«Τεχνικές Διδασκαλίας Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε μαθητή με Αυτισμό,  
μέσω της μουσικής»

**TITOLO**

«Tecniche di insegnamento di abilità sociali a studenti con autismo,  
attraverso la musica»

**TITLE**

«Teaching Techniques of Social Skills to a student with Autism,  
through music»

**Επόπτης Καθηγητής:** Μαρία Δροσινού - Κορέα, Επίκουρη καθηγήτρια  
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

**Συνεπόπτης Καθηγητής:** Ασπασία Φραγκούλη,  
Διδάκτωρ του ΕΚΠΑ στην Ειδική Αγωγή και  
Μουσικοθεραπεία

**Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015**

*Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά. Την ουσία δεν τη βλέπουν τα μάτια...*

Μικρός Πρίγκιπας, Antoine De Saint Exupéry

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εντάσσεται στο πλαίσιο του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας και του Τμήματος Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, καθώς και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο.

Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τη σημασία της μουσικής και των ειδικών μουσικών παρεμβάσεων στα πλαίσια του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., στο ειδικό σχολείο, για την ανάπτυξη των κοινωνικών και των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια καθηγήτριά μου, την κα Μαρία Δροσινού – Κορέα, αλλά και τη συνεπόπτριά μου, κα Ασπασία Φραγκούλη, για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια που μου παρείχαν απλόχερα σε όλες τις φάσεις της έρευνάς μου. Με το διακεκριμένο επιστημονικό τους υπόβαθρο με μύησαν στον ερευνητικό τρόπο εργασίας και με βοήθησαν να συνδυάσω τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες της Ειδικής Αγωγής με την πρακτική εφαρμογή τους. Η βοήθεια και η καθοδήγησή τους υπήρξε πολύτιμη.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Λεχαιών, το διευθυντή του και το Εκπαιδευτικό και βοηθητικό του προσωπικό, που μου επέτρεψαν να πραγματοποιήσω την έρευνά μου στο περιβάλλον του σχολείου. Θέλω να ευχαριστήσω το Μ., για τις πολύτιμες στιγμές που έζησα μαζί του και για τις εμπειρίες και τα βιώματα που μου χάρισε, αλλά και την οικογένειά του, για τη συνεργασία τους και τη συμμετοχή τους στην έρευνά μου.

Ακόμη, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια, στους συγγενείς και στους φίλους μου, για τη συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνάς μου, μέχρι την περάτωσή της, αλλά και καθόλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον Πνευματικό μου πατέρα, π. Φώτιο Δέρβο, τον πνευματικό αδελφό και φίλο π. Γεώργιο Χαρδαβέλλα, τους γονείς μου, Γιάννη και Γεωργία, τους παππούδες μου, Ανδρέα και Κατερίνα και τη νονά μου, για την αγάπη τους και τις προσευχές τους.

Κυρίως όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Θεό, την Παναγία και την Αγία Κυριακή που καθοδήγησαν τα βήματά μου σε όλα τα στάδια της εργασίας μου και με φώτισαν, και να τους αφιερώσω την εργασία αυτή μαζί με το θερμό "ευχαριστώ" μου!

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη – Λέξεις-κλειδιά.....	9
Κατάλογος συντομογραφιών (1-17).....	11
Κατάλογος πινάκων (1-8).....	12
Κατάλογος εικόνων (1-92).....	13
Κατάλογος σχεδιαγραμμάτων (1-8).....	19
Κατάλογος ραβδογραμμάτων (1-3).....	19
Εισαγωγή.....	20
Σκοπιμότητα της έρευνας.....	20
Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ– ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	21
1. Αυτισμός.....	21
Έννοια και ορισμός.....	21
Αιτιολογία – Ερμηνείες.....	22
Διαγνωστικά κριτήρια – Χαρακτηριστικά.....	24
2. Κοινωνικές Δεξιότητες.....	26
Βασικές κοινωνικές δεξιότητες – Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική επικοινωνία.....	26
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα.....	28
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό – Κοινωνικά ελλείμματα και αδυναμίες.....	30
3. Μουσικές δεξιότητες.....	32
Η μουσική και τα χαρακτηριστικά της στοιχεία.....	32
Η ανάπτυξη των βασικών μουσικών δεξιοτήτων στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα.....	34
Η ανάπτυξη των βασικών μουσικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό.....	36
4. Τεχνικές διδασκαλίας - Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	38
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) – Έννοια και χαρακτηριστικά.....	38
Εφαρμογή της ΕΑΕ στα προγράμματα διδασκαλίας – Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.....	40
Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. – Σύνδεση με την ανάπτυξη των κοινωνικών και μουσικών δεξιοτήτων.....	43
5. Αυτισμός, μουσικές παρεμβάσεις και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.....	44

Μουσικές παρεμβάσεις: Μουσικοθεραπεία, Μουσικοπαιδαγωγική, Μουσικοκινητική.....	45
Διάκριση μεταξύ των μουσικών παρεμβάσεων – διαφορές και συνδυαστικά στοιχεία.....	47
Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με αυτισμό μέσα από την εφαρμογή μουσικών παρεμβάσεων – Ανασκόπηση ερευνών.....	49
6. Αναγκαιότητα της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις.....	52
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>55</b>
1. Ορισμός ερευνητικού πεδίου.....	55
2. Δείγμα της έρευνας - Μελέτη Περίπτωσης.....	55
Συστηματική εμπειρική παρατήρηση (1 <sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.).....	57
Ατομικό Ιστορικό.....	57
Οικογενειακό Ιστορικό.....	58
Σχολικό Ιστορικό.....	59
Διάγνωση.....	59
Αίτημα γονέων.....	59
3. Εργαλεία έρευνας.....	59
Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	59
3.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης (2 <sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.).....	60
Παρατήρηση.....	60
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων.....	62
Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης –Αλληλεπιδραστικές μικροομαδικές σχέσεις.....	64
3.2 Ειδική Διδακτική (3 <sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.).....	65
Σχεδιασμός Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. –Στόχοι.....	65
Ετήσιος και μηνιαίοι διδακτικοί στόχοι.....	68
Εβδομαδιαίοι και ημερήσιοι διδακτικοί στόχοι.....	69
3.3 Μεθοδολογία Παρέμβασης (4 <sup>η</sup> και 5 <sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.).....	75
Παρέμβαση.....	75
Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ).....	76
Αυτοπαρατήρηση.....	77
Ετεροπαρατήρηση.....	77
Έντυπο συνεργασίας με το γονέα.....	78

3.4 Συνεντεύξεις.....	78
Ανάλυση συνεντεύξεων έρευνας.....	79
4. Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων.....	80
4.1 Ερωτηματολόγια.....	80
Ανάλυση ερωτηματολογίων έρευνας.....	81
4.2 Πείραμα.....	83
Πειραματική παρέμβαση – κοινωνικές ιστορίες.....	84
5. Πορεία της έρευνας – περιορισμοί.....	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	90
Συσχέτιση ερευνητικών υποθέσεων – αποτελεσμάτων έρευνας.....	90
1. Πρώτη ερευνητική υπόθεση (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. και βελτίωση / κάλυψη των αναγκών του παιδιού) – αποτελέσματα.....	90
1.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	90
Μεθοδολογία Παρατήρησης.....	90
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων.....	91
Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης – αλληλεπιδραστικών μικροομαδικών σχέσεων.....	97
Ειδική Διδακτική.....	99
Μεθοδολογία Παρέμβασης.....	99
Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).....	100
Αυτοπαρατήρηση.....	100
Ετεροπαρατήρηση.....	100
Έντυπο συνεργασίας με το γονέα.....	101
Συνεντεύξεις.....	101
1.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	103
Ερωτηματολόγια.....	103
Πείραμα (κοινωνικές ιστορίες).....	103
1.3 Συσχέτιση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία.....	104
2. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση (μουσικές παρεμβάσεις και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού) – αποτελέσματα.....	104
2.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	104
Μεθοδολογία Παρατήρησης.....	104

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων.....	105
Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης – αλληλεπιδραστικών μικροομαδικών σχέσεων.....	106
Ειδική Διδακτική.....	106
Μεθοδολογία Παρέμβασης.....	107
Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).....	107
Αυτοπαρατήρηση.....	120
Ετεροπαρατήρηση.....	121
Έντυπο συνεργασίας με το γονέα.....	121
Συνεντεύξεις.....	121
2.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	122
Ερωτηματολόγια.....	123
Πείραμα (κοινωνικές ιστορίες).....	123
2.3 Συσχέτιση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία.....	124
3. Τρίτη ερευνητική υπόθεση (μουσικές παρεμβάσεις και ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων του παιδιού)– αποτελέσματα.....	124
3.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	124
Μεθοδολογία Παρατήρησης.....	124
Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων.....	125
Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης – αλληλεπιδραστικών μικροομαδικών σχέσεων.....	126
Ειδική Διδακτική.....	126
Μεθοδολογία Παρέμβασης.....	126
Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).....	127
Αυτοπαρατήρηση.....	127
Ετεροπαρατήρηση.....	128
Έντυπο συνεργασίας με το γονέα.....	128
Συνεντεύξεις.....	128
3.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	129
Ερωτηματολόγια.....	130
Πείραμα (κοινωνικές ιστορίες).....	130

3.3 Συσχέτιση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία.....	131
Συμπεράσματα – Συζήτηση – Προτάσεις.....	132
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	138



## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διαπιστωθεί αν οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στη βάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με αυτισμό στο Ειδικό Σχολείο να αναπτύξει τις κοινωνικές και τις μουσικές του δεξιότητες. Η έρευνα διεξήχθη στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ένας μαθητής με αυτισμό αποτέλεσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου, καθώς και ενήλικες οι οποίοι έρχονταν σε επαφή μαζί του. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν μεικτή και τα δεδομένα που συλλεχθήκαν ήταν και ποιοτικά και ποσοτικά. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης, της Ειδικής Διδακτικής και της Μεθοδολογίας Παρέμβασης, στις 145 ώρες πρακτικής άσκησης με το μαθητή, και μέσω συνεντεύξεων με τους ενήλικες (10 άτομα). Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διάθεσης ερωτηματολογίου στους ίδιους ενήλικες αλλά και μέσω πέντε πειραματικών παρεμβάσεων. Και οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις αποδεικνύονται πλήρως και τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν σημαντική ανάπτυξη στις κοινωνικές αλλά και στις μουσικές δεξιότητες του παιδιού.

## **ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ**

Αυτισμός, Κοινωνικές δεξιότητες, Μουσικές δεξιότητες, Ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις, Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., Ειδικό Σχολείο.

## **ABSTRACT**

This research was carried out in order to be verified if the special teaching musical interventions that are designed and implemented on the basis of T.I.S.I.I.P.f.S.E.N. can help a child with autism, in the special school, to develop social and musical skills. The survey was conducted in the scientific field of Special Education. A student with autism formed the core of the target group, along with the adults who came into contact with him. The methodology of the research was mixed and the data that were collected were qualitative and quantitative. The collection of qualitative data was implemented via the Methodology of Observation, the Special Teaching and the Methodology of Intervention, in 145 hours of the author's practical training with the student, and also through interviews with the adults (10 people). The quantitative data were collected through the provision of a questionnaire to the same adults, and also through the implementation of five experimental interventions. The three hypotheses

of the research were fully proved and the survey results show significant growth in the child's social and musical skills.

## **KEY-WORDS**

Autism, Social skills, Music skills, Special teaching musical interventions, T.I.S.I.I.P.f.S.E.N., Special School.

## **ASTRATTI**

Questa ricerca è stata effettuata per verificare se gli interventi musicali speciali didattici che sono progettati e realizzati sulla base di M.I.S.I.P.I.S.I.c.B.E.S. possano aiutare un bambino con autismo che frequenta la scuola speciale a sviluppare le sue abilità sociali e musicali. L'indagine è stata condotta nel campo scientifico dell'Istruzione Speciale ed Insegnamento. Uno studente con autismo ha costituito il nucleo del gruppo target, insieme a degli adulti che entrano in contatto con lui. La metodologia della ricerca è mista e i dati raccolti sono stati qualitativi e quantitativi. La raccolta dei dati qualitativi si è realizzata attraverso la Metodologia dell'Osservazione, la Didattica Speciale e la Metodologia d'Intervento, durante le 145 ore di formazione pratica con lo studente, attraverso le interviste con gli adulti (10 persone). I dati quantitativi sono raccolti attraverso la fornitura di un questionario per gli stessi adulti, ma anche attraverso cinque interventi sperimentali. Le tre ipotesi di ricerca si rivelano completamente, e i risultati del sondaggio mostrano una crescita significativa nelle abilità sociali e musicali del bambino.

## **PAROLE-CHIAVI**

Autismo, Competenze sociali, Competenze musicali, interventi didattici speciali musicali, M.I.S.I.P.I.S.I.c.B.E.S., Scuola Speciale.

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Συντομογραφίες	Ελληνικά	Αγγλικά	Ιταλικά
ΑΠΑ	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση	Non-Typical Pedagogical Assessment	Valutazione Pedagogica Informale
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	Curriculum	Curriculum
ΓΜΔ	Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες	General Learning Disabilities	Difficolta di Apprendimento Generali
ΔΑΦ	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	Autism Spectrum Disorders	Disturbi dello spettro autistico
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	Cross Curriculum Framework	Croce quadro Curriculum
ΔΜΕ	Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας	Learning Readiness Activities	Attivita di Apprendimento Prontezza
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Special Education	Educazione Speciale
ΕΔΑ	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	Form for Teaching Interaction	Tabela de l' Interazione Insegnamento
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Special Educational Needs	Bisogni Educativi Speciali
ΕΜΔ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Special Learning Disabilities	Difficolta di Apprendimento Speciali
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο	Centers for	Centri per la diagnosi e

	Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης	Differential Diagnosis and Support	support differenziale
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων	Basic Skills Checklists	Liste di Controllo di Base Competenze
ΠΑΠΕΑ	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής	Framework Curriculum for Special Education for Students with SEN	Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale per le persone con BES
ΠΗΠΑ	Πρωτόκολλο Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης	Protocol of Daily Internships	Protocollo giornalieri Stage Tirocinio
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	Pedagogical Institute	Istituto Pedagogico
Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό διδασκτικό Πρόγραμμα παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Targeted Individual Structured Integrated Program for students with Special Educational Needs	Mirato Individuale Strutturato di Inserimento Programma di una Istruzione Speciale ed Insegnamento per bambini con Bisogni Educativi Speciali
ΣΦ	Σύμφωνο - Φωνήεν	Vowel - Consonant	Covenant - Vocale

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 (παράρτημα)	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στη Μαθησιακή Ετοιμότητα
Πίνακας 2	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στο ΠΑΠΕΑ

(παράρτημα)	
Πίνακας 3 (παράρτημα)	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Πίνακας 4 (παράρτημα)	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Πίνακας 5 (παράρτημα)	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού
Πίνακας 6	Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε
Πίνακας 7	Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων
Πίνακας 8	Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	
Εικόνα 1	Κρουστά μουσικά όργανα (βλεμματική επαφή - "άνοιγμα" στη μουσική)
Εικόνα 2	Χάρτινο ομοίωμα ματιών (βλεμματική επαφή - "άνοιγμα" στη μουσική)
Εικόνα 3	Αρμόνιο (βλεμματική επαφή - "άνοιγμα" στη μουσική)
Εικόνα 4	Πλήκτρα του αρμονίου (βλεμματική επαφή - "άνοιγμα" στη μουσική)
Εικόνα 5	Μουσικά κομμάτια (βλεμματική επαφή - "άνοιγμα" στη μουσική)
Εικόνα 6	Αρμόνιο (βλεμματική επαφή - "άνοιγμα" στη μουσική)
Εικόνα 7	Γυαλιά συγγραφέως (βλεμματική επαφή - "άνοιγμα" στη μουσική)
Εικόνα 8	Αρμόνιο (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα 9	Κουμπιά ρυθμών αρμονίου (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα 10	Κουμπιά ηχοχρωμάτων αρμονίου (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα 11	Αρμόνιο (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα	Φλογέρες (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)

12	
Εικόνα 13	Μουσική εφαρμογή στο tablet: κιθάρα (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα 14	Μουσική εφαρμογή στο tablet: γιουκαλίλι (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα 15	Μουσική εφαρμογή στο tablet: κανονάκι (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα 16	Μουσική εφαρμογή στο tablet: αυλός του Πάνα (κοινή εστίαση προσοχής – γνωριμία / ανεκτικότητα με ήχους)
Εικόνα 17	Χάρτης νομών και πρωτευουσών της Ελλάδας και αυτοκινητάκι Lego (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 18	Κάρτες με λάχνισμα "Είναι ένα αυτοκινητάκι..." (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 19	Παιχνίδι με το χάρτη και το αυτοκινητάκι Lego (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 20	Κάρτα με το τραγούδι "Περπατώ, περπατώ μες στο δάσος..." (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 21	Καρτούλες με τις "απαντήσεις" του λύκου στο ανωτέρω τραγούδι (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 22	Βίντεο του ανωτέρω τραγουδιού από τα "Ζουζούνια" στο tablet (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 23	Κάρτες με το τραγούδι "Δέκα Ινδιάνοι μικροί" (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 24	Κάρτες με το τραγούδι "Δέκα Ινδιάνοι μικροί" (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 25	Καρτούλες με το "αριθμητικό" μέρος του ανωτέρω τραγουδιού (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 26	Βίντεο του ανωτέρω τραγουδιού από τα "Ζουζούνια" στο tablet (αλληλεπίδραση / μοίρασμα – ρυθμός)
Εικόνα 27	Κάρτες με το τραγούδι "Τα τρία γουρουνάκια" (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα	Κάρτες με το τραγούδι "Τα τρία γουρουνάκια" (κανόνες / εναλλαγή σειράς –

28	μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 29	Καρτούλες με το "αριθμητικό" μέρος του ανωτέρω τραγουδιού (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 30	Παπουτσόκουτο εναλλαγής σειράς "Τα τρία γουρουνάκια" (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 31	Τα μέρη του παπουτσόκουτου (συγγραφέας και Μ.) και η φιγούρα εναλλαγής σειράς με τα τρία γουρουνάκια (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 32	Καρτούλες με τα "βήματα" - κανόνες του τραγουδο-παίχνιδου "Γύρω – γύρω όλοι" (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 33	Φιγούρες των παιδιών του τραγουδιού για αναπαράσταση κανόνων (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 34	Μεγάλη φιγούρα του "Μανόλη" του τραγουδιού για πρακτική εφαρμογή κανόνων (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 35	Κάρτα αναπαράστασης των γενεθλίων της Κοκκίνοσκουφίτσας (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 36	Κάρτα με το τραγούδι "Να ζήσεις, Κοκκίνοσκουφίτσα" (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 37	Ομοίωμα τούρτας γενεθλίων για εναλλαγή σειράς (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 38	Ομοίωμα τούρτας γενεθλίων για εναλλαγή σειράς (κανόνες / εναλλαγή σειράς – μελωδία / τονικότητα)
Εικόνα 39	Βίντεο του τραγουδιού "Παλαμάκια παίζετε" από τα "Ζουζούνια" στο tablet (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 40	Άλμπουμ βημάτων για εκμάθηση της χειρονομίας "παλαμάκια" (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 41	Εικόνες βημάτων για τα "παλαμάκια" από το ανωτέρω τραγούδι (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 42	Εικόνες βημάτων για τα "παλαμάκια" από το ανωτέρω τραγούδι (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 43	Κάρτα με το ανωτέρω τραγούδι (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα	Κάρτα με το ανωτέρω τραγούδι (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική

44	έκφραση)
Εικόνα 45	Κάρτα με το ανωτέρω τραγούδι (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 46	Εικόνα Αστυνόμου Σαΐνη από τα ομώνυμα κινούμενα σχέδια (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 47	Βίντεο του τραγουδιού ενάρξεως των ανωτέρω κινουμένων σχεδίων στο tablet (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 48	Βίντεο με το τραγούδι “Χαρωπά τα δυο μου χέρια...” από τα “Ζουζούνια” στο tablet (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 49	Τρισδιάστατες φιγούρες ομοιωμάτων χεριών και ποδιών για μίμηση κινήσεων (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 50	Κάρτες με τα λόγια του ανωτέρω τραγουδιού (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 51	Κάρτες με τα λόγια του ανωτέρω τραγουδιού (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 52	Κάρτα συνεργασίας “μαζί” (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 53	Καρτούλες με τα βήματα της δραστηριότητας για συνεργασία (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
Εικόνα 54	Βίντεο με το τραγούδι “Ταινία φαντασίας” από τους “Φίλοι για πάντα” στο tablet (μίμηση / συνεργασία – κινήσεις / σωματική έκφραση)
<b>ΠΕΙΡΑΜΑ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ</b>	
Εικόνα 55	Ηχητικό σύστημα “μουσικού βιβλίου” - mp3 και ηχεία
Εικόνα 56	Εξώφυλλο 1ης ιστορίας (Πείραμα 1)
Εικόνα 57	Εισαγωγική σελίδα 1ης ιστορίας (Πείραμα 1)
Εικόνα 58	1η σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 1)
Εικόνα 59	1η σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (Πείραμα 1)



Εικόνα 60	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 1)
Εικόνα 61	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (Πείραμα 1)
Εικόνα 62	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 1)
Εικόνα 63	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μπ., συμμαθητή του (Πείραμα 1)
Εικόνα 64	Εξώφυλλο 2 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 2)
Εικόνα 65	Εισαγωγική σελίδα 2 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 2)
Εικόνα 66	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 2)
Εικόνα 67	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (Πείραμα 2)
Εικόνα 68	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 2)
Εικόνα 69	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μπ., συμμαθητή του (Πείραμα 2)
Εικόνα 70	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 2)
Εικόνα 71	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (Πείραμα 2)
Εικόνα 72	Εξώφυλλο 3 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 3)
Εικόνα 73	Εισαγωγική σελίδα 3 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 3)
Εικόνα 74	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 3)
Εικόνα 75	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (Πείραμα 3)

Εικόνα 76	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 3)
Εικόνα 77	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 3)
Εικόνα 78	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μπ., συμμαθητή του (Πείραμα 3)
Εικόνα 79	Εξώφυλλο 4 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 4)
Εικόνα 80	Εισαγωγική σελίδα 4 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 4)
Εικόνα 81	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 4)
Εικόνα 82	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (Πείραμα 4)
Εικόνα 83	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα και τους δύο συμμαθητές του, Ρ. και Μπ. (Πείραμα 4)
Εικόνα 84	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα και τους δύο συμμαθητές του, Ρ. και Μπ. (Πείραμα 4)
Εικόνα 85	Εξώφυλλο 5 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 5)
Εικόνα 86	Εισαγωγική σελίδα 5 <sup>ης</sup> ιστορίας (Πείραμα 5)
Εικόνα 87	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 5)
Εικόνα 88	1 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (Πείραμα 5)
Εικόνα 89	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (Πείραμα 5)
Εικόνα 90	2 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μπ., συμμαθητή του (Πείραμα 5)
Εικόνα 91	3 <sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα και τους δύο συμμαθητές του, Ρ. και Μπ. (Πείραμα 5)

Εικόνα 92	Υπεύθυνη δήλωση άδειας γονέα στη συγγραφέα
--------------	--

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στη Μαθησιακή Ετοιμότητα
Σχήμα 2	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στο ΠΑΠΕΑ
Σχήμα 3	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Σχήμα 4	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Σχήμα 5	ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού
Σχήμα 6	Σκαρίφημα χωροταξικής ενσωμάτωσης του Μ. στην τάξη του στην αρχή της χρονιάς
Σχήμα 7	Σκαρίφημα χωροταξικής ενσωμάτωσης του Μ. στην τάξη του από τη μέση της χρονιάς έως το τέλος
Σχήμα 8	Σκαρίφημα χωροταξικής ενσωμάτωσης του Μ. στον προαύλιο χώρο (στο διάλειμμα)

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχήμα 9	Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.
Σχήμα 10	Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων
Σχήμα 11	Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων

## **Εισαγωγή**

Οι περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο αποτελούσαν ανέκαθεν πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Κάθε παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) χρήζει ειδικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης. Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν, κατά κανόνα, μεγάλες διαφορές στα επίπεδα των δεξιοτήτων τους και ταυτόχρονα παρουσιάζουν και μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Η προσέγγισή τους και η παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής βοήθειας είναι ένα στοίχημα για τον κάθε εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), ένα ταξίδι όπου ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.

### **Σκοπιμότητα της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σκοπός της ήταν το να διαπιστωθεί αν η εφαρμογή ειδικών διδακτικών μουσικών παρεμβάσεων στα πλαίσια του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. μπορεί να βοηθήσει να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και κατ' επέκταση και οι μουσικές δεξιότητες ενός παιδιού με αυτισμό που φοιτά στο Ειδικό Σχολείο.

### **Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος**

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε έχοντας ως πυρήνα ένα αγόρι δώδεκα ετών με αυτισμό, το οποίο φοιτούσε σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Το αγόρι αυτό παρουσίαζε χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης στις κοινωνικές του δεξιότητες με τους άλλους (δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής επικοινωνίας). Έτσι η έρευνα αυτή εκπονήθηκε για να εξεταστεί το αν μπορούν να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού μέσα από την εφαρμογή ειδικών διδακτικών μουσικών παρεμβάσεων μέσα στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, στην τάξη που φοιτούσε. Καθώς ο χώρος της μουσικής είναι πολλά υποσχόμενος και παρέχει πολλές ελπίδες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ γενικότερα, αλλά και με αυτισμό ειδικότερα, θεωρήθηκε πρόκληση η χρήση μουσικών παρεμβάσεων και η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου. Η έρευνα αυτή είναι μείζονος σημασίας, καθώς η πλειονότητα των μέχρι τώρα παρόμοιων ερευνών εστιάζει περισσότερο σε πλαίσια θεραπευτικά αντί εκπαιδευτικά, αλλά και εξωσχολικά αντί σχολικά.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στις βασικές θεωρητικές έννοιες με τις οποίες ασχολείται η παρούσα έρευνα. Ουσιαστικά θα αναλυθούν και θα συσχετιστούν μεταξύ τους οι έννοιες του τίτλου της έρευνας. Θα γίνει αναφορά στον αυτισμό, στις κοινωνικές δεξιότητες, στις μουσικές δεξιότητες, στο Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. και στη σύνδεσή τους.

## 1. Αυτισμός

### Έννοια και ορισμός

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001, σσ. 39-51) ο αυτισμός αποτελεί μια νευρο-ψυχιατρική αναπτυξιακή διαταραχή. Ο όρος "αυτισμός" εισήχθη και περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Bleuler, ο οποίος είχε επηρεαστεί από τον Freud. Προέρχεται από την ελληνική λέξη "αυτός", που σημαίνει "εαυτός", "εγώ ο ίδιος". Ο όρος αυτός περιγράφει θαυμάσια το ορμητικό κλείσιμο του αυτιστικού ατόμου στον εαυτό του και την απομάκρυνση από τους άλλους και την πραγματικότητα. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι τα άτομα αυτά στερούνται εσωτερικής ζωής. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις αυτή είναι αρκετά έντονη (Συνοδινού, 2001, σσ. 47-51).

Τα άτομα με αυτισμό είχαν αρχίσει να περιγράφονται από κλινικούς, όπως οι Bleuler και Rutter, από νωρίς. Ωστόσο, η πρώτη δημοσίευση για τον αυτισμό έγινε από τον Αμερικανό ψυχίατρο Leo Kanner το 1943. Ο Kanner ενέταξε στον ορισμό του αυτισμού βασικές έννοιες – γνωρίσματα που παρατήρησε στα παιδιά που αποτέλεσαν υποκείμενα μελέτης του. Αυτά ήταν η υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα, η αγχωτική καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση ομοιότητας, η καλή μνήμη, η ηχολαλία, η υπερευαισθησία σε ερεθίσματα, οι περιορισμένες αυθόρμητες δραστηριότητες και οι καλές γνωστικές ικανότητες (Happé, 1998, σσ. 28-30). Στα 1944, ένα χρόνο μετά, ο αυστριακός γιατρός Hans Asperger περιέγραψε τα δικά του άτομα – υποκείμενα μελέτης με παρόμοιο τρόπο, χρησιμοποιώντας κι αυτός τον όρο "αυτισμός". Οι ομοιότητες μεταξύ των περιγραφών τους ήταν πολλές. Υπήρχαν όμως και διαφορές, οι οποίες εστιάζονταν κυρίως στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό που μελέτησαν, την οποία ο Asperger βρήκε μεγαλύτερη, στις κινητικές ικανότητες και το συντονισμό, των οποίων ο Asperger παρατήρησε

μεγαλύτερη έλλειψη, και στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών (Happé, 1998, σσ. 41-45).

Όπως αναφέρει η Συνοδινού στο βιβλίο της "Παιδικός Αυτισμός" (2001, σσ. 9-11), ουσιαστικά δεν υπάρχει ένας αυτισμός, αλλά αυτισμοί. Αυτή η πολυπλοκότητα του αυτιστικού φαινομένου υποδεικνύεται και από τις διαφορετικές μορφές έκφρασης του αυτισμού σε κάθε άτομο αλλά και από τις διαφορετικές στιγμές εκδήλωσής του κατά την περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού (Συνοδινού, 2001, σσ. 9-11). Το γεγονός αυτό των "πολλών διαφορετικών αυτισμών" αναφέρεται από τη Wing (στο Happé, 1998, σσ. 49-50), η οποία μιλά για το "Φάσμα του αυτισμού". Η έννοια του φάσματος παραπέμπει στη διακύμανση των εκδηλώσεων των χαρακτηριστικών του αυτισμού σε κάθε άτομο. Για παράδειγμα, όσον αφορά την κοινωνική ανεπάρκεια, κατά τη Wing κάποια παιδιά με αυτισμό αποφεύγουν την κοινωνική συναλλαγή, άλλα είναι κυρίως παθητικά και άλλα εμφανίζονται κοινωνικά με έναν ιδιόρρυθμο τρόπο (Wing στο Happé, 1998, σσ. 49-50). Η έννοια του φάσματος του αυτισμού αποτελεί και μια απάντηση σε όσους προσπαθούν να δουν και να ερμηνεύσουν τον αυτισμό μονοδιάστατα (Συνοδινού, 2001, σσ. 9-11).

#### **Αιτιολογία – Ερμηνείες**

Οι ερμηνείες που έχουν προταθεί κατά καιρούς για την αιτιολογία του αυτισμού ποικίλουν. Εδώ θα αναφερθούν οι κυριότερες, αυτές που γνώρισαν και γνωρίζουν τη μεγαλύτερη απήχηση.

Οι βιολογικές – γενετικές ερμηνείες αναφέρονται σε ένα "οικογενειακό φορτίο" του αυτισμού, παρόλο που ο ακριβής ρόλος κάθε γονιδίου δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως. Τα αδέλφια των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν πολύ μεγάλες πιθανότητες να είναι κι αυτά εντός του φάσματος και οι πιθανότητες μεγαλώνουν στους διδύμους και μάλιστα στους μονοζυγωτικούς. Ερευνητές έχουν προχωρήσει σε διαχωρισμό των τύπων κληρονομικότητας που μπορεί να εμπλέκονται στον αυτισμό σε εξωγενείς (π.χ. προγεννητικά ατυχήματα), αυτοσωματικές υπολειπόμενες (με χρωμοσωμική αναφορά και από τους δύο γονείς) και συνδεδεμένες με το χρωμόσωμα X του γυναικείου φύλου. Στις ερμηνείες αυτές αναφέρονται και απόψεις που θεωρούν ότι ο αυτισμός έχει μια οργανική αιτία, μια εγκεφαλική βλάβη ή δυσλειτουργία (Happé, 1998, σσ. 68-71 · Δροσινού, 2001).

Οι ψυχοδυναμικές και οι ψυχαναλυτικές ερμηνείες δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε ψυχογενή τραύματα του παιδιού με αυτισμό και κυρίως στη σχέση του παιδιού με

αυτισμό με τη μητέρα. Ο Βίνικοτ, αναφερόμενος στη σχέση μητέρας – παιδιού αναφέρει ότι ο δεσμός της μητέρας με το έμβρυο αρχικά και το βρέφος στη συνέχεια είναι πολύ σημαντικός, και αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξή του. Μέσα από την ψυχο-συναισθηματική και τη φυσική φροντίδα της μητέρας το παιδί αναπτύσσεται ομαλά και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα μέσα από τα μάτια της. Για να μπορέσει όμως η μητέρα να τα παράσχει όλα αυτά στο παιδί θα πρέπει και η ίδια να νιώθει σωματική και ψυχική πλήρωση μέσα από τη σχέση της με τον πατέρα (Βίνικοτ, 1971, σσ. 97-105). Η Συνοδινού αναφέρει ότι το αυτιστικό παιδί αποφεύγει – αποστρέφεται το πρόσωπο της μητέρας και στη συνέχεια και οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο. Η μητέρα λειτουργεί ως “καθρέφτης” του βρέφους, μέσα από τον οποίο αυτό θα διαμορφώσει την εικόνα του εαυτού του, τον εσωτερικό του κόσμο. Εάν η μητέρα δεν παρέχει στο παιδί τη συναισθηματική κάλυψη που χρειάζεται, ένα holding καλής ποιότητας, τότε το παιδί θα παραμείνει καθηλωμένο στον εσωτερικό του κόσμο και θα αντιμετωπίζει την πραγματικότητα ως απειλή (Συνοδινού, 2001, σσ. 11-30). Το αυτιστικό παιδί βρίσκεται σε αυτό ακριβώς το στάδιο. Η μητέρα - “καθρέφτης” δεν έχει λειτουργήσει σωστά, σύμφωνα με τη Συνοδινού, στις περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει υποχρεωτικά ότι η μητέρα δεν εφοδίασε ανάλογα το παιδί, αλλά ίσως το ότι βρέθηκε σε αδυναμία να το κάνει επειδή το παιδί δεν ήταν διαθέσιμο. Η έλλειψη αντίληψης της πραγματικότητας και ο φόβος απέναντι στον άλλο, που ξεκίνησαν από την έλλειψη ουσιαστικής σχέσης με τη μητέρα, εμφανίζονται στη ζωή του ατόμου με αυτισμό. Παρουσιάζει φόβο απέναντι στο μη – οικείο, κλείνεται στον εαυτό του, αισθάνεται την πραγματικότητα και τον άλλο ως απειλή. Παρουσιάζει ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στα αισθητηριακά ερεθίσματα, κρίσεις άγχους, θυμού και διέγερσης, ελλιπείς μορφές αναπαραστάσεων και αδυναμία κατανόησης της εξωτερικής πραγματικότητας και της αφηρημένης σκέψης (Συνοδινού, 2001, σσ. 11-30). Βέβαια, όπως αναφέρει η Συνοδινού, ο ρόλος των γονιδίων δεν παρακάμπτεται. Οι δύο προοπτικές διασταυρώνονται και συμπληρώνουν η μία την άλλη, καθώς η πιθανότητα γονιδιακής έκφρασης ολοκληρώνεται με την ελλιπή συναισθηματική εισφορά του περιβάλλοντος (Συνοδινού, 2001, σσ. 11, 26-27).

Οι ψυχολογικές θεωρίες συνδέουν τον αυτισμό με την ύπαρξη ελλειμμάτων στο γνωστικό επίπεδο. Στη βάση αυτή αναπτύχθηκαν γνωστικού τύπου ερμηνείες του αυτισμού. Η “Θεωρία του νου” περιγράφει την αδυναμία των ατόμων με αυτισμό

στην κατανόηση και απόδοση νοητικών καταστάσεων και συμπεριφορών, δικών τους και των άλλων. Η θεωρία της "Κεντρικής Εκτελεστικής Λειτουργίας" αναφέρεται στα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στη διαμόρφωση στρατηγικών οργάνωσης και επίλυσης προβλημάτων. Η θεωρία της "Κεντρικής Συνοχής" αναλύει την αδυναμία των ατόμων με αυτισμό στο σχηματισμού ολοτήτων και την προσκόλληση στα συστατικά τους μέρη (Happé, 1998, σσ. 83-127, 207-230). Οι θεωρίες αυτές παρέχουν σημαντικές κατευθύνσεις ως προς τα προβλήματα και τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό. Ωστόσο, δεν μπορούν από μόνες τους να δώσουν απάντηση σε όλα τα χαρακτηριστικά του αυτισμού και δεν έχει διαπιστωθεί αν τα ελλείμματα που υποδεικνύουν είναι πρωταρχικά ελλείμματα του αυτισμού ή δευτερογενή (Happé, 1998, σσ. 83-127, 207-230).

Στις νευρογενείς ερμηνείες η έμφαση δίδεται στις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι ποικίλοι παράγοντες σε κρίσιμες φάσεις της νευρογένεσης, της νευρωνικής ανάπτυξης. Μαρτυρίες ερευνών με αξονικές τομογραφίες, με εκπομπή μαγνητικής απήχησης ή με τομογραφίες που κάνουν χρήση εκπομπής ποζιτρονίων αναφέρουν βλάβες στο μετωπιαίο λωβό, στην παρεγκεφαλίτιδα, στον υπερμεσολόβιο έλικα, στον ιππόκαμπο και στην αμυγδαλή (Happé, 1998, σσ. 71-76). Πρόσφατα έχει υπάρξει και ένα σώμα ερευνών (Gallese, 2005 Oberman, Hubbard, McCleery, Altschuler, Ramachandran & Pineda, 2005 Soro, 2015) που αναφέρεται στη δυσλειτουργία των "καθρεπτικών νευρώνων" στα άτομα με αυτισμό, των νευρώνων που θα τους επέτρεπαν ουσιαστικά να αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από την "κοινωνική μάθηση" από τον περίγυρο. Όπως αναφέρεται σε πρόσφατες έρευνες (Wan, Demaine, Zipse, Norton & Schlaug, 2010) το "Καθρεπτικό Νευρωνικό Σύστημα" αποτελεί μια ομάδα νευρώνων στον κατώτερο μετωπιαίο φλοιό, στον κατώτερο βρεγματικό λωβό και στην ανώτερη κροταφική αύλακα, που ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ή της εκτέλεσης μιας δραστηριότητας. Αυτό το νευρωνικό σύστημα συνδέεται με πολλά από τα ελλείμματα του αυτισμού στην αναπαράσταση των γεγονότων και στην κατανόηση της πραγματικότητας, στη γλωσσική ανάπτυξη και στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

#### **Διαγνωστικά κριτήρια - Χαρακτηριστικά**

Το πλέον πρόσφατο Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM V, κατατάσσει τον αυτισμό στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές (299.00 (F84.0)). Τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αυτισμό, κατατάσσονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: των



ελλειμμάτων στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και των περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, στην κοινωνική συμπεριφορά και στη σύναψη και διατήρηση σχέσεων. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει στερεοτυπίες στις κινήσεις, στην ομιλία και στη χρήση των αντικειμένων, προσκόλληση σε ρουτίνες και στην ομοιομορφία, έντονη εστίαση σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και υπέρ ή υπο-δραστηριότητα απέναντι σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, να προκαλούν σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, επαγγελματική και στη γενικότερη λειτουργικότητα και να διαφορο-διαγιγνώσκονται από άλλα είδη διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual DSM-5, 2013).

Το DSM V αναφέρει τρία επίπεδα δυσκολιών, καθένα από τα οποία περιγράφει καταστάσεις μεγαλύτερης ή μικρότερης σοβαρότητας, που χρήζουν διαφορετικής υποστήριξης. Το επίπεδο 3 απαιτεί πολύ σημαντική υποστήριξη. Τα κοινωνικά ελλείμματα είναι πολύ σοβαρά, όπως και οι περιορισμένες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και η λειτουργικότητα χαμηλή. Το επίπεδο 2 απαιτεί σημαντική υποστήριξη. Τα κοινωνικά ελλείμματα είναι φανερά, η συμπεριφορά μη ευέλικτη και η λειτουργικότητα μεσαίου επιπέδου. Το επίπεδο 1 απαιτεί υποστήριξη. Οι κοινωνικές συναλλαγές χαρακτηρίζονται από ιδιομορφία και παρουσιάζεται δυσκολία στις αλλαγές της καθημερινότητας. Η λειτουργικότητα θεωρείται πιο υψηλή. Ταυτόχρονα με τον προσδιορισμό του είδους της υποστήριξης που απαιτείται καταγράφονται στη διάγνωση και η ύπαρξη ή μη νοητικής αναπηρίας αλλά και ο προσδιορισμός του είδους του γλωσσικού ελλείμματος που υπάρχει, εάν υπάρχει (Diagnostic and Statistical Manual DSM-5, 2013).

Ο αυτισμός παρατηρείται τέσσερις φορές πιο συχνά στους άντρες απ' ότι στις γυναίκες και μπορεί να εμφανίζεται ταυτόχρονα με συνοδές διαταραχές, όπως η διανοητική αναπηρία, η γλωσσική διαταραχή, η ψυχική διαταραχή, η επιληψία, η δυσκοιλιότητα και άλλες διαταραχές και οργανικές παθήσεις (Diagnostic and Statistical Manual DSM-5, 2013).

Πέραν των διαγνωστικών κριτηρίων όμως, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν ορισμένα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό, που συνδέονται με τα διαγνωστικά κριτήρια και κάνουν την εμφάνισή τους στις πρακτικές της καθημερινής

ζωής των ατόμων αυτών. Παρατηρήσεις των γνωστικών προφίλ των ατόμων με αυτισμό υποδηλώνουν ότι τα καταφέρνουν καλύτερα σε δραστηριότητες πρακτικής νοημοσύνης απ' ό,τι λεκτικής (Quill, 2005, σσ. 61-63). Επίσης τα περισσότερα άτομα με αυτισμό ενεργοποιούν κυρίως τον οπτικό συλλογισμό: σκέφτονται με εικόνες, παρά με λέξεις. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια τα προβλήματα των ατόμων αυτών στη γενίκευση (Quill, 2005, σσ. 63-66).

Όπως αναφέρει η Temple Grandin (Grandin & Scariano, 1995, σσ. 157-163) πολλά παιδιά εντός του φάσματος αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ισορροπία, το συντονισμό και την αντίληψη του σώματός τους. Επίσης πολλές φορές το νευρικό τους σύστημα παρουσιάζει υπερδιέγερση και κάποιες αισθήσεις τους είναι υπερβολικά ευαίσθητες, ενώ άλλες είναι πιο "ανοιχτές" προς τη μάθηση. Ακόμη, πολύ συχνά οι ήχοι και οι ομιλίες που φτάνουν στα αυτιά τους συγχέονται μεταξύ τους και με το θόρυβο του περιβάλλοντος χώρου.

Η εμμονή των παιδιών με αυτισμό στην ομοιομορφία υποδηλώνει την ανάγκη τους για ένα δομημένο, σταθερό, τακτικό και ασφαλές περιβάλλον και πρόγραμμα, όσο αυτό είναι δυνατόν. Πολλές φορές οι προσηλώσεις και οι εμμονές τους μπορούν, αν αξιοποιηθούν κατάλληλα, να τα βοηθήσουν μεγαλώνοντας να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τα ευχαριστούν και που θα τα βοηθήσουν να έχουν ένα βαθμό ανεξαρτησίας (Grandin & Scariano, 1995, σσ. 157-163).

Όπως γίνεται φανερό, οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζουν μεγάλα ελλείμματα και σχετίζονται άμεσα με την παρούσα έρευνα.

## **2. Κοινωνικές Δεξιότητες**

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης και της ζωής κάθε ανθρώπου. Στην απόκτηση και εκμάθησή τους συμβάλλει καθοριστικά η πλαστικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου, που αποτελεί ένα από τα βασικά οργανωτικά του γνωρίσματα. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει την ικανότητα να "αναπλάθεται" και δομικά και λειτουργικά καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αλλαγές του περιβάλλοντος, γεγονός που συμβάλλει καθοριστικά στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, και ιδιαίτερα των κοινωνικών (Wan & Schlaug, 2010).

### **Βασικές κοινωνικές δεξιότητες – Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική επικοινωνία**

Οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς παρέχουν τη

δυνατότητα στον άνθρωπο να συνδέεται με το περιβάλλον και να συσχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους στα κοινωνικά πλαίσια. Οι κοινωνικο- επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις είναι αρκετά πολύπλοκες και απαιτούν το συνδυασμό πολλών δεξιοτήτων ταυτόχρονα, όπως σωματική προσέγγιση, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, εμπλοκή με τους άλλους, επικέντρωση της προσοχής σ' αυτούς, ακολουθία ορισμένων κανόνων και δεξιότητες εναλλαγής σειράς. Η ανάπτυξη των κοινωνικο- επικοινωνιακών ικανοτήτων περικλείει τη συνάντηση και γλωσσικών και κοινωνικών παραμέτρων (Quill, 2005, σσ. 223-227).

Για την ανάπτυξη των κοινωνικο- επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη η κατανόηση της σχέσης μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος, δηλαδή μεταξύ μιας κοινωνικής συμπεριφοράς και του αντίκτυπού της. Είναι επίσης απαραίτητη η επιθυμία για επικοινωνία, που συνδέεται με την κατανόηση της αξίας της. Χρειάζεται επίσης ένας "παρτενέρ" στην κοινωνικο- επικοινωνιακή συναλλαγή αλλά και ένα ουσιαστικό ζήτημα πάνω στο οποίο θα διεξαχθεί η επικοινωνία και φυσικά ένα μέσο επικοινωνίας (Quill, 2005, σσ. 119-122).

Κρίνεται σημαντικό να γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες παρουσιάζουν βαρύνουσα σημασία για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η αναφορά αυτή δεν έχει σκοπό να υποβαθμίσει τη σημασία άλλων εξίσου σημαντικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Άλλωστε όλες αυτές οι δεξιότητες συνδέονται μεταξύ τους και η μια αποτελεί συνδεδετικό κρίκο της άλλης.

Σημαντικές κοινωνικο- επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν οι δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας. Είναι η λεγόμενη γλώσσα του σώματος, που χρησιμοποιείται ασυνείδητα σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους ανθρώπους και συμπληρώνει σε μεγάλο βαθμό τη λεκτική επικοινωνία. Η επικοινωνία μέσω της γλώσσας του σώματος γίνεται με τα μάτια και τη βλεμματική επαφή, της οποίας η διάρκεια και η ποιότητα έχουν μεγάλη σημασία, με τις εκφράσεις του προσώπου, με τις κινήσεις του κεφαλιού και τα νεύματα, με τις χειρονομίες και τις κινήσεις του σώματος, με τις στάσεις του σώματος, με την εγγύτητα του σώματος, τη γειννίαση και τον προσανατολισμό του και με τη σωματική επαφή (Ουέινραϊτ, 1993, σσ. 18-93, 112-152).

Βαρύνουσα σημασία έχει και η δεξιότητα της κοινής εστίασης προσοχής (joint attention). Η κοινή εστίαση προσοχής αναφέρεται στο μοίρασμα της προσοχής μεταξύ των ανθρώπων μέσω πράξεων που περιλαμβάνουν το να δείχνει κάτι ο ένας στον άλλο και ο άλλος να το κοιτάζει με προσοχή. Τα "συστατικά στοιχεία" της

κοινής εστίασης προσοχής είναι η ικανότητα του να εστιάζει κάποιος στο πρόσωπο του άλλου και κατ' επέκταση η βλεμματική επαφή, η ανταπόκριση κάποιου στην πρόσκληση από τον άλλο για κοινή εστίαση προσοχής και η έναρξη κοινής εστίασης προσοχής από κάποιον με σκοπό να προσκαλέσει τον άλλο σε συμμετοχή (Vaiouli, Grimmer & Ruich, 2013). Αναφορές πολλών ερευνών (στο Vaiouli και συν., 2013) επισημαίνουν ότι η ικανότητα για κοινή εστίαση προσοχής είναι πολύ σημαντική γιατί συνδέεται άμεσα με τη συμβολική και λεκτική ανάπτυξη της γλώσσας και με ικανότητες όπως το μοίρασμα συναισθημάτων και δραστηριοτήτων, η εναλλαγή σειράς, η αλληλεπίδραση και η εν γένει κοινωνική ικανότητα.

Σημαντική είναι και η απόκτηση της κοινωνικής δεξιότητας της μίμησης. Η μίμηση αναφέρεται στην ικανότητα παρατήρησης και αναπαραγωγής συμπεριφορών. Η ικανότητα της μίμησης έχει τις βάσεις της σε διαδικασίες γνωστικής αναπαράστασης και οπτικο – κινητικής αντίληψης και συνδέεται άμεσα με την κοινή εστίαση προσοχής, τη γλωσσική ανάπτυξη και το παιχνίδι. Η κατάκτησή της διευκολύνει την κατανόηση του εαυτού αλλά και του περιβάλλοντος. Στοιχεία προς μίμηση αποτελούν οι κινήσεις, οι χειρονομίες, οι φωνητικές εκφράσεις κ.λπ. (Scott, 2014).

Όλες οι προαναφερθείσες κοινωνικές δεξιότητες (βλεμματική επαφή, κοινή εστίαση προσοχής, αλληλεπίδραση, μοίρασμα, εναλλαγή σειράς, μίμηση, συνεργασία κ.λπ.) συνδυάζονται στην καθημερινή κοινωνική και επικοινωνιακή συναλλαγή των ανθρώπων και αποτελούν συστατικά στοιχεία της διωποκειμενικότητας, της ικανότητας δηλαδή του ανθρώπου να είναι ένα υποκείμενο με ενσυναίσθηση και με θέληση να συνυπάρχει και να συνεργάζεται με τους συνανθρώπους του (Aitken & Trevarthen, 1997, στο Trevarthen, 2001).

### ***Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα***

Στην παρούσα έρευνα η γνωστική και η κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού βασίζονται στις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας αλλά και της αναπτυξιακής ψυχολογίας με ψυχοδυναμικό προσανατολισμό.

Σύμφωνα με τον Piaget (στο Φραγκούλη 2014β, σσ. 30-36), η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι καθοριστικής σημασίας. Το παιδί καταφέρνει στο στάδιο της αισθητηριοκινητικής νόησης (έως δύο ετών) να αναπτύξει τη συμβολική αναπαράσταση και το συμβολικό παιχνίδι, αλλά και τη μίμηση, καθώς το βρέφος μιμείται αυθόρμητα τη συμπεριφορά των άλλων. Αυτό

σημαίνει ότι το παιδί καταφέρνει να συναλλάσσεται δημιουργικά με το εξωτερικό περιβάλλον και να προσαρμόζεται σ' αυτό (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 30-36). Η κοινωνικο- γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στα κρίσιμα αυτά στάδια της ζωής του παρέχει πληροφορίες για τη διαδικασία κοινωνικής μάθησης που συντελείται. Πρωταρχική μορφή μάθησης θεωρείται η ανακάλυψη του βρέφους ότι υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στη συμπεριφορά του και στις αντιδράσεις των άλλων. Με βάση το γεγονός αυτό το βρέφος, και στη συνέχεια το παιδί, προσαρμόζεται ανάλογα και μαθαίνει συμπεριφορές (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 36-38).

Το μοντέλο του Stern για την ανάπτυξη τεσσάρων αισθήσεων του εαυτού αναφέρεται πολύ συγκεκριμένα στην κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη του παιδιού έως δύο περίπου ετών. Στον αναδυόμενο εαυτό (έως δύο μηνών) αναπτύσσεται η βλεμματική επαφή και η έναρξη αντίληψης των συναισθηματικών εκφράσεων, δεξιότητες σημαντικές για τη μίμηση και την ενσυναίσθηση. Στον πυρηνικό εαυτό (από δύο έως επτά μηνών) αναπτύσσεται η αυτενέργεια, η εμπρόθετη επικοινωνία, το κοινωνικό χαμόγελο, η αλληλεπίδραση με τον άλλο και η συναισθηματική αυτοέκφραση. Στον (δι)-υποκειμενικό εαυτό (από επτά έως δώδεκα μηνών) αναπτύσσονται η κοινή εστίαση προσοχής, το μοίρασμα των συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση. Στον λεκτικό εαυτό (από δεκαπέντε έως δεκαοκτώ μηνών) αναπτύσσεται η γλώσσα, η αφηγηματική ικανότητα και η ικανότητα δημιουργίας νοημάτων περισσότερο σύνθετων (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 38-47).

Παρόμοια εξελίσσεται και η συναισθηματική ανάπτυξη των βρεφών. Ο Bowlby (στο Φραγκούλη, 2014β, σσ. 38-47) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού συνδέεται άμεσα με τις σχέσεις δεσμού που θα διαμορφώσει με τους γονείς, κυρίως με τη μητέρα, κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του. Από την ηλικία των δύο ετών το παιδί εμφανίζει τα λεγόμενα κοινωνικά συναισθήματα, που είναι καθοριστικά για την κοινωνικοποίησή του και τη σύναψη σχέσεων με τους άλλους. Αναπτύσσεται και εξελίσσεται η συναισθηματική του οργάνωση και μαθαίνει να κατανοεί τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 54-65).

Όπως γίνεται φανερό οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες, πάνω στις οποίες στηρίζεται η εν γένει κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αποκτώνται στην πολύ πρώιμη παιδική ηλικία. Τα νεογέννητα βρέφη ανταποκρίνονται κοινωνικά στην ανθρώπινη φωνή ή στις εκφράσεις του προσώπου, στο χάδι και στην αγκαλιά των

γονέων και, στους μετέπειτα μήνες, προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των άλλων. Πολλές φορές μιμούνται τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες και τους ήχους της μητέρας και περιμένουν την ανταπόκρισή της (Trevarthen, 2001). Χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη βλεμματική επαφή και συμμετέχουν σε επικοινωνιακές συναλλαγές που περιέχουν εναλλαγή σειράς στην επικοινωνία (Wimpory, Chadwick & Nash, 1995). Η ικανότητα των παιδιών για εμπρόθετη επικοινωνία και για κοινή εστίαση προσοχής καθώς και το μοίρασμα, αναπτύσσονται μόλις στο τέλος του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού (Scott, 2014 · Wan και συν. 2010).

### **Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό – Κοινωνικά ελλείμματα και αδυναμίες**

Στα άτομα με αυτισμό, όπως προαναφέρθηκε, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα. Οι Rogers και Pennington (στο Φραγκούλη, 2014β, σσ. 70-71) ανέπτυξαν ένα μοντέλο που συνοψίζει τη θεωρία της δυποκειμενικότητας σε σχέση με τη διαταραχή του αυτισμού. Στο μοντέλο αυτό, υποστηρίζεται ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν διαταραχή σε τρεις εγγενείς κοινωνικές ικανότητες του ατόμου, τη μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων, τη συναισθηματική έκφραση και τη θεωρία του νου. Αυτό, όπως αναφέρουν, έχει ως συνέπεια την περιορισμένη ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων όπως η κοινή εστίαση προσοχής, η αναπαράσταση του εαυτού τους και των άλλων και η δημιουργία σχέσεων. Όπως αναφέρει η Φραγκούλη (2014β, σσ. 120-122), τα εκ γενετής και επίκτητα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στο μοντέλο κοινωνικο- γνωστικο- συναισθηματικής ανάπτυξης του Stern, και τα οποία εμφανίζονται σταδιακά στις διάφορες φάσεις ανάπτυξης του εαυτού, χαρακτηρίζονται ελλειμματικά στα άτομα με αυτισμό. Έτσι παρατηρούνται ελλείμματα στην πολυ- αισθητηριακή αντίληψη, στη βλεμματική επαφή, στην κοινή εστίαση προσοχής, στη συναισθηματική ανταπόκριση, στην αλληλεπίδραση, στη συναισθηματική έκφραση, στη δυποκειμενικότητα και στη δια- συναισθηματικότητα. Τα ζητήματα αυτά αναλύονται διεξοδικότερα πιο κάτω.

Τα άτομα με αυτισμό, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, της γλώσσας του σώματος. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα κοινωνικά μηνύματα που περνούν μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες και τις στάσεις του σώματος των άλλων (Βέλκου, 2004). Ελλείμματα παρουσιάζουν και στην έναρξη, διατήρηση και ποιότητα της βλεμματικής επαφής και

ορισμένες φορές προβαίνουν σε μη κατάλληλη σε ένταση και διάρκεια βλεμματική επαφή (Finnigan & Starr, 2010). Οι αδυναμίες και τα ελλείμματα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη κοινωνικής κατανόησης και ερμηνείας του περιβάλλοντος από μέρους τους (Bronwell, 2002).

Η μίμηση αποτελεί μια από τις σοβαρότερες δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό. Η μίμηση χειρονομιών, κινήσεων και ηχητικών εκφορών παρουσιάζεται ελλειμματική, ιδιαίτερα δε όταν παρουσιάζεται ως εντολή που πρέπει να ακολουθηθεί. Η μόνη μορφή "μίμησης" στην οποία εμπλέκονται τα άτομα με αυτισμό είναι η ηχολαλία (Finnigan & Starr, 2010). Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στη μίμηση των πράξεων των άλλων επηρεάζουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν αυθόρμητα μέσα από τις εμπειρίες του κοινωνικού περιβάλλοντος και μέσα από τις σχέσεις τους με τους άλλους (Scott, 2014). Όπως είναι φυσικό, το ίδιο ισχύει και για την κοινή εστίαση προσοχής (Vaiouli και συν., 2015).

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι πολύ δύσκολες και πολύπλοκες για τα άτομα με αυτισμό. Η δυσκολία τους αυτή μεγαλώνει ακόμα περισσότερο λόγω των πολυαισθητηριακών ερεθισμάτων που περιέχονται στις καταστάσεις αλληλεπίδρασης, γεγονός που κάνει τα άτομα αυτά να ακολουθούν με βραδύτητα και με δυσκολία τα συμπλέγματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που διαρκώς μεταβάλλονται (Quill, 2005, σσ. 74-75). Τα παιδιά με αυτισμό δεν εμπλέκονται σε ανταλλαγές συναισθηματικής αμοιβαιότητας (χαμόγελο, γέλιο) με τους άλλους και δύσκολα δημιουργούν σχέσεις (Kim, Wigram & Gold, 2009). Από την παιδική τους ακόμα ηλικία εμφανίζονται αδιάφορα ως προς τη συνεργασία με τους άλλους και τη σύναψη οικογενειακών και φιλικών σχέσεων. Στην εφηβεία, υπάρχει η επιθυμία να εμπλακούν σε κοινωνικές σχέσεις αλλά οι κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη αυτών των σχέσεων απουσιάζουν (Bronwell, 2002).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι κοινωνικο- συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό δεν υποδηλώνουν ότι δεν έχουν συναισθήματα. Αισθάνονται, όπως και τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα, αλλά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν, να διαχειριστούν και να κατευθύνουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (Quill, 2005, σσ. 75-77).

Η κοινωνική επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό είναι αρκετά περιορισμένη. Μπορεί να εμφανίσουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, με ελλείμματα που κυμαίνονται από την πλήρη απουσία λειτουργικού λόγου μέχρι την απόκτηση

επαρκούς γλωσσικής γνώσης, την οποία όμως δεν μπορούν να την αξιοποιήσουν λειτουργικά (Wan και συν., 2010). Συνήθως χρησιμοποιούν την επικοινωνία για να εκφράσουν τις ανάγκες τους και όχι για να συμμετάσχουν σε μια επικοινωνιακή κατάσταση ή να ξεκινήσουν τα ίδια μια επικοινωνιακή συναλλαγή, να σχολιάσουν και να μοιραστούν τα ενδιαφέροντά τους (Diagnostic and Statistical Manual DSM-5, 2013 · Quill, 2005, σσ.119-122). Τα παιδιά που έχουν ομιλία παρουσιάζουν πολύ συχνά το φαινόμενο της ηχολαλίας. Η ηχολαλία μπορεί να διακριθεί σε άμεση, που αναφέρεται στην "άσκοπη" επανάληψη μιας λέξης ή ομάδας λέξεων που προφέρθηκαν μόλις πριν από ένα άλλο πρόσωπο και έμμεση, που αναφέρεται στη μη λειτουργική επανάληψη η οποία συμβαίνει μετά από καθυστέρηση. Έρευνες πάνω στην ηχολαλία αναφέρουν ποικίλες απόψεις γι' αυτήν. Άλλες τη θεωρούν παθολογική συμπεριφορά, ενώ άλλες αναγνωρίζουν ότι κρύβεται μέσα της μια προσπάθεια διατήρησης της κοινωνικής επαφής (Quill, 2005, σσ.149-165). Τα ομιλούντα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική και επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας με βάση το κοινωνικό συγκείμενο, δυσκολίες στη γραμματική, στη σύνταξη, στη μορφολογία, στη σημασιολογία και κυρίως στην πραγματολογία (Quill, 2005, σσ.183-191).

### **3. Μουσικές δεξιότητες**

Η αναφορά στις μουσικές δεξιότητες στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έχει συγκεκριμένο χαρακτήρα. Στην έννοια των μουσικών δεξιοτήτων δε συμπεριλαμβάνεται η αυστηρή εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου ή η εκμάθηση φωνητικής. Αντίθετα η έννοια των μουσικών δεξιοτήτων σχετίζεται με την ευρύτερη έννοια της μουσικότητας. Η μουσικότητα αναφέρεται στη "μουσική συνείδηση" που έχουν οι άνθρωποι από βρέφη ακόμα, στη δυνατότητα μουσικής έκφρασης μέσω της φωνής, του σώματος, των κινήσεων (Gratier 2001, στο Trevarthen, 2005). Η κατάκτηση και καλλιέργεια των βασικών μουσικών δεξιοτήτων θα αναλυθεί περαιτέρω στην παρούσα ενότητα.

#### **Η μουσική και τα χαρακτηριστικά της στοιχεία**

Το ερώτημα "τι είναι μουσική" δεν είναι τόσο εύκολο να απαντηθεί, καθώς οι έννοιες και οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στη μουσική ποικίλουν. Ο όρος "μουσική" έχει τις ρίζες της ετυμολογίας του στη φράση "μουσική τέχνη", η οποία χρησιμοποιούνταν στην αρχαία Ελλάδα και αναφερόταν σε καθεμιά από τις τέχνες που προστάτευαν οι Μούσες (Μπαμπινιώτης 2004, στο Φραγκούλη, 2014β, σ.



77). Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα περιελάμβανε και το τραγούδι και το χορό αλλά και τη μελοποιημένη ποίηση. Σήμερα η μουσική θεωρείται τέχνη και επιστήμη, η οποία συνδυάζει τόνους της φωνής ή / και των μουσικών οργάνων και παράγει, ως αποτέλεσμα, μια σύνθεση με καθορισμένη δομή (Webster, 1981, στο Φραγκούλη, 2014β, σ. 77).

Η σημασία της μουσικής για τον άνθρωπο είναι πολύ μεγάλη και η αξία της έχει ανέκαθεν αναγνωριστεί. Μέσα από τη μουσική, ο άνθρωπος αναγνωρίζει τον ίδιο του τον εαυτό, συναντά και αναπλάθει ξεχασμένες εμπειρίες του, βοηθιέται να έρθει σε επαφή με το συναισθηματικό του κόσμο και να κατανοήσει την πραγματικότητα, μεταφέρει και λαμβάνει νοήματα, συναισθήματα και απόψεις (Βέλκου, 2004· Φραγκούλη, 2014β, σσ. 77-79). Η μουσική μπορεί να δράσει ευεργετικά και στον οργανισμό του ανθρώπου, βοηθώντας τον στην απόκτηση ψυχοσωματικής ισορροπίας. Πιο συγκεκριμένα, η μουσική μπορεί να καλύψει δυσάρεστους ήχους και συναισθήματα, να ρυθμίσει κατάλληλα τα εγκεφαλικά κύτταρα και την αναπνοή, να επηρεάσει τους παλμούς της καρδιάς, τη συχνότητα των σφίξεων και την πίεση του αίματος, να επηρεάσει ακόμα και τη θερμοκρασία του σώματος και να ρυθμίσει τα επίπεδα ενδορφίνης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη μείωση του άγχους και στην καλύτερη λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος (Cambell, 2011). Ταυτόχρονα, η μουσική μειώνει τη μυϊκή ένταση και μπορεί να βελτιώσει την κίνηση του σώματος και το συγχρονισμό, διευρύνει την αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για το χώρο και το χρόνο, ενισχύει τη μνήμη και τη μάθηση, αυξάνει την παραγωγικότητα και την αντοχή και διευρύνει την υποσυνείδητη δεκτικότητα στο συμβολισμό (Cambell, 2011).

Ο ήχος και η μουσική έχουν εγγενείς ιδιότητες – στοιχεία – χαρακτηριστικά. Ο ήχος είναι ένα φυσικό φαινόμενο. Πρόκειται για μια μορφή ενέργειας η οποία είναι αποτέλεσμα δονήσεων. Τα χαρακτηριστικά του ήχου, από μουσικο- ακουστική άποψη, είναι το ύψος, που σχετίζεται με την τονικότητα του ήχου (τη συχνότητα των παλμών σε ένα χρονικό διάστημα), η ένταση, που σχετίζεται με το πόσο ισχυρή ή ασθενής είναι η ταλάντωση ενός σώματος, ο χρόνος, που αναφέρεται στη συνολική διάρκεια ενός ήχου και η χροιά, που αναφέρεται στην ποιότητα του ήχου η οποία εξαρτάται από το είδος της ηχητικής πηγής που τον παράγει (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 79-80).

Όταν ένα σύνολο από ήχους συνδεθούν και αποτελέσουν μια σύνθεση, τότε η σύνθεση αυτή θα έχει μουσικότητα αν περιέχει τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της μουσικής, το ρυθμό, τη μελωδία και την αρμονία. Ο ρυθμός αναφέρεται στην έμμετρη κίνηση της μουσικής στο χρόνο, η μελωδία στην τοποθέτηση ήχων που έχουν διαφορετικό ύψος μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται αντιληπτοί ως ένα ενιαίο σύνολο και η αρμονία στο ταυτόχρονο άκουσμα δύο ή και περισσότερων ήχων, που βρίσκονται σε απόλυτη σύνδεση μεταξύ τους, συγκροτώντας έτσι μια αρμονική μουσική δέσμη (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 79-80).

Η ευεργετική αξία που έχει για τον άνθρωπο καθένα από τα στοιχεία της μουσικής ξεχωριστά, είναι πραγματικά εκπληκτική. Ο ήχος δεν έχει από μόνος του μορφή. Διακρίνεται από ρευστότητα και προσομοιάζει με το ανθρώπινο συναίσθημα, το οποίο επίσης φαίνεται να μην έχει μορφή, αλλά να είναι ρευστό και μεταβαλλόμενο. Ο ρυθμός παραπέμπει στην ίδια τη ζωή, καθώς οι ζωτικές διαδικασίες που συντελούνται στο ανθρώπινο σώμα έχουν το δικό τους ρυθμό. Ο μουσικός ρυθμός συμβάλλει στη συνειδητοποίηση από τον άνθρωπο των δικών του προσωπικών ρυθμών και τον βοηθά να κατανοήσει την ανάγκη για εγγύτητα και απόσταση από τον άλλο. Τον βοηθά επίσης στην ανάπτυξη του συγχρονισμού και της προσωπικής του ισορροπίας. Όταν ένας ρυθμός είναι επαναλαμβανόμενος ενισχύει υποσυνείδητα τη σταθεροποίηση συμπεριφορών. Η μελωδία προκαλεί συναισθήματα και μεταφέρει ιδέες και αναμνήσεις διαμορφώνοντας ταυτόχρονα και διαθέσεις. Οι διάφορες μελωδικές διαδοχές, εναλλαγές και επαναλήψεις σε ένα τραγούδι ενισχύουν την αλληλεπίδραση και προκαλούν συναισθήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Η δυναμική, που αναφέρεται στην ταχύτητα, στην ένταση και στην παύση συνδέεται με τη δυναμική που υπάρχει στις ανθρώπινες σχέσεις. Η φόρμα, μια μουσική σύνθεση με σταθερή μορφή, ενισχύει την τάση του ανθρώπου για σταθερότητα. Όταν φτάσει η στιγμή της υπέρβασής της, προκύπτει ο μουσικός αυτοσχεδιασμός, ένα μουσικό παιχνίδι που παρέχει περισσότερες δυνατότητες ελευθερίας (Φραγκούλη, 2014α).

### **Η ανάπτυξη των βασικών μουσικών δεξιοτήτων στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα**

Σύμφωνα με τον Carl Orff (1996 στο Schumacher, 2013) η στοιχειώδης μουσική, η μουσική δηλαδή που αναφέρεται στις αρχέγονες – αρχικές μουσικές δυνάμεις και μορφές, “δεν είναι ποτέ μεμονωμένη, αλλά συνδέεται με την κίνηση και το χορό και το λόγο”. Είναι μια μουσική “που δημιουργεί κανείς μόνος του” (αυτενεργώντας και

χρησιμοποιώντας του δημιουργικό του δυναμικό). Είναι η μουσική "στην οποία συμμετέχει κανείς όχι μόνο ως ακροατής, αλλά και ως συμπαίκτης", καθώς συμμετέχει σε μια κοινή δημιουργία με τον άλλο. Είναι, τέλος, "προ- πνευματική, δεν παρουσιάζει σύνθετη μορφή, είναι γήινη, φυσική, σωματική, μπορεί να τη μάθει και να τη βιώσει ο καθένας, είναι κατάλληλη για το παιδί" (Orff, 1996 στο Schumacher, 2013). Είναι η μουσική, που σύμφωνα με τον Keller (1980, στο Schumacher, 2013), αποτελεί "μία βασική, κεντρική μουσική ικανότητα, η οποία ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο".

Οι στοιχειώδεις μουσικές δεξιότητες είναι προσιτές στον άνθρωπο και δεν εξαρτώνται από την ηλικία του ή τη μουσική του πείρα. Σύμφωνα με τη Schumacher (1994, 2004 στο Schumacher, 2013), οι έρευνες που αναφέρονται στην προ-γεννητική και τη μετά- γεννητική ανάπτυξη των αισθήσεων στον άνθρωπο δείχνουν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της μουσικής γίνονται αντιληπτά από το βρέφος ταυτόχρονα με τη στιγμή που θα γεννηθεί και ότι τα αναγνωρίζει αμέσως στη φωνή της μητέρας του. Μάλιστα, τα μουσικά στοιχεία, όπως ο ρυθμός, η τονικότητα και η μελωδία, τα οποία το παιδί αντιλαμβάνεται από νεογέννητο ακόμα, αναπτύσσονται συνεχώς τα τέσσερα πρώτα χρόνια της ζωής του, αυξάνοντας τη μουσική αντιληπτικότητά του (Φραγκούλη, 2014β, σ.68)

Από την ενδομήτρια ακόμη ζωή του, το έμβρυο έχει μουσικές εμπειρίες. Η πρώτη του μουσική εμπειρία είναι οι χτύποι της καρδιάς του και η χτύποι της καρδιάς της μητέρας του. Στη συνέχεια, έρχεται ο θηλασμός, που είναι κατ' εξοχήν ρυθμική διαδικασία και συνοδεύεται ταυτόχρονα με το νανούρισμα της μητέρας και το εναρμονισμένο λίκνισμα του βρέφους (Φραγκούλη, 2014β, σ. 65).

Οι πρώτοι διάλογοι ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα περιέχουν μουσικά στοιχεία, μέσα από την εναλλαγή χαρακτηριστικών φωνητικών σχημάτων που συντελούνται μεταξύ της μητέρας και του παιδιού της. Κλασικό παράδειγμα αποτελούν τα παιχνιδοτράγουδα που λέει η μητέρα στο βρέφος, τα οποία χαρακτηρίζονται από επαναλήψεις και παραλλαγές στην τονικότητα, στο ρυθμό και στη μελωδία. Μέσα από τις επαναλήψεις τους, το βρέφος συνδέει το ρυθμό τους με τις κινήσεις της μητέρας. Όταν το παιχνιδοτράγουδο ειπωθεί ξανά, το βρέφος συμμετέχει και περιμένει το σημείο "κορύφωσης", στο οποίο ξέρει ότι θα γελάσει (Φραγκούλη, 2014β, σ.38-39, 66-67).

Μέχρι το δεύτερο μήνα, το βρέφος εκδηλώνει τη δική του "μουσικότητα", μέσα από κύματα κινήσεων και κινητικών εκφράσεων που δηλώνουν ορμή και εσωτερική ένταση και συνδέονται με τα βιώματά του. Στο δεύτερο με τρίτο μήνα της ζωής του, το βρέφος εκφράζεται φωνητικά προς τους άλλους τραβώντας τους την προσοχή με διάφορους ήχους. Εκφράζεται μέσα από φωνήματα χαράς και δημιουργεί με διαφοροποιήσεις στην τονικότητα τις πρώτες του μικρές μελωδίες. Χαίρεται με τα ρυθμικά και μελωδικά ταχταρίσματα της μητέρας και εκδηλώνει με ανάλογους ήχους την ευχαρίστησή του. Κατανοεί τη μουσική συνομιλία στην οποία το μπλέκει η μητέρα του και συμμετέχει και το ίδιο με φωνήματα και συλλαβές (Traverthen, 2001· Βέλκου, 2004· Φραγκούλη, 2014β, σ. 40-44, 65-66).

Το βρέφος αναπτύσσει σταδιακά μουσικές δεξιότητες που το βοηθούν να μοιράζεται γεγονότα και καταστάσεις με τους άλλους. Αργότερα, στην ηλικία των δύο περίπου ετών εναρμονίζει την ένταση της φωνής του με αυτήν της φωνής της μητέρας, συγχρονίζεται μαζί της στο χρόνο και στο ρυθμό και κάνει τις ίδιες κινήσεις που κάνει κι αυτή όταν του μιλά ή του τραγουδά. Το παιδί μπορεί πλέον και χρησιμοποιεί τη μουσική για να ρυθμίζει τον εσωτερικό του κόσμο και να επικοινωνεί μ' αυτόν. Μέσα από παιχνίδια με την ίδια του τη φωνή και μέσα από το τραγούδι ηρεμεί και αυτο- ενεργοποιείται. Ακόμη, εφευρίσκει το ίδιο δικά του τραγούδια, αυθόρμητα, για να εκφράσει αυτό που αισθάνεται ή χρησιμοποιεί τη μελωδία γνωστών του τραγουδιών αλλάζοντας τους στίχους τους και προσθέτοντας δικούς του (Kim και συν., 2009· Traverthen, 2001· Φραγκούλη, 2014β, σ. 44-66).

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα είδος "μουσικής κοινωνικοποίησης", καθώς το παιδί μαθαίνει να συμμετέχει σε μουσικά παιχνίδια με τους άλλους εκφράζοντας και ξεδιπλώνοντας τις δημιουργικές του ικανότητες. Το παιδί εκδηλώνει περιέργεια απέναντι στους ήχους που παράγουν τα διάφορα μουσικά όργανα, αλλά και τα αντικείμενα, και θέλει συνήθως να τα εξερευνήσει. Τα μουσικά όργανα είναι σταθερά αντικείμενα, που προσδίδουν ασφάλεια και βοηθούν το παιδί στην εξερεύνηση των ορίων του εαυτού του με τους άλλους. Συχνά το παιδί εκδηλώνει ενδιαφέρον και για την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 66-67).

### **Η ανάπτυξη των βασικών μουσικών δεξιοτήτων στα άτομα με αυτισμό**

Στα άτομα με αυτισμό η ανάπτυξη της μουσικότητας και των βασικών χαρακτηριστικών μουσικών ικανοτήτων δε συντελείται και δεν εμφανίζεται με τον

ίδιο τρόπο όπως στα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα. Έρευνες που έχουν γίνει σε βρέφη και παιδιά με αυτισμό και τις οικογένειές τους φανερώνουν ότι οι μουσικές πρωτο- συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ μητέρας – βρέφους δεν είχαν την ίδια εξέλιξη όπως στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Kim και συν., 2009).

Συχνά τα άτομα με αυτισμό παραμένουν παθητικά απέναντι στη μουσική. Αν και η μουσική τα ελκύει ως άκουσμα, παρόλα αυτά δεν τη χρησιμοποιούν για να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με τον άλλο. Παραμένουν παθητικοί ακροατές και δυσκολεύονται να εκφραστούν είτε φωνητικά, είτε μέσω των μουσικών οργάνων (Φραγκούλη, 2014β, σ. 122-123). Επίσης, συχνά αρκούνται σε κλασικές στερεοτυπικές κινήσεις και δεν αναπτύσσουν τις κινητικές τους δεξιότητες. Παρουσιάζουν κινητικά ελλείμματα, δυσκολίες στο να μιμηθούν τις ρυθμικές κινήσεις των άλλων, δυσκολίες στο συντονισμό του σώματός τους και έλλειψη σταθερότητας και ισορροπίας. Δυσκολεύονται στο να συγχρονίσουν τις κινήσεις του σώματός του με το ρυθμό της μουσικής. Είναι πιο εύκολο για αυτά το να κάνουν ορισμένες κινήσεις χρησιμοποιώντας ως μέσο κάποιο μεταβατικό αντικείμενο, παρά να παράγουν τα ίδια κινήσεις με το σώμα τους ή να αντιγράψουν τις κινήσεις που βλέπουν στους άλλους (Condon, 1979 στο Wimpory και συν., 1995· De Bruyn, Moleants & Leman, 2012· Scott, 2014· Traverthen, 2001). Όλα τα παραπάνω συντελούν στην ελλειμματική ικανότητα των παιδιών με αυτισμό να εκφραστούν κινητικά μέσω της μουσικής και να τη σωματοποιήσουν.

Οι αδυναμίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στις μουσικές δεξιότητες συνδέονται άμεσα με τα ελλείμματά τους στο "καθρεπτικό" νευρωνικό σύστημα (Wan και συν., 2010), καθώς η ενσωμάτωση και η εσωτερίκευση της μουσικής και των βασικών χαρακτηριστικών της αναπτύσσονται μέσω της "εικονικής μιμητικής κίνησης" (mimetic motor imagery – MMI), που συνδέεται άμεσα με τους "καθρεπτικούς" νευρώνες του εγκεφάλου (Cox, 2011).

Παρόλο που τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν αδυναμίες στην ανάπτυξη των μουσικών τους ικανοτήτων, ορισμένες δεξιότητές τους δίνουν ένα προβάδισμα στη μουσική ως μέσο παρέμβασης. Συχνά τα παιδιά προτιμούν τα ακουστικά ερεθίσματα που παρουσιάζονται με μουσική μορφή (Simpson & Kenn, 2011). Πολλές φορές επίσης, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυνατότητες στην τονικότητα και στην τονική μνήμη (Accordino, Comer & Heller, 2007· De Bruyn και συν., 2012· Simpson &

Kenn, 2011). Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά με αυτισμό τραγουδούν τραγούδια πριν ακόμα μιλήσουν (Brownell, 2002).

Λόγω των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό στη μουσική έκφραση και στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων, τα ζητήματα αυτά έχουν συμπεριληφθεί στη στοχοθεσία πολλών παρεμβάσεων. Συνήθως οι μουσικοί στόχοι στις παρεμβάσεις αυτές αναφέρονται στο να μπορέσουν τα παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν ικανότητες όπως να ακούν και να ανταποκρίνονται στους ήχους και τη μουσική, να αναπτύσσουν τη μελωδία και να τραγουδούν απλά τραγούδια, να παράγουν απλά μουσικά σχήματα χρησιμοποιώντας το σώμα τους ή / και μουσικά όργανα, να παράγουν ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα μαζί με τους άλλους, να κινούν το σώμα τους ακούγοντας μουσική, κ.λπ. (Filianou & Stamatopoulou, 2013· Βέλκου, 2004).

Παρότι οι μουσικοί στόχοι απαιτούν αρκετό χρόνο για να επιτευχθούν, μετα-αναλύσεις ερευνών φανερώνουν ότι γνωρίζουν επιτυχία στα άτομα με αυτισμό (Kaplan & Steele, 2005). Έρευνες αναφέρονται σε βελτιώσεις των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, μέσω μουσικών παρεμβάσεων, στη μελωδία, στην τονικότητα, στην εμπλοκή στο παίξιμο μουσικών οργάνων, στο ρυθμό (Accordino και συν., 2007· Vaiouli και συν., 2015· Βέλκου, 2004) αλλά και στο μελωδικό τραγούδι και την ελεύθερη κίνηση και σωματοποίηση της μουσικής (Filianou & Stamatopoulou, 2013· Δροσινού - Κορέα, 2000, 2001).

#### **4. Τεχνικές διδασκαλίας - Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Στην ενότητα αυτή κρίθηκε χρήσιμο να γίνει αναφορά στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), καθώς θα πρέπει να αναδειχθεί το πώς όλες οι προαναφερθείσες θεωρητικές διαπιστώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό και τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στις κοινωνικές κυρίως αλλά και στις μουσικές δεξιότητες, μπορούν να βρουν αντίκρισμα μέσα από την ΕΑΕ, στο πεδίο της οποίας, άλλωστε, πραγματοποιείται η παρούσα έρευνα.

##### **Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) – Έννοια και χαρακτηριστικά**

Η ιστορία και η εξέλιξη της ΕΑΕ στην Ελλάδα πέρασε από πολλές δυσκολίες. Για αρκετά χρόνια, ο χώρος της ΕΑΕ δεν είχε οριστεί και προσδιοριστεί πλήρως και επαρκώς. Στα σχολεία Ειδικής Αγωγής η εκπαίδευση και η διδακτική μεθοδολογία για τα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης περιοριζόταν στο πλαίσιο της στείρας εκμάθησης βασικών σχολικών γνώσεων, κυρίως πρώτης ανάγνωσης,

γραφής και αριθμητικής, χωρίς να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη το επίπεδο των παιδιών, οι ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι προτιμήσεις του (Χρηστάκης, 2013, σσ. 15-16). Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο να αναπροσδιοριστούν ο σκοπός και οι επιδιώξεις της ΕΑΕ και να εναρμονιστούν με τις σύγχρονες ανάγκες και εξελίξεις. Κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν αλλαγές στις διδακτικές στρατηγικές και στα προγράμματα διδασκαλίας, στα διδακτικά μοντέλα, στις μεθόδους, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2013, σσ. 16-18).

Στις δεκαετίες 1970 – 1980 η ΕΑΕ μελετήθηκε σε περισσότερο βάθος και έκταση και ακολούθησε μια νέα προοπτική, η οποία συμβάδιζε με τις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις. Σ' αυτή την προοπτική οδήγησε και η Έκθεση Warnock, του αγγλικού Υπουργείου Παιδείας, αλλά και η γενικότερη αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων για την ΕΑΕ, με την καθιέρωση του εκπαιδευτικού μοντέλου που αντικατέστησε το ιατρικό – κλινικό το οποίο έδινε έμφαση μόνο στα συμπτώματα των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Οι νέες τάσεις που προέκυψαν αφορούσαν την αποκατηγοριοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ, μέσω της οποίας αναγνωρίζεται η διαφορετικότητά τους αλλά δε διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα παιδιά, η απενοχοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ και η ενοχοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους, η απόηλικιοποίησή τους, η ένταξή τους δηλαδή σε τάξεις ανάλογα με τις ανάγκες τους και όχι μόνο με τη χρονολογική τους ηλικία και τέλος η σχολική τους ένταξη – ενσωμάτωση – συνεκπαίδευση (Χρηστάκης, 2013, σσ. 24-27).

Η τάση αυτή για ένταξη – ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ ενισχύθηκε περισσότερο από τη συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα το 1994. Προωθήθηκε επίσης και από τις διεθνείς εξελίξεις. Στην Ιταλία, για παράδειγμα, ήδη από τη δεκαετία του 1970 είχε αρχίσει να γίνεται λόγος για την ένταξη, η οποία τέθηκε σε εφαρμογή στα ιταλικά σχολεία. Η ιταλική πολιτική για την ένταξη βασίστηκε σε μια ανθρωποκεντρική κουλτούρα και έλαβε σοβαρά υπόψη της την ισοτιμία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, δημιουργώντας ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, με ή χωρίς δυσκολίες. Έλαβε υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, αξιολογώντας τις και σχεδιάζοντας εξατομικευμένα προγράμματα που να απευθύνονται σ' αυτές, και ευαισθητοποίησε την κοινωνία δημιουργώντας εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια υποστήριξης (Δροσινού, 2015).

Ακολουθώντας τις προαναφερθείσες εξελίξεις, η ΕΑΕ στην Ελλάδα άρχισε να νοείται υπό το πρίσμα καινούριων προοπτικών, κυρίως μετά τη θέσπιση του νόμου 208/1996 (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάματος & Χρηστάκης, 2009). Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση νοηματοδοτήθηκε ως η εκπαίδευση για τα άτομα με ΕΕΑ, δηλαδή τα άτομα που παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής λόγω κάποιων σωματικών, αναπτυξιακών, νοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Δροσινού, 2014). Σκοπός της είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία να είναι συμβατά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες και τις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ, να τις εξυπηρετούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται και να συμβάλλουν στην ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ (Χρηστάκης, 2013, σσ. 16-17, 79).

### **Εφαρμογή της ΕΑΕ στα προγράμματα διδασκαλίας – Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.**

Βασιζόμενο στις νέες εξελίξεις στην ΕΑΕ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), με σκοπό να υποστηριχθούν κατάλληλα τα παιδιά με ΕΕΑ. Το ΠΑΠΕΑ αποτελείται από πέντε γενικές ενότητες, οι οποίες αναφέρονται στη Σχολική Ετοιμότητα, στις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, στην Κοινωνική Προσαρμογή, στις Δημιουργικές Δραστηριότητες και στην Προ- επαγγελματική Ετοιμότητα των παιδιών με ΕΕΑ (Δροσινού και συν., 2009).

Η έννοια της μαθησιακής (και κατ' επέκταση και τη σχολικής) ετοιμότητας συσχετίζεται άμεσα με σύγχρονα ευρήματα των νευροεπιστημών σχετικά με την πλαστικότητα του εγκεφάλου. Η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος, που αναφέρεται στην εν γένει ανάπτυξη του παιδιού, και περιλαμβάνει τη διανοητική, τη σωματική, τη συναισθηματική και κοινωνική ετοιμότητα του παιδιού να προσλάβει, να επεξεργαστεί κατάλληλα και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Η μαθησιακή ετοιμότητα γνωρίζει μεγάλη έμφαση στο ΠΑΠΕΑ και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη μ' αυτό (Δροσινού και συν., 2009).

Το ΠΑΠΕΑ αποτέλεσε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (curriculum) για τα άτομα με ΕΕΑ. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει περιοχές γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες αναλύονται περαιτέρω σε γενικές ενότητες και υπο- ενότητες, σε διδακτικούς στόχους και δραστηριότητες. Οι στόχοι που τίθενται μπορούν υπό το πρίσμα μιας περαιτέρω κατηγοριοποίησης να διακριθούν σε μακροπρόθεσμους και



βραχυπρόθεσμους. Δύο βασικά χαρακτηριστικά του ΠΑΠΕΑ είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, ανάλογα πάντα με τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με ΕΕΑ (Χρηστάκης, 2013, σσ. 28, 77-102).

Στη βάση του ΠΑΠΕΑ σχεδιάζονται το ετήσιο, το εβδομαδιαίο και το διδακτικό πρόγραμμα, σε καθένα από τα οποία ορίζονται οι ενότητες, οι στόχοι, οι δραστηριότητες, τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας. Το διδακτικό πρόγραμμα είναι ένα πρόγραμμα που αποτυπώνει τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο ειδικός παιδαγωγός για να διδάξει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες (Χρηστάκης, 2013, σσ. 29, 77-145). Στη βάση αυτού προέκυψε η δημιουργία του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού διδακτικού Προγράμματος παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το διδακτικό αυτό πρόγραμμα έχει ένα συγκεκριμένο στόχο ("Στοχευμένο"), ο οποίος δομείται και αναλύεται κατάλληλα σε υπο-στόχους ("Δομημένο"), είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του μαθητή ("Ατομικό"), αποσκοπεί στο να τον βοηθήσει στην ένταξή του στην κοινωνία ("Ενταξιακό"), περιλαμβάνει τις μεθόδους διδασκαλίας, τα υλικά και τα μέσα, τη διαδικασία, το διδακτικό στόχο και τα βήματά του και την αξιολόγηση της διαδικασίας ("Πρόγραμμα Παρέμβασης"). Τέλος, λαμβάνει υπόψη του τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή και την ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών ("Ειδικής Αγωγής") και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσει ("και Ειδικής Εκπαίδευσης") (Δροσινού - Κορέα, 2014α· Χρηστάκης, 2013, σσ. 127-145).

Στο σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος λαμβάνονται υπόψη τα διδακτικά μοντέλα των διδακτικών ενοτήτων (teaching units) και της ανάλυσης έργου (task analysis). Μέσα από το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων επιχειρείται η διαθεματική προσέγγιση της ύλης και οι δραστηριότητες συνυφαίνονται σε ενιαίο σύνολο συνδεδεμένο με τη ζωή. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που επιλέγεται να διδαχθούν εκτείνονται σε διαφορετικές ενότητες και περιοχές (Χρηστάκης, 2013, σσ. 146-156). Το μοντέλο της ανάλυσης έργου δίνει έμφαση στην κατάτμηση και ανάλυση των διδακτικών στόχων σε μικρότερα βήματα (υπο- στόχους). Ο αριθμός και το μέγεθος των βημάτων εξαρτάται από τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών. Η ιεράρχησή τους ακολουθεί μια λογική σειρά με σταδιακή αύξηση της δυσκολίας και κατάκτηση της γνώσης (Χρηστάκης, 2013, σσ. 157-173).

Η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στη βάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα Μεθοδολογίας Παρατήρησης, Ειδικής Διδακτικής και Μεθοδολογίας Παρέμβασης. Αρχικά είναι απαραίτητη η συστηματική εμπειρική παρατήρηση (Μεθοδολογία Παρατήρησης) του παιδιού με ΕΕΑ από τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος έχει επαφή και με το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του, που τον βοηθούν να εντοπίσει κάποια αρχικά στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού (Χρηστάκης, 2013, σσ. 225-232· Δροσινού - Κορέα, 2014β). Έπειτα προβαίνει σε άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του παιδιού μέσω της συμπλήρωσης Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) οι οποίες αξιολογούν τις δεξιότητές του στη Μαθησιακή του Ετοιμότητα, στις Βασικές Ακαδημαϊκές του Δεξιότητες, στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού (όταν πρόκειται για μαθητή που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού) (Δροσινού - Κορέα, 2014β· Δροσινού και συν., 2009· Χρηστάκης, 2013, σσ.225-249).

Στη συνέχεια ακολουθεί η επιλογή του διδακτικού στόχου και ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος (Ειδική Διδακτική). Στο σχεδιασμό του λαμβάνονται υπόψη ορισμένα βασικά στοιχεία: θα πρέπει να οριστεί ο διδακτικός στόχος, να καταταμηθεί σε βήματα, να είναι κατανοητή η διαδοχή τους και να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΠΑΠΕΑ, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ), τα στοιχεία της διαδοχής να είναι δομικά συνδεδεμένα και να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας, η αποκτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε μια ιεραρχία δεξιοτήτων και το πρόγραμμα να εμπίπτει στην κοινωνική και βιωμένη εμπειρία (Δροσινού και συν., 2009). Στο διδακτικό πρόγραμμα καταγράφονται τα στοιχεία του μαθητή, το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης (διάρκεια, συχνότητα, χώρος παρέμβασης), ο διδακτικός στόχος, ο οποίος διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει και τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις σχολικές δεξιότητες, οι υπο- στόχοι – βήματα του διδακτικού στόχου, οι δραστηριότητες, τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα, η επιδιωκόμενη συμπεριφορά του μαθητή, τα κριτήρια επιτυχίας του προγράμματος και η αμοιβή (υλική / λεκτική / άλλου είδους) που παρέχεται στο μαθητή (Δροσινού και συν., 2009).

Ακολουθεί η εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος, μέσω ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων, αλλά και η αξιολόγησή του (Μεθοδολογία Παρέμβασης). Κατά την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος χρησιμοποιούνται ποικίλα παιδαγωγικά

μέσα και υλικά που μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή. Αυτά μπορεί να είναι τα βιβλιοτετράδια δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, σταθερές και κινητές κάρτες με οπτικοποιημένες τις ενέργειες της δραστηριότητας, ντοσιέ που περιλαμβάνουν διαφορετικό περιεχόμενο μιας δραστηριότητας σε κάθε σελίδα, άλμπουμ που οπτικοποιούν στις σελίδες τους την τεμαχιοποίηση του διδακτικού στόχου αλλά και παπουτσόκουτα. Τα παπουτσόκουτα αποτελούν τρισδιάστατες γνωστικές μηχανές που διευκολύνουν την αυτονομία του παιδιού με ΕΕΑ. Χρήσιμο κρίνεται επίσης να χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα και οπτικοακουστικό υλικό, που ελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή αλλά και πραγματικά τρισδιάστατα αντικείμενα, μουσικά όργανα κ.λπ. (Δροσινού - Κορέα, 2014γ, Δροσινού και συν., 2009). Τέλος, απαραίτητη κρίνεται και η αξιολόγηση της εφαρμογής του διδακτικού προγράμματος. και η καταγραφή της προόδου του παιδιού, η οποία λειτουργεί και ως επανατροφοδότηση. Στην αξιολόγηση χρησιμεύουν και οι καταγραφές των ΛΕΒΔ αλλά και το έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης και κατ' επέκταση το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ), στο οποίο καταγράφονται όλες οι αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με το μαθητή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και αποτυπώνεται η μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης αποτυπώνονται κάθε φορά και μέσω του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού (αυτοπαρατήρηση) αλλά και μέσα από το έντυπο συνεργασίας με το γονέα του παιδιού με ΕΕΑ (Δροσινού - Κορέα, 2014γ Δροσινού και συν., 2009 Χρηστάκης, 2013, σσ. 231-251).

#### **Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. – Σύνδεση με την ανάπτυξη των κοινωνικών και μουσικών δεξιοτήτων**

Η σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτυπώνεται στο εκπαιδευτικό και διδακτικό πρόγραμμα των παιδιών με ΕΕΑ. Έμφαση δίνεται στην υποστήριξη των παιδιών με μειωμένες ικανότητες κοινωνικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Δροσινού στο Φραγκούλη, 2014β, σσ. 11-12).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει λάβει σοβαρά υπόψη του τη σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ. Μια από τις βασικές ενότητες του ΠΑΠΕΑ αναφέρεται στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών με ΕΕΑ, αναλύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν. Επίσης, οι βιωματικές Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ) που καταγράφηκαν

από το ΠΙ από το 1994 μέχρι και το 2009 λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι γενικές ενότητες των ΔΜΕ περιλαμβάνουν τον Προφορικό Λόγο, την Ψυχοκινητικότητα, τις Νοητικές Ικανότητες και τη Συναισθηματική Οργάνωση. Καθεμιά από αυτές τις γενικές ενότητες χωρίζεται σε υπο- ενότητες και ενδεικτικούς στόχους και δραστηριότητες. Ιδιαίτερα στη γενική ενότητα της Συναισθηματικής Οργάνωσης η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών έχει πρωτεύοντα ρόλο, γεγονός που αποτυπώνεται και στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων. Όμως, και στις άλλες γενικές ενότητες προωθείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής επικοινωνίας μέσα από δραστηριότητες όπως να συμμετέχει το παιδί σε διάλογο και να περιμένει τη σειρά του, να ρωτάει τους άλλους, να εκφράζεται μπροστά στους άλλους, να σχολιάζει, να μιμείται και να επαναλαμβάνει, να προσέχει τον άλλο, να εκφράζει και να μοιράζεται τα συναισθήματά του, να αποδέχεται τους άλλους και να συνεργάζεται μαζί τους κ.λπ. (Δροσινού στο Φραγκούλη, 2014β, σσ. 12-13 Δροσινού και συν., 2009).

Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι και οι μουσικές δεξιότητες προωθούνται σημαντικά από το ΠΑΠΕΑ και τις ΔΜΕ. Όπως αναφέρει η Δροσινού (στο Φραγκούλη, 2014β, σσ. 13-16), τα μουσικοθεραπευτικά και μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο στο ειδικό σχολείο. Οι ΔΜΕ περιλαμβάνουν μουσικές δραστηριότητες που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει ανεκτικότητα απέναντι στους ήχους, να τους αναγνωρίζει, να τους μιμείται, να ακροάται και να παράγει ήχους μουσικών οργάνων, να συμμετέχει σε ηχητικά και ακουστικά παιχνίδια, να κινείται στο χώρο και να συντονίζει τις κινήσεις του και τον προσανατολισμό του, να εκτελεί ρυθμικές και μουσικοχορευτικές κινήσεις, να εκδηλώνει ενδιαφέρον για τη μουσική κ.λπ. (Δροσινού και συν., 2009).

## **5. Αυτισμός, μουσικές παρεμβάσεις και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων**

Η μουσική έχει κερδίσει έδαφος ως μέσο παρέμβασης στις περιπτώσεις των ατόμων με αυτισμό, και ιδίως στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, καθώς η σύγχρονη βιβλιογραφία είναι αρκετά ενθαρρυντική ως προς τον τομέα αυτό. Οι προσεγγίσεις που έχουν ακολουθηθεί έως τώρα είναι αρκετές, με δεσπόζουσες τις μουσικοθεραπευτικές και τις μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και τη μουσικοκινητική.

## **Μουσικές παρεμβάσεις: Μουσικοθεραπεία, Μουσικοπαιδαγωγική, Μουσικοκινητική**

Σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό έχουν εφαρμοσθεί μουσικές παρεμβάσεις επηρεασμένες από τη μουσικοθεραπεία, τη μουσικοπαιδαγωγική και τη μουσικοκινητική. Η μουσικοθεραπεία έχει αφετηρία στην ίδρυση της Εθνικής Οργάνωσης για τη Μουσικοθεραπεία στην Αμερική (National Association for Music Therapy / NAMT). Ορίστηκε από τον παγκόσμιο οργανισμό μουσικοθεραπείας (World Federation of Music Therapy / WFMT) ως η χρήση της μουσικής από ένα μουσικοθεραπευτή προς έναν πελάτη με στόχο την προώθηση της επικοινωνίας, της δημιουργίας σχέσεων, της μάθησης, της δημιουργίας κινήτρων, και της κάλυψης σωματικών, συναισθηματικών, πνευματικών, κοινωνικών και γνωστικών αναγκών (Finnigan & Starr, 2010· Φραγκούλη, 2014β, σσ. 84-86).

Η χρήση της μουσικής για θεραπευτικούς σκοπούς συναντάται από τα αρχαία χρόνια και σε όλους τους πολιτισμούς. Τις τελευταίες δεκαετίες λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι προτιμήσεις του ατόμου με διαταραχή και η μουσικοθεραπεία εμφανίζεται πιο στοχοθετημένη και χρησιμοποιείται από το μουσικοθεραπευτή για τη διάγνωση και την παρέμβαση (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 86-88). Η μουσικοθεραπεία ως ψυχοθεραπεία χρησιμοποιεί τη μουσική για να διαμορφώσει μια σχέση μεταξύ του μουσικοθεραπευτή και του ατόμου με διαταραχές, να διευκολύνει τη μη λεκτική επικοινωνία και το συμβολισμό, να μεταμορφώσει παλιές τραυματικές εμπειρίες και να προωθήσει την αυτονομία και την έκφραση συναισθημάτων (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 95-99).

Οι μορφές των μουσικοθεραπευτικών παρεμβάσεων είναι ποικίλες, με πιο γνωστές τη "δεκτική", τη "συνθετική", την "ανα-δημιουργική", της "δράσης" και του "μουσικού αυτοσχεδιασμού" (Accordino και συν., 2006· Vaiouli και συν., 2015), ο οποίος αναδείχθηκε ιδιαίτερα από τους Nordoff και Robbins και τους Alvin και Warwick (Finnigan & Starr, 2010· Wetherick, 2014).

Η μουσικοθεραπεία για παιδιά, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί και σε σχολείο είναι, μεταξύ άλλων, η μουσικοθεραπεία που βασίζεται στις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας (Schumacher, 2004 στο Φραγκούλη, 2014β). Πρόκειται για μια πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση κατά την οποία χρησιμοποιούνται όργανα Orff και μουσικά παιχνίδια. Ο μουσικοθεραπευτής θα πρέπει να γνωρίζει πώς να απευθυνθεί απέναντι στις ανάγκες κάθε παιδιού. Στις περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό

συνήθως προωθείται η ανάπτυξη των κοινωνικών, επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (κοινή εστίαση προσοχής, αλληλεπίδραση, έκφραση συναισθημάτων, επικοινωνιακή χρήση γλώσσας, βλεμματική επαφή, μίμηση), και η ανάπτυξη της δι-υποκειμενικότητας και της συνεργασίας με τους άλλους μέσω της μουσικής αναβίωσης σχέσεων – αλληλεπιδράσεων μητέρας – βρέφους (Schumacher, 2013 · Trevarthen, 2005 · Φραγκούλη, 2013 · Φραγκούλη, 2014β, σσ. 99-129). Το παιδί στη μουσικοθεραπεία μπορεί από μία αρχική κατάσταση έλλειψης επαφής με τον άλλο να καταφέρει να εκφραστεί δημιουργικά μαζί με τον άλλο μέσα από το μουσικό παιχνίδι (Φραγκούλη, 2013 · Φραγκούλη, 2014α).

Η μουσική παιδαγωγική εστιάζει στη μάθηση που σχετίζεται με τη μουσική στο σχολείο. Ωστόσο, τα πλαίσιά της σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι τόσο αυστηρά και άκαμπτα. Οι πιο γνωστές μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί είναι αυτές των Orff, Kodaly και Suzuki. Στην προσέγγιση Kodally προωθείται η μουσική κίνηση, η μηχανική μάθηση και η μουσική μνήμη. Στην προσέγγιση Suzuki προωθείται η έκθεση σε ένα νέο στοιχείο, η μίμηση, η ενθάρρυνση, η επανάληψη, η πρόσθεση, η βελτίωση και η τελειοποίηση (Scott, 2014).

Η προσέγγιση Orff, είναι μια παιδο- κεντρική προσέγγιση και όχι απλά μια μέθοδος. Προωθεί την επαφή των παιδιών με τη μουσική μέσα από την ανακάλυψη, τη δημιουργικότητα και τον αυτοσχεδιασμό, μέσα από το συνδυασμό κίνησης, χορού, τραγουδιού και παιξίματος μουσικών οργάνων. Δεν έχει στόχο τη στείρα εκμάθηση μουσικών στοιχείων αλλά την προώθηση της μουσικότητας των παιδιών. Εισήχθη από τον Carl Orff, ο οποίος εμπνεύστηκε από τους Piaget, Vygotsky, Dewey και Montessori. Μέσα από την προσέγγιση αυτή τα παιδιά, και ιδίως τα παιδιά με διαταραχές, μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές, συναισθηματικές, δημιουργικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες κινητικότητας, γλώσσας και ομιλίας, μάθησης και συμπεριφοράς, ταυτόχρονα με τις μουσικές δεξιότητες (ικανότητα του ρυθμού, της μελωδίας, του συντονισμού των κινήσεων και της σωματικής έκφρασης) (Filianou & Stamatopoulou, 2013 · Jorgenson, 2010 · Φραγκούλη, 2013).

Η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff διέπεται και από παιδαγωγικές αρχές όπως η αρχή της ολότητας, καθώς η γνώση και η μάθηση αφορά όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών (γνωστικούς, ψυχοκινητικούς, κοινωνικο - συναισθηματικούς), την αρχή της επαγωγής, καθώς ο παιδαγωγός πηγαίνει από το πιο

απλό στο πιο πολύπλοκο, την αρχή της συνοχής, καθώς η διδασκαλία ακολουθεί μια δομημένη μορφή και την αρχή αισθητηριακής πρόσληψης, της επικοινωνίας και της σύνδεσης με τη ζωή (Filianou & Stamatopoulou, 2013).

Η μουσικοκινητική θεωρία συνδέει τη μουσική με την κίνηση, το ρυθμό και τον κρότο (ηχηρές κινήσεις), που βοηθούν το παιδί να παίζει με απλά όργανα και αντικείμενα και να τονώσει το κινητικό, ακουστικό και ρυθμικό του αισθητήριο. Συνδέεται άμεσα με τη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση Orff και χρησιμοποιεί αρκετές από τις αρχές και τις τεχνικές της. Μέσα από τη μουσικοκινητική προσέγγιση τα παιδιά βοηθούνται στη συνειδητοποίηση της θέσης και της κίνησης του σώματος στο χωρο- χρόνο και οδηγούνται σε μια αυθόρμητη συμμετοχή στη μουσική, την κίνηση και το λόγο, δημιουργώντας αρμονικές μουσικές μορφές (Δροσινού, 2000, 2001).

Στα πλαίσια των μουσικοπαιδαγωγικών και μουσικοκινητικών προσεγγίσεων έχουν αναπτυχθεί και μέθοδοι για παιδιά με αυτισμό που παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον. Μια απ' αυτές προβάλλει τη διδασκαλία μουσικής μέσα από το οπτικοποιημένο τραγούδι, όπου η γνωριμία με κάθε τραγούδι γίνεται μέσα από οπτική καθοδήγηση και ακολουθεί η συνοδεία οργάνων, λόγου, κίνησης (Βέλκου, 2004). Μια εξίσου σημαντική μέθοδος είναι η χρήση μουσικών κοινωνικών ιστοριών. Σε αντίθεση με τις κλασικές κοινωνικές ιστορίες, οι κοινωνικές ιστορίες που προσεγγίζονται μουσικά αυξάνουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό, καθώς και την προσοχή τους και τη διάθεση της επανάληψης (Bronwell, 2002).

### **Διάκριση μεταξύ των μουσικών παρεμβάσεων – διαφορές και συνδεδετικά στοιχεία**

Συχνά τίθεται το ερώτημα ποια μέθοδος θα ήταν πιο αποτελεσματική για παιδιά με ΕΕΑ στο σχολείο, η θεραπευτική ή η παιδαγωγική. Αυτό μπορεί να οριστεί κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού (Schumacher, 2013).

Η μουσικοθεραπεία παρουσιάζει διαφορές από τη μουσικοπαιδαγωγική. Η μουσικοθεραπεία εστιάζει στα συμπτώματα μιας συμπεριφοράς και στην προσπάθεια κατανόησης των αιτιών που κρύβονται πίσω από αυτή. Επίσης, συνήθως κατά τη μουσικοθεραπευτική παρέμβαση δίνεται έμφαση στη σημασία της σχέσης. Συνήθως η εφαρμογή μουσικοθεραπευτικών παρεμβάσεων ενδείκνυται όταν διαπιστώνεται η

αδυναμία προσέγγισης των μαθητών με ΕΕΑ μέσα από την παιδαγωγική οδό. Η μουσικοθεραπεία επιδιώκει κυρίως να κατανοήσει τι καθρεφτίζει το παιδί στη μουσική παραγωγή του και να καταλάβει ποια εμπειρία του παιδιού από τη βρεφική και νηπιακή του ηλικία κρύβεται πίσω από αυτή (Accordino και συν., 2006· Φραγκούλη, 2014β, σσ. 107-113).

Η μουσικοπαιδαγωγική από την άλλη πλευρά επιλέγεται ως τρόπος παρέμβασης όταν τίθενται κυρίως παιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι. Στη μουσικοπαιδαγωγική το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αλλαγή και στη διαφοροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων από ένα χαμηλότερο προς ένα υψηλότερο επίπεδο (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 107-113).

Οι κυριότερες διαφορές μεταξύ μουσικοθεραπείας και μουσικοπαιδαγωγικής είναι οι ακόλουθες: η μουσικοθεραπεία προσανατολίζεται στη *διαδικασία*, σε έναν *κοινό στόχο θεραπείας*, σε *εσωτερικές ψυχικές διεργασίες και αλλαγές*, στο *παρελθόν, το παρόν και το μέλλον* και ο θεραπευτής *συνοδεύει, διερευνά και ερμηνεύει*. Αντίθετα, η μουσικοπαιδαγωγική προσανατολίζεται σε *συγκεκριμένους παραγωγικούς στόχους (στο αποτέλεσμα)*, σε *προγράμματα διδασκαλίας*, σε *καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων*, στο *παρόν και στο μέλλον* και ο δάσκαλος *καθοδηγεί και παρέχει ο ίδιος τη δομή* (Decker – Voigt 1983 στο Φραγκούλη, 2014β, σ. 112).

Παρόλες τις διαφορές μεταξύ μουσικοθεραπείας και μουσικοπαιδαγωγικής, βρίσκονται σε ένα συνεχές και σε μία διαρκή διαλεκτικότητα μεταξύ τους. Η μεταξύ τους ισορροπία είναι δυναμική και γίνεται κατανοητή ως συνέχεια. Οι δύο αυτοί χώροι είναι δύσκολο να διακρίνονται πάντα πλήρως μεταξύ τους, καθώς ορισμένες φορές υπάρχουν επικαλύψεις. Ανάμεσά τους αναδύονται διάφορες μέθοδοι, που περιέχουν στοιχεία και από τις δύο (Mitchell, 2014· Schumacher, 2013· Φραγκούλη, 2014β, σσ. 107-113). Όπως αναφέρει ο Tischler (2001, στο Φραγκούλη, 2014β, σ. 113), η μουσικοθεραπεία δανείζεται μουσικοπαιδαγωγικές γνώσεις και δίνει κι αυτή στη μουσικοπαιδαγωγική νέα ερεθίσματα.

Κρίνεται, τέλος, χρήσιμο να αναφερθεί ότι όποια προσέγγιση κι αν ακολουθηθεί στη μουσική παρέμβαση θα πρέπει να γίνεται αναφορά στη θεωρία που ακολουθείται, στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της παρέμβασης (μουσικό περιεχόμενο, το είδος του και ποιος το επιλέγει, υλικά και μέσα και στρατηγικές), στο πρόγραμμα και το χρονοδιάγραμμα της παρέμβασης, στον τόπο της παρέμβασης και στα άτομα στα οποία γίνεται η παρέμβαση (Robb, Carpenter & Burns, 2010).



## **Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με αυτισμό μέσα από την εφαρμογή μουσικών παρεμβάσεων – Ανασκόπηση ερευνών**

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τη χρησιμότητα των ειδικών μουσικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Στο σημείο αυτό θα γίνει ενδεικτική αναφορά σε ορισμένες έρευνες που κρίθηκαν αρκετά σημαντικές.

Σε μια από τις έρευνες αυτές η ερευνήτρια χρησιμοποίησε παρεμβάσεις μουσικοθεραπείας "αυτοσχεδιασμού" με σκοπό να βοηθήσει τρία παιδιά με αυτισμό να αναπτύξουν την κοινή εστίαση προσοχής (εστίαση στο πρόσωπο, ανταπόκριση στην κοινή εστίαση προσοχής και έναρξή της). Συνέλεξε ποσοτικά (διάρκεια και συχνότητα) και ποιοτικά (παρατήρηση, συζητήσεις, συνεντεύξεις) δεδομένα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σταδιακή αύξηση της κοινής εστίασης προσοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και ανάπτυξη των γενικών κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, τα οποία φάνηκε να διατηρούνται μετά την παρέλευση ενός μήνα (Vaiouli και συν., 2015).

Σε μια άλλη έρευνα εφαρμόστηκαν σε ένα κορίτσι με αυτισμό μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις και μη μουσικοθεραπευτικές (παιχνίδι), σε αντιδιαστολή μεταξύ τους, με σκοπό να αναδειχθεί η σημασία της μουσικοθεραπείας στην ανάπτυξη της βλεμματικής επαφής του παιδιού, της εναλλαγής σειράς και της μίμησης και στην μείωση μη κοινωνικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν πολύ περισσότερο κατά τις μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις σε σχέση με τις μη μουσικοθεραπευτικές και ότι το παιδί εμφάνισε και μοιράστηκε με τη μουσικοθεραπεύτρια περισσότερη χαρά και ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της μουσικοθεραπείας (Finnigan & Starr, 2010).

Όμοια, στην έρευνα των Kim, Wigram και Gold εφαρμόστηκαν μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις και συνεδρίες παιχνιδιού σε δέκα αγόρια με αυτισμό, λεκτικά και μη. Σκοπός ήταν να αναδειχθεί η σημασία της μουσικοθεραπείας έναντι του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της χαράς των παιδιών, του συναισθηματικού συγχρονισμού και μοιράσματος, της έναρξης μιας αλληλεπίδρασης, της ανταπόκρισης και της αποφυγής μη ανταποκριτικών συμπεριφορών. Εφαρμόστηκαν μετρήσεις της διάρκειας και της συχνότητας εμφάνισης των δεξιοτήτων αυτών. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι αναπτύχθηκαν όλες οι δεξιότητες πολύ περισσότερο με τη μουσικοθεραπεία (Kim και συν., 2009).

Η έρευνα του Brownell είχε ως δείγμα τέσσερα αγόρια με αυτισμό, στα οποία εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις με χρήση κλασικών κοινωνικών ιστοριών σε αντιπαραβολή με τη χρήση μουσικών κοινωνικών ιστοριών. Σκοπός ήταν να προβληθεί η σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνίας, συμπεριφοράς) και στη μείωση των αντίστοιχων μη κοινωνικών. Τα αποτελέσματα, κατά το μεγαλύτερο μέρος τους, έδειξαν μεγαλύτερη αύξηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών συμπεριφορών των παιδιών κατά τη χρήση μουσικών κοινωνικών ιστοριών σε σχέση με τις κλασικές (απλό διάβασμα) (Brownell, 2002).

Στην έρευνα των Wimpory, Chadwick και Nash οι ερευνητές εφάρμοσαν παρεμβάσεις μουσικοθεραπείας "δράσης" σε ένα κορίτσι με αυτισμό, εμπλέκοντας και τη μητέρα του, με σκοπό να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, όπως η κοινωνική αναγνώριση, η βλεμματική επαφή, η αλληλεπιδραστική συμμετοχή και το μοίρασμα και η εμφάνιση συμβολικού παιχνιδιού. Οι μετρήσεις διεξήχθησαν μέσα από ανάλυση βιντεοσκόπησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν σταδιακή ανάπτυξη των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία διατηρήθηκε και σε μετρήσεις δύο μηνών μετά την παρέμβαση (Wimpory και συν., 1995).

Η έρευνα του Wetherick είχε ως δείγμα δύο αγόρια, εκ των οποίων το ένα με αυτισμό. Σκοπός ήταν η διαπίστωση της ευεργετικής επίδρασης της μουσικοθεραπείας (των Nordoff & Robbins) στην προ-λεκτική και λεκτική επικοινωνία και στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας αλλά και στη μείωση μη κοινωνικών συμπεριφορών. Οι μετρήσεις έγιναν μέσω βιντεοσκόπησης και ανάλυσης των σημαντικών στιγμών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παραπάνω υποθέσεις επετεύχθησαν και αυξήθηκε το συνεργατικό παιχνίδι και η λεκτική επικοινωνία των παιδιών (Wetherick, 2014).

Στην έρευνα της Βέλκου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του οπτικοποιημένου τραγουδιού (ενίσχυση νοήματος τραγουδιού με εικόνες και κείμενο ταυτόχρονα με δραστηριότητες ρυθμού, μελωδίας και κίνησης) σε μια τάξη παιδιών με αυτισμό, με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Οι σκοποί της έρευνας επετεύχθηκαν και η ερευνήτρια εισήγαγε ένα νέο τρόπο μουσικοπαιδαγωγικής και μουσικοκινητικής παρέμβασης (Βέλκου, 2004).

Στην έρευνα των Krikeli, Michailidis και Klavdianou, εφαρμόστηκαν μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις σε σαράντα παιδιά, εκ των οποίων τα δέκα

βρίσκονταν στο αυτιστικό φάσμα, με σκοπό να διαπιστωθεί αν η μουσικοθεραπεία βοηθούσε στη μείωση του άγχους και των καρδιακών παλμών των παιδιών, συντελώντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Οι μετρήσεις έγιναν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μουσικοθεραπεία είχε μεγάλο προβάδισμα στη μείωση του άγχους και των καρδιακών παλμών και στην αύξηση της επικοινωνίας των παιδιών σε σχέση με τις άλλες δραστηριότητες (Krikeli και συν., 2010).

Στην έρευνα των Filianou και Stamatoroulou, μια τάξη πέντε παιδιών, εκ των οποίων τα δύο με αυτισμό, συμμετείχε σε ένα μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στο ΔΕΠΠΔ, το ΑΠΣ και τη μουσικοπαιδαγωγική Orff. Οι σκοποί του προγράμματος ήταν ποικίλοι, ανάμεσά τους και μουσικοί, γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και κοινωνικο – επικοινωνιακο – συναισθηματικοί (κοινή εστίαση προσοχής, μοίρασμα, αλληλεπίδραση, εναλλαγή σειράς, συνεργασία). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν αύξηση των παραπάνω δεξιοτήτων των παιδιών και μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς τους (Filianou και Stamatoroulou, 2013).

Η έρευνα της Φραγκούλη είχε ως δείγμα έξι μαθητές, εκ των οποίων τρεις με αυτισμό, στους οποίους εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις μουσικοθεραπείας, βασισμένης στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Η μέτρηση και αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του εργαλείου EBQ (Schumacher και Calvet, 2007, στο Φραγκούλη, 2014β) μέσω βιντεο-ανάλυσης σημαντικών μουσικοθεραπευτικών στιγμών. Διαπιστώθηκαν θετικές διαφοροποιήσεις στην ποιότητα σχέσης μεταξύ θεραπεύτριας και παιδιού, αποδεικνύοντας πως η μουσική μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί με συναισθηματικές δυσκολίες να εκφραστεί δημιουργικά και να επικοινωνήσει με τον άλλο (Φραγκούλη, 2013, 2014β).

Η έρευνα της Δροσινού σε παιδιά ενός σχολείου, ανάμεσα στα οποία και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, χρησιμοποίησε τη μουσικοκινητική προσέγγιση, ενσωματωμένη στα προγράμματα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ και εντάσσοντάς της σε μια πρακτική εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. Οι στόχοι ήταν ποικίλοι, στη μουσική, στην ψυχοκινητικότητα, στον προφορικό λόγο και το γλωσσικό τομέα και στις κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, εγγύτητα, συνεργασία). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν αύξηση των δεξιοτήτων αυτών στα παιδιά και εισήχθη μια νέα μέθοδος μουσικής προσέγγισης στο ειδικό σχολείο (Δροσινού, 2000, 2001).

Όμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε μετα- αναλύσεις ερευνών. Στη μετα- ανάλυση των Simpson και Keen συμπεριελήφθησαν είκοσι δημοσιευμένες έρευνες, που χρησιμοποίησαν ποικίλες μουσικές παρεμβάσεις, εφάρμοσαν και πειραματικό έλεγχο και είχαν ως δείγμα παιδιά με αυτισμό που είχαν θετική σχέση με τη μουσική. Η μετα- ανάλυση εστίασε στις περιοχές της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική ανάπτυξη στις δεξιότητες των περιοχών αυτών. Ωστόσο παρέμεινε το ερώτημα της γενίκευσής τους σε άλλα πλαίσια και της διατήρησής τους στο χρόνο (Simpson & Keen, 2011).

Όμοια, στη μετα- ανάλυση των Accordino, Comer και Heller αξιοποιήθηκαν είκοσι έρευνες στις οποίες εφαρμόστηκαν μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, καθώς και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (βλεμματική επαφή, αλληλεπίδραση, κοινή εστίαση προσοχής, μοίρασμα κ.λπ.), των δεξιοτήτων επικοινωνίας (αύξηση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας) και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Και σ' αυτή τη μετα- ανάλυση τίγονται τα ζητήματα της γενίκευσης και της διατήρησης των δεξιοτήτων (Accordino και συν., 2006).

Τέλος, στη μετα- ανάλυση των Kaplan και Steele χρησιμοποιήθηκαν έρευνες σε σαράντα άτομα με αυτισμό, στα οποία εφαρμόστηκαν ποικίλες μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις, με σκοπό τη μέτρηση της βελτίωσης δεξιοτήτων κοινωνικών / συμπεριφοράς, γλώσσας / επικοινωνίας, αντίληψης / κίνησης, γνωστικών και μουσικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητές τους στις προαναφερθείσες περιοχές αυξήθηκαν σημαντικά και από τα οικεία πρόσωπα των ατόμων αναφέρθηκε μερική διατήρηση και γενίκευσή τους (Kaplan & Steele, 2005).

Από την ενδεικτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, γίνεται φανερό η σημασία των μουσικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των εν γένει δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό αλλά και ειδικότερα στην ανάπτυξη των μουσικών και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Το υπάρχον σώμα της βιβλιογραφίας παρέχει πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα για την αξιοποίηση των μουσικών παρεμβάσεων σε παιδιά με αυτισμό, γεγονός που συνετέλεσε και στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

## **6. Αναγκαιότητα της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις**

Το θέμα της έρευνας αυτής θεωρήθηκε αρκετά σημαντικό και οι αφορμήσεις για

τη διενέργειά της ήταν ποικίλες. Αφορούσαν και το ίδιο το παιδί, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, αλλά και τις εξωτερικές και τις σχολικές συνθήκες και το υπάρχον σώμα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Το ίδιο το παιδί αποτέλεσε αφορμή, καθώς οι κοινωνικές του δεξιότητες (βλεμματική επαφή, εγγύτητα, κοινή εστίαση προσοχής, αλληλεπίδραση και μοίρασμα, ακολουθία κανόνων και εναλλαγή σειράς, μίμηση και συνεργασία) εντοπίζονταν σε αρκετά χαμηλό επίπεδο. Οι επικοινωνιακές του δεξιότητες περιορίζονταν στη μονολεκτική επικοινωνία, κι αυτή μόνο για να εκφράσει τις ανάγκες του και όχι για να προσεγγίσει τους άλλους.

Ως προς το θέμα της μουσικής, φαινόταν να του αρέσουν τα μουσικά ακούσματα, αλλά με τρόπο "κλειστό" και άκαμπτο, μόνο ως παθητικός ακροατής κι όχι ως μέσο για να επικοινωνήσει με τους γύρω του. Η ευαισθησία του ως προς τους ήχους ήταν φανερή. Δεν είχε ανεκτικότητα απέναντί τους. Δε χρησιμοποιούσε τη φωνή του για να τραγουδήσει κάτι ούτε εκφραζόταν μουσικά και κινητικά με το σώμα του.

Οι μουσικές του δεξιότητες δεν είχαν καλλιεργηθεί καθώς για χρόνια δεν υπήρχε μουσικός στο σχολείο του. Η τελευταία μουσικός που είχαν ήταν πριν από έξι χρόνια, όταν το παιδί ήταν πολύ μικρό. Στην τωρινή φάση δε συμμετείχε με τα άλλα παιδιά στην κοινή ώρα της μουσικής που έκαναν με τη δασκάλα τους. Τα παραπάνω στοιχεία συνδυάστηκαν και με το γεγονός ότι η συγγραφέας είχε ασχοληθεί από μικρή ερασιτεχνικά με τη μουσική και το τραγούδι και με τα μουσικά όργανα (πιάνο, φλογέρα, φουσαρμόνικα), δεξιότητες που ανέπτυξε περαιτέρω και σε σχολικό επίπεδο, συμμετέχοντας και σε πανελλήνιους διαγωνισμούς, αλλά και στο πανεπιστήμιο επιλέγοντας μαθήματα μουσικής και μουσικής διδακτικής.

Πρόκληση και αφορμή αποτέλεσε και το γεγονός ότι το παιδί είχε ήδη αναπτύξει ομιλία, γεγονός που σίγουρα σχετιζόταν με το να μη θεωρεί τη μουσική ως τη μοναδική διέξοδο για επικοινωνία με τους άλλους. Πρόκληση αποτέλεσε και ότι βρισκόταν στην αρχή της εφηβείας του και δε βρισκόταν πια σε "παιγνιώδες" επίπεδο.

Ακόμη, αφορμή αποτέλεσαν τα ποικίλα άρθρα στην παγκόσμια βιβλιογραφία, που παρουσιάζουν ενθαρρυντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό που συμμετέχουν σε μουσικές παρεμβάσεις. Τέλος, αφορμή για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε και το γεγονός της έλλειψης ικανού αριθμού ερευνών στη βιβλιογραφία που να ασχολούνται με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό μέσω μουσικών παρεμβάσεων στα πλαίσια

εφαρμογής του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., αφού οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με παρεμβάσεις μουσικοθεραπευτικού τύπου.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση είναι ότι η ειδική διδακτική υποστήριξη στη βάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση / κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού με αυτισμό στο ειδικό σχολείο. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις θα έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό και η τρίτη είναι ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις θα έχουν ως αποτέλεσμα και τη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων του παιδιού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **1. Ορισμός ερευνητικού πεδίου**

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ερευνητικού πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και όχι σε οποιοδήποτε άλλο πεδίο, ψυχολογικό, θεραπευτικό, κ.λπ. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία που ακολουθήθηκε, η μέθοδος, τα εργαλεία και τα υλικά και τα μέσα της έρευνας εναρμονίστηκαν με τις ειδικές διδακτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε είχε ως κέντρο την εφαρμογή μουσικών παρεμβάσεων στη βάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., εστιασμένου στις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή που αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης.

### **2. Δείγμα της έρευνας - Μελέτη Περίπτωσης**

Στην παρούσα έρευνα μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε ο Μ., ένα αγόρι δώδεκα ετών με Διαταραχές στο Αυτιστικό Φάσμα (ΔΑΦ). Φοιτούσε στο Ειδικό Δημοτικό στην Κατώτερη Βαθμίδα 2. Στο δείγμα της έρευνας θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου του Μ. (επτά άτομα) αλλά και τα πρόσωπα της οικογένειάς του (τρία άτομα). Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης της συγγραφέως στο Ειδικό Δημοτικό που φοιτούσε ο Μ.

Κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στη μελέτη περίπτωσης, η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα ως ερευνητική στρατηγική. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων. Μπορεί να συμπεριλάβει αρκετές μεθόδους έρευνας, ποσοτικές και ποιοτικές, σε συνδυασμό μεταξύ τους, γεγονός που συναντάται ολοένα και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 298-303).

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια εις βάθος μελέτη ενός συγκεκριμένου και μοναδικού συστήματος (ενός ατόμου, ή μιας ομάδας ως οντότητας) και προτιμάται σε εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται. Ο ορισμός που αναδημοσιεύει η Mertens (1998, στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 302-303) εξετάζει τη μελέτη περίπτωσης ως διεξοδική κατανόηση ενός πολύπλοκου φαινομένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από εκτεταμένες παρατηρήσεις και μέσα από τη συνολική ανάλυση της περίπτωσης μέσα

στο φυσικό της πλαίσιο. Κατά τον Yin (2003α, στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σς. 301-302), μια μελέτη περίπτωσης απαντά κυρίως σε ερωτήματα του τύπου "πώς" και "γιατί", παρά σε ερωτήματα του τύπου "πόσοι/ες πολλοί/ές", ο ερευνητής έχει σε ένα βαθμό τον έλεγχο των γεγονότων που περιβάλλουν το φαινόμενο μελέτης και η μελέτη εστιάζει σε σύγχρονα γεγονότα, παρά σε ιστορικές αναλύσεις, παρότι περιλαμβάνει συνήθως και μια ιστορική ανασκόπηση.

Οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται συχνά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την αξιολόγηση της επιτυχίας διδακτικών προγραμμάτων παρέμβασης, με την εις βάθος και παρατεταμένη εξέταση ενός ατόμου ή μια ομάδας ατόμων, με τη χρήση της αρχικής αξιολόγησης των δυνατοτήτων του παιδιού, την εφαρμογή του προγράμματος και την εκ νέου αξιολόγηση των δυνατοτήτων του εις βάθος χρόνου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σς. 303-304).

Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι απλή (να εξετάζει μία μόνο περίπτωση) ή πολλαπλών περιπτώσεων. Μπορεί επίσης να είναι ολική (να εξετάζει μία πτυχή του φαινομένου) ή ενταγμένη (να εξετάζει πολλαπλές μονάδες ανάλυσης του φαινομένου). Όπως αναφέρει ο Yin (στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι διερευνητική, περιγραφική ή επεξηγηματική (το πιο συνηθισμένο), αλλά μπορεί σε μια έρευνα τα είδη αυτά να συνδυάζονται. Για τη διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης χρειάζεται ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Ο παρατηρητής μπορεί να είναι εσωτερικός ή εξωτερικός. Η εννοιολογική εγκυρότητα επιτυγχάνεται μέσω του τριγωνισμού των πηγών και μέσω του ελέγχου μελών και η εξωτερική εγκυρότητα μέσω της αναλυτικής και λεπτομερούς περιγραφής της πορείας της έρευνας και μέσω της σύνδεσης των αποτελεσμάτων της με παρόμοιες έρευνες στη βιβλιογραφία. Η αξιοπιστία επιτυγχάνεται μέσα από την εκ νέου ανάλυση των δεδομένων από έναν άλλο έμπειρο ερευνητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σς. 305-322). Το ζήτημα της γενίκευσης που ανακύπτει στις μελέτες περίπτωσης αποτελεί προβληματισμό για τη χρήση τους. Ωστόσο πολλές ποσοτικές έρευνες που παρέχουν αποτελέσματα γενικού τύπου από μεγάλα δείγματα κρίνονται πολλές φορές από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς άσχετα με την καθημερινή τους πραγματικότητα. Αντίθετα, μια μελέτη περίπτωσης τους παρέχει μια επισταμένη εις βάθος ανάλυση ενός φαινομένου, στοιχεία της οποίας μπορούν να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν και στη δική τους καθημερινότητα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σς. 311-313).



Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ερευνητική στρατηγική της μελέτης περίπτωσης. Πρόκειται για μια απλή μελέτη περίπτωσης του μαθητή με αυτισμό στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο. Η μελέτη περίπτωσης είναι ολική και εξετάζει το αν μπορούν οι κοινωνικές και οι μουσικές, αλλά και οι εν γένει δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό να βελτιωθούν μέσα από την εφαρμογή ειδικών διδακτικών μουσικών παρεμβάσεων. Η συγγραφέας – παρατηρητής ήταν εξωτερική και η μελέτη περιείχε συνδυασμό διερευνητικών, περιγραφικών και επεξηγηματικών στοιχείων, καθώς και συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Για την επίτευξη εννοιολογικής εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκε ο τριγωνισμός πηγών μέσω ποικίλων ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων αλλά και ο έλεγχος μελών, μέσω διασταύρωσης των τελικών αποτελεσμάτων με τη δασκάλα του παιδιού και εν μέρει με τη μητέρα του. Για την επίτευξη εξωτερικής εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκε η αναλυτική περιγραφή της πορείας της έρευνας, αλλά και η σύνδεση των αποτελεσμάτων της με τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Η αξιοπιστία μπορεί να επιτευχθεί μέσω περαιτέρω ερευνών.

#### **Συστηματική εμπειρική παρατήρηση (1<sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)**

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης, που βασίζεται στην εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., είναι εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση. Σε ένα αρχικό στάδιο η συγγραφέας προέβη στη συγκέντρωση στοιχείων για το παιδί – μελέτη περίπτωσης μέσα από τα προσωπικά ιστορικά του. Στο σημείο αυτό λοιπόν παρατίθενται βασικά στοιχεία από το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό του παιδιού, καθώς και οι διαγνώσεις που έχει λάβει κατά καιρούς αλλά και το αίτημα των γονέων του.

#### ***Ατομικό Ιστορικό***

Ο Μ. είναι ένα αγόρι δώδεκα ετών με καλή σωματική ανάπτυξη. Γεννήθηκε στην Ελλάδα από γονείς αλβανικής καταγωγής. Έχει έναν αδελφό μεγαλύτερο του κατά έξι χρόνια. Η υγεία του είναι γενικότερα καλή. Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός, αλλά στην περίοδο κύησης η μητέρα του αντιμετώπιζε πρόβλημα κατάθλιψης λόγω έντονων γεγονότων στις προηγούμενες περιόδους της ζωής της και ελάμβανε φαρμακευτική αγωγή. Όσον αφορά στην ύπαρξη κληρονομικότητας, το μόνο που είναι γνωστό στο συγγενικό του περιβάλλον είναι ένας ανιψιός από τη γενιά του πατέρα και μία ανιψιά από τη γενιά της μητέρας του Μ., που παρουσιάζουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Μ. περπάτησε όταν ήταν 10 μηνών. Πρόφερε τις πρώτες του λέξεις όταν ήταν 12 έως 18 μηνών και αμέσως μετά διακόπηκε απότομα η ομιλία του. Στα 3 του έτη ξεκίνησε ξανά να παράγει κάποιες λέξεις. Άρχισε να προφέρει προτάσεις δύο λέξεων σε ηλικία 5 ετών. Ξεκίνησε να κατανοεί εντολές της καθημερινότητας πριν τα 5 έτη αλλά τις εκτελούσε όταν έγινε 5 – 6 ετών. Απέκτησε τον έλεγχο των σφικτήρων στα 2 έτη. Είναι αριστερόχειρας.

Ο προφορικός του λόγος χρησιμοποιείται σπάνια για επικοινωνιακούς λόγους και είναι μονολεκτικός με ηχολαλίες. Η ψυχοκινητικότητά του είναι αναλογικά περισσότερο αναπτυγμένη, αλλά δε θέλει να κινεί το σώμα του όταν ακούει μουσική. Οι νοητικές του ικανότητες εντοπίζονται σε ένα ευρύ φάσμα. Η οπτική του μνήμη είναι αναπτυγμένη και έχει μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης μόνος του, καθώς και τους μηχανισμούς πρόσθεσης και αφαίρεσης. Η συναισθηματική του οργάνωση και οι κοινωνικές του δεξιότητες, όπως η βλεμματική επαφή, η εστίαση κοινής προσοχής, η αλληλεπίδραση, το μοίρασμα (sharing), η ακολουθία κανόνων, η εναλλαγή σειράς, η μίμηση και η συνεργασία γενικότερα βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα.

Ο Μ. κατανοεί απλές γλωσσικές προτάσεις και μικρό / απλό κείμενο και απαντά μονολεκτικά σε ερωτήσεις όταν ερωτηθεί. Διαβάζει καλά, και γνωρίζει την κλίση των ρημάτων στον ενεστώτα. Δυσκολεύεται στη δημιουργία προτάσεων τύπου Υ – Ρ – Α, στην παραγωγή ρημάτων και στην απάντηση σε ερωτήσεις του τύπου "ποιος, πού, γιατί". Ενώ γνωρίζει ανάγνωση άργησε πολύ να εξοικειωθεί με τη γραφή. Επίσης γνωρίζει τους νομούς και τις πρωτεύουσες της Ελλάδας και κάποιων ευρωπαϊκών χωρών και του αρέσει να ασχολείται μ' αυτές. Ο Μ. αποφορτίζεται από τη μουσική, η οποία φαίνεται να του αρέσει και να τον ηρεμεί. Γενικώς όταν ακούει κάποια τραγούδια ή μελωδίες φαίνεται να μειώνεται η ηχολαλία του και οι στερεοτυπικές του κινήσεις. Του αρέσει επίσης να βλέπει τηλεόραση. Παρουσιάζει αυτονομία ως προς τις βασικές του ανάγκες. Συχνά παρουσιάζει κινητική υπερδραστηριότητα και ενοχλείται από δυνατούς και οξύς θορύβους (ηλεκτρικές συσκευές, αεροπλάνα, ήχοι κουδουνιών ή καμπάνας). Τον εκνευρίζει επίσης η δυσκοιλιότητα, που τον ταλαιπωρεί συχνά.

### ***Οικογενειακό Ιστορικό***

Οι γονείς του Μ. έχουν μια σχετική μόρφωση. Στην Αλβανία αντιμετώπιζαν προβλήματα με την οικογένεια του πατέρα (μουσουλμάνοι) και αποφάσισαν να έρθουν στην Ελλάδα μετά τη γέννηση του πρώτου παιδιού τους. Η μητέρα

ασχολήθηκε περισσότερο με το θέμα του Μ. καθώς κατάλαβε όταν ήταν δύο ετών ότι χρειάζεται ειδική υποστήριξη, γεγονός που ο πατέρας αποδέχτηκε πιο δύσκολα. Ενημερώνεται συνεχώς και πήγε από νωρίς το Μ. σε προγράμματα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας. Οι σχέσεις γονέων και αδελφών είναι αρκετά καλές. Ο αδελφός του Μ. ασχολείται με τη μουσική και στηρίζει το Μ. όσο μπορεί.

### ***Σχολικό Ιστορικό***

Ο Μ. φοίτησε αρχικά στο Γενικό Νηπιαγωγείο, ανεπιτυχώς, κι έπειτα στο Ειδικό Δημοτικό, όπου και προσαρμόστηκε πιο εύκολα. Οι σχέσεις του με το προσωπικό του σχολείου και τους συμμαθητές του είναι καλές, αν και απόμακρες από μέρους του. Οι εκπαιδευτικοί τον αγαπούν και προσπαθούν να τον βοηθήσουν, οριοθετώντας τον όπου χρειάζεται αλλά χωρίς να τον πιέζουν όταν είναι αποδιοργανωμένος. Οι σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών είναι αρκετά καλές.

### ***Διάγνωση***

Ο Μ. έχει λάβει κατά καιρούς διαγνώσεις από αρκετά κέντρα. Η διάγνωση που έχει αναγράψει την ειδική εκπαιδευτική του ανάγκη ως "Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος – Αυτισμός". Έχει λάβει διαγνώσεις από την Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή Αμαλιάδας, από το Πανεπιστημιακό Γενικό Νοσοκομείο "Αττικών" (Ιατρείο Αναπτυξιακής Ιατρικής), από το Πανεπιστημιακό Γενικό Νοσοκομείο Πατρών, από το ΚΕΔΔΥ νομού Αχαΐας και από το ΚΕΔΔΥ νομού Ηλείας.

### ***Αίτημα γονέων***

Το αίτημα των γονέων του Μ. είναι να μπορέσει να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να σταθεί στη ζωή του όταν αυτοί δε θα μπορούν να τον βοηθήσουν πια. Η μητέρα ανέφερε ότι την ενδιαφέρει πολύ να γίνει ο Μ. πιο κοινωνικός και επικοινωνιακός με τους άλλους. Γενικά οι γονείς φαίνεται να έχουν αποδεχθεί το Μ. και να έχουν μια σχετικά ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων του.

## **3. Εργαλεία έρευνας**

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει αναφορά στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων. Επειδή τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν και ποιοτικά και ποσοτικά, για κάθε τύπο δεδομένων τέθηκαν σε εφαρμογή τα κατάλληλα εργαλεία.

### **Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων**

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων ήταν η Μεθοδολογία Παρατήρησης, η Ειδική Διδακτική, η Μεθοδολογία

Παρέμβασης και οι συνεντεύξεις.

### **3.1 Μεθοδολογία Παρατήρησης (2<sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)**

Η Μεθοδολογία Παρατήρησης περιελάμβανε ως εργαλείο συγκεκριμένα μέσα συλλογής δεδομένων. Αυτά ήταν η συμμετοχική παρατήρηση του Μ. από τη συγγραφέα και η συνεχής καταγραφή των παρατηρήσεων και κατ' επέκταση η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ. από τη συγγραφέα μέσα από τη συμπλήρωση Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, καθώς και η δημιουργία από τη συγγραφέα χωροταξικών σκαριφημάτων της τάξης του Μ. και των χώρων του σχολείου στους οποίους δραστηριοποιούνταν, μέσω των οποίων γίνονταν φανερές οι αλληλεπιδραστικές μικρο-ομαδικές σχέσεις μεταξύ του Μ. και των συμμαθητών του.

#### ***Παρατήρηση***

Η παρατήρηση, η συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων, είναι μια ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται αρκετά συχνά για τη συλλογή πληροφοριών, σε συνδυασμό και με άλλες ερευνητικές μεθόδους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 220-221). Πριν διεξαχθεί η παρατήρηση θα πρέπει, σύμφωνα με την Esterberg (2002, στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 223-225) να διερευνηθεί ο χώρος στον οποίο ενδείκνυται να διεξαχθεί, τα όριά της, η πρόσβαση σ' αυτήν και να ληφθούν υπόψη τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν. Απαραίτητη είναι η έγγραφη συγκατάθεση των συμμετεχόντων ή των κηδεμόνων τους και η δυνατότητα να αποχωρήσει από την έρευνα το υποκείμενο της παρατήρησης οποιαδήποτε στιγμή θελήσει. Τέλος, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και ενδεχόμενοι κίνδυνοι που ενυπάρχουν στο πλαίσιο που παρατηρείται.

Η παρατήρηση μπορεί να είναι νατουραλιστική και να διεξάγεται σε φυσικά πλαίσια όπου δραστηριοποιείται το υποκείμενο της παρατήρησης ή εργαστηριακή. Και οι δύο περιπτώσεις παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, και επιλέγονται κατά περίπτωση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 230-232).

Η παρατήρηση διακρίνεται επίσης σε ποσοτική και ποιοτική. Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (2001, στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 232-233) η ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση μετρά συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες έχουν οριστεί εκ των προτέρων, με καθορισμένο τρόπο. Η συλλογή των πληροφοριών είναι αντικειμενική και οι πληροφορίες μπορούν να επαληθευθούν. Επίσης, ο τόπος και ο χρόνος της παρατήρησης είναι προ-καθορισμένα. Τα χαρακτηριστικά των παρατηρούμενων συμπεριφορών που μπορούν να μετρηθούν είναι η διάρκεια, ο

χρόνος μεσολάβησης μέχρι την εμφάνισή τους, η συχνότητα και η ένταση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 235-244).

Η ποιοτική παρατήρηση είναι περισσότερο περιγραφική. Ο παρατηρητής περιγράφει μια συμπεριφορά που του φαίνεται σημαντική ή που του έκανε εντύπωση. Συχνά η ποιοτική παρατήρηση προηγείται της ποσοτικής. Οι ποιοτικές ή μη-συστηματικές παρατηρήσεις καταγράφονται συνήθως με τη μορφή αφηγηματικών αρχείων από τον παρατηρητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 250-251). Σύμφωνα με τους Kirk και Miller (1986, στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 251-252), κατά τη διεξαγωγή ποιοτικών παρατηρήσεων είναι απαραίτητη αρχικά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και κατόπιν η συλλογή δεδομένων, η ερμηνεία τους και η εξήγησή τους. Η ποιοτική παρατήρηση χωρίζεται στην εθνογραφία και στη συμμετοχική παρατήρηση.

Στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που μελετά, αποκτά πρόσβαση στις συμπεριφορές που τον ενδιαφέρουν και τις βιώνει. Σύμφωνα με την Esterberg (2002, στο Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 254-255) στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής εμπλέκεται για μεγάλο χρονικό διάστημα στο πλαίσιο που παρατηρεί, συμμετέχει, κρατά σημειώσεις, τις αναλύει και τις καταγράφει με τη μορφή εκτεταμένης αφήγησης. Η συμμετοχική παρατήρηση μπορεί να είναι αμεταμφίεστη ή μεταμφιεσμένη (όσον αφορά τον παρατηρητή) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ.253-254).

Για να διαφυλαχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέγονται μέσα από την ποσοτική και την ποιοτική παρατήρηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλαπλοί παρατηρητές, να διασταυρωθούν τα εκάστοτε ευρήματα με αυτά άλλων ερευνητών, να γίνεται λεπτομερής περιγραφή του πλαισίου και των ευρημάτων της έρευνας, να διεξάγονται παρατηρήσεις σε διαφορετικά πλαίσια ή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και να συνδυαστεί η παρατήρηση και με άλλες ερευνητικές μεθόδους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ.256-257, Φραγκούλη, 2014β, σσ. 133-134).

Η παρατήρηση είναι αρκετά συνηθισμένη στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, γιατί γίνεται στο φυσικό χώρο που διαδραματίζονται τα γεγονότα, επιτρέπει την πρόσβαση και σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και παρέχει πληροφορίες για το σχεδιασμό ή την αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης. Πρέπει να διεξάγεται

έπειτα από άδεια και με τον δέοντα σεβασμό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 221-223).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η συστηματική εμπειρική παρατήρηση, αλλά και η ποιοτική παρατήρηση, συμμετοχική και μεταμφιεσμένη. Ο συνδυασμός των πληροφοριών τους οδήγησε σε ένα αλληλο- συμπλήρωμά τους και φώτισε περισσότερες πτυχές της έρευνας. Για τη διαφύλαξη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε η δασκάλα του Μ. ως δεύτερος παρατηρητής, η περιγραφή των παρατηρήσεων ήταν λεπτομερής, η παρατήρηση διεξήχθη σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και συνδυάστηκε και με άλλες ερευνητικές μεθόδους. Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση πήρε τη μοεφή, όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα πιο κάτω, άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης του Μ., μέσα από τη συμπλήρωση Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων σε τρία χρονικά διαστήματα και τη σύγκριση των επιδόσεων του Μ. σε καθένα από αυτά.

#### ***Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων***

Όπως προαναφέρθηκε, όταν χρησιμοποιείται σε μια έρευνα η συστηματική παρατήρηση, συνήθως παρατηρούνται και μετρώνται δύο είδη συμπεριφορών, οι επιθυμητές (ακαδημαϊκές επιδόσεις, κοινωνική συμπεριφορά, κ.λπ.) και οι ανεπιθύμητες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 234-244). Για τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων χρησιμοποιούνται συνήθως κλίμακες μέτρησης ή λίστες καταγραφής συμπεριφορών, οι οποίες περιέχουν μονάδες –κατηγορίες συμπεριφορών / δεξιοτήτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 244-246).

Στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μπορεί ο τρόπος καταγραφής των παρατηρούμενων επιδόσεων / συμπεριφορών να ποικίλει. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε στον καθορισμό ενδεικτικών λιστών / κλιμάκων, οι οποίες ονομάστηκαν Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) και μέσω των οποίων καθίσταται δυνατή η αποτύπωση των συστηματικών παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών μέσω της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ) (Δροσινού και συν., 2009).

Οι λίστες αυτές περιλαμβάνουν δεξιότητες προς απόκτηση για παιδιά με ΕΕΑ και σε καθεμιά από αυτές τις δεξιότητες σημειώνεται το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί (τάξη και εξάμηνο) σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία (γραμμή βάσης). Ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει "0" δίπλα σε μια δεξιότητα αν το παιδί με ΕΕΑ την έχει κατακτήσει και δεν αποκλίνει από τη χρονολογική του ηλικία, "- χ εξάμηνα" για δήλωση απόκλισης από τη χρονολογική ηλικία και "+ χ εξάμηνα" όταν έχει

κατακτήσει μια δεξιότητα σε βαθμό μεγαλύτερο από τη χρονολογική του ηλικία (όπου "χ" ο αντίστοιχος αριθμός εξαμήνων), βασιζόμενος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), στα οποία αναφέρεται ποιες δεξιότητες πρέπει να έχει κατακτήσει ένα παιδί σε κάθε εξάμηνο (Δροσινού - Κορέα, 2014β). Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία των λιστών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε μια γραφική αναπαράστασή τους, στην οποία γίνεται φανερό ποιες από τις περιοχές των δεξιοτήτων χρήζουν περισσότερης βοήθειας. Οι περιοχές αυτές αποτελούν και τις διδακτικές προτεραιότητες του προγράμματος που θα σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός για το μαθητή με ΕΕΑ (Δροσινού - Κορέα, 2014β). Συνήθως ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε τρεις άτυπες αξιολογήσεις –συμπληρώσεις των ΛΕΒΔ κατά τη διάρκεια της χρονιάς, την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική. Οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων τους τον βοηθούν να εξάγει συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα του έργου του (Δροσινού - Κορέα, 2014β).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε, όπως προειπώθηκε και η συστηματική εμπειρική παρατήρηση, η οποία διεξήχθη ως Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ., μέσω της συμπλήρωσης Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Οι ΛΕΒΔ που συμπληρώθηκαν αφορούσαν τις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (δεξιότητες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση), τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες που αναφέρονται στο ΠΑΠΕΑ (ετοιμότητα, βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, προεπαγγελματική ετοιμότητα), τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ετοιμότητα, Γλώσσα, Μαθηματικά, Συμπεριφορά), τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (αντιληπτικές και μνημονικές λειτουργίες, γραφικός χώρος, αναγνωστική λειτουργία, Μαθηματικά, συμπεριφορά) και τις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού (επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες, σκέψη – φαντασία) (Δροσινού - Κορέα, 2014β). Καθεμιά από τις παραπάνω υπο-περιοχές αναλύεται περισσότερο σε υπο-μονάδες δεξιοτήτων. Ωστόσο, επειδή είναι δύσκολο να παρατεθούν όλες αυτές οι υπο-μονάδες με τη μορφή κειμένου, είναι δυνατή η πρόσβαση σ' αυτές μέσω των πινάκων των ΛΕΒΔ (Πίνακας 1, Πίνακας 2, Πίνακας 3, Πίνακας 4, Πίνακας 5, σσ. 138-174) που παρατίθενται στο παράρτημα της έρευνας.

Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, μέσω της συμπλήρωσης των ΛΕΒΔ, διακρίθηκε σε αρχική, ενδιάμεση και τελική, καθώς πραγματοποιήθηκε τρεις φορές

κατά τη διάρκεια της έρευνας, ανά δίμηνο περίπου, στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της πρακτικής άσκησης της συγγραφέως με το Μ. Οι αξιολογήσεις αυτές αποτυπώνονταν και σε πίνακες αλλά και σε διαγράμματα γραμμών αποκλίσεων. Στους πίνακες υπολογίστηκαν και η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, ανάμεσα στην αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, για κάθε δεξιότητα (με τη χρήση των συναρτήσεων AVERAGE και STDV του Microsoft Excel). Οι γραμμές αρχικής αξιολόγησης στα διαγράμματα σχεδιάστηκαν με κόκκινο χρώμα, οι γραμμές ενδιάμεσης αξιολόγησης με κίτρινο χρώμα και οι γραμμές τελικής αξιολόγησης με μπλε χρώμα, για να διακρίνονται μεταξύ τους. Από τις συγκρίσεις των ΑΠΑ φάνηκαν και οι περιοχές στις οποίες βελτιώθηκε το παιδί. Η αρχική ΑΠΑ παρείχε στη συγγραφέα σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις περιοχές που ο Μ. παρουσίαζε τις περισσότερες αδυναμίες. Οι περιοχές διδακτικών προτεραιοτήτων, όπως φαίνεται και από την αρχική ΑΠΑ στα παραρτήματα ([Πίνακας 1](#), [Πίνακας 2](#), [Πίνακας 3](#), [Πίνακας 4](#), [Πίνακας 5](#), σσ. 138-174) ήταν οι εξής: από τη Μαθησιακή Ετοιμότητα κρίθηκε σκόπιμο να τεθεί ως διδακτική προτεραιότητα η “Συνεργασία με τους άλλους”, από την περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Από το ΠΑΠΕΑ η “Κοινωνική συμπεριφορά” και η “Προσαρμογή στο περιβάλλον”, από την περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από τις ΓΜΔ οι περιοχές “Κατανόηση”, και “Παραγωγή” από τις γλωσσικές δεξιότητες από τις ΕΜΔ οι “Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες” από την περιοχή των αντιληπτικών λειτουργιών και η “Συναισθηματική υποστήριξη” από την περιοχή της συμπεριφοράς και από τις Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού οι περιοχές της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

#### ***Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης –Αλληλεπιδραστικές μικρο-ομαδικές σχέσεις***

Ένα επιπλέον μέσο που παρέχει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού είναι η αποτύπωση σε χωροταξικά σκαριφήματα των αλληλεπιδραστικών μικρο-ομαδικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί με ΕΕΑ με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του. Όπως αναφέρει η Graziano (2015), οι μικρο-ομαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών είναι πολύ σημαντικές. Ξεκινώντας από την απλή ομάδα, όταν υπάρχει μεταξύ των μελών της το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, της συνοχής και της ομοιότητας, τα μέλη περνούν στην αλληλεξάρτηση. Μέσα από τη διαχείριση των διαφορών τους και τις διαπραγματεύσεις, οδηγούνται τελικά στην ένταξη και αποτελούν μια ομάδα



εργασίας, η οποία θα πρέπει να έχει ικανότητες στο αντικείμενο της εργασίας και στις σχέσεις μεταξύ των μελών (Graziano, 2015). Η εύρυθμη λειτουργία των ομάδων στο σχολείο ενισχύεται από τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στα ζητήματα που ανακύπτουν (Barisone, 2015). Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2013, σσ. 63-76), η κατάρτιση των διδακτικών ομάδων των παιδιών θα πρέπει να γίνεται με προσοχή μέσα στο διδακτικό χώρο, ανάλογα με το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάθε παιδί με ΕΕΑ και το βαθμό αυτών των δυσκολιών. Η οργάνωση του περιβάλλοντος χώρου της τάξης είναι μια σημαντική παράμετρος, που επηρεάζει τις αλληλεπιδραστικές μικροομαδικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών. Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2013, σσ. 63-76), πολύ σημαντικό είναι να προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν σταδιακά δεξιότητες συνεργασίας αρχικά ανά ζεύγη, μετά σε ομάδα τριών ατόμων και έπειτα σε ομάδα με περισσότερα από τρία μέλη, καθώς αυτό βοηθάει πολύ στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση στις μικροομάδες.

Όπως αναφέρει η Δροσινού (2014δ) η αποτύπωση σε χωροταξικά σκαριφήματα των αλληλεπιδραστικών μικρο-ομαδικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί με ΕΕΑ με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του παρέχει πολλές πληροφορίες σχετικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων του. Στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκαν χωροταξικά σκαριφήματα που αποτύπωναν τις σημαντικές αλλαγές που συνέβαιναν στις κινήσεις του παιδιού και στις σχέσεις του με δασκάλους – συμμαθητές.

### **3.2 Ειδική Διδακτική (3<sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)**

Κατά την τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Στο σχεδιασμό περιγράφονται λεπτομερώς ο διδακτικός στόχος και τα βήματά του, ο χωρο-χρόνος της παρέμβασης, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τα κριτήρια επιτυχίας και οι αμοιβές (Δροσινού και συν., 2009).

#### ***Σχεδιασμός Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. –Στόχοι***

Κατά το σχεδιασμό ενός διδακτικού προγράμματος για το Μ. ελήφθησαν υπόψη οι ανάγκες του, οι προτιμήσεις του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του. Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο στις αφορμήσεις της έρευνας αλλά και στο δεύτερο κεφάλαιο στις διδακτικές προτεραιότητες (που προκύπτουν από τις ΛΕΒΔ), ο Μ. χρειαζόταν υποστήριξη για να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Από άποψη κοινωνικών δεξιοτήτων, ο Μ. παρουσίαζε

περιορισμένη βλεμματική επαφή, κοινή εστίαση προσοχής, αλληλεπίδραση και μοίρασμα (δραστηριοτήτων και συναισθημάτων). Τα παραπάνω εμφανίζονταν ελάχιστες φορές, μόνο όταν ο ίδιος ήθελε. Ακόμη οι δεξιότητες του στην ακολουθία κανόνων αλλά και στη μίμηση και στη συνεργασία ήταν ελάχιστες. Όλα τα παραπάνω στοιχεία θεωρήθηκε κατάλληλο να αξιοποιηθούν με κάποιον τρόπο στο σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος. Όσον αφορά τη σχέση του Μ. με τη μουσική, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο Μ. παρουσίαζε μια παθητική σχέση με τη μουσική. Του άρεσε να ακούει μουσική ως παθητικός ακροατής, και ίσως να "ταξιδεύει" με τη σκέψη του μέσα από τη μουσική. Δε γνώριζε τη μουσική ως μέσο αλληλεπίδρασης με τον άλλο. Την ώρα της μουσικής, που η δασκάλα της τάξης προσπαθούσε να εμπλέξει τα παιδιά σε ομαδικές μουσικές δραστηριότητες, ο Μ., φαινόταν να αισθάνεται άβολα και συνήθως αρνούνταν να συμμετάσχει στις δραστηριότητες. Φαινόταν όμως να του άρεσει η ήρεμη, απαλή μουσική και να τον βοηθά να συγκεντρωθεί. Επίσης του άρεσε το αρμόνιο και γενικώς φαινόταν να αντιπαθεί τα κρουστά όργανα και να προτιμά τα μελωδικά μουσικά όργανα. Τέλος, του άρεσε πολύ να βλέπει τηλεόραση και συνήθως επαναλάμβανε πράγματα που άκουσε και του άρεσαν και τα βίντεο – κλιπ με παιδικά τραγούδια. Δεν του άρεσε να κάνει χορευτικές κινήσεις ή γενικώς να κινείται στο χώρο με συνοδεία μουσικής. Λόγω των παραπάνω στοιχείων κρίθηκε χρήσιμο να αφιερωθούν οι παρεμβάσεις στη μουσική. Στο σχεδιασμό του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν αρκετά τα μελωδικά όργανα, tablet και μουσικά τραγούδια – βίντεο κλιπ που του άρεσε να βλέπει, οι μουσικοχορευτικές κινήσεις εισήχθησαν πολύ σταδιακά γιατί δεν τις είχε συνηθίσει ούτε του άρεσε να τις κάνει και το "άνοιγμα" στην μουσική σχεδιάστηκε να γίνει επίσης σταδιακά.

Το χρονοδιάγραμμα των διδακτικών παρεμβάσεων ορίστηκε από τις 21/01/2015 έως τις 23/04/2015. Μετά από συζήτηση της συγγραφέως με τη δασκάλα αποφασίστηκε ως καλύτερη λύση να γίνονται οι μουσικές παρεμβάσεις με το Μ. και τη συγγραφέα μόνο (ένας προς ένα) μία με δύο φορές την εβδομάδα, τη δεύτερη ώρα του ωρολογίου προγράμματος που ο Μ. ήταν ήρεμος και μη αποδιοργανωμένος γιατί το μάθημα της κοινής Μουσικής γινόταν την τελευταία ώρα, κατά την οποία ο Μ. ήταν πιο κουρασμένος και αποδιοργανωμένος και τα αποτελέσματα δε θα ήταν ακριβή. Παράλληλα, ο Μ. με τη συγγραφέα θα συμμετείχαν μαζί με τα άλλα παιδιά

και την ώρα του κοινού μαθήματος της Μουσικής. Με τον τρόπο αυτό η μετάβαση του Μ. στην ομαδική μουσική θα ήταν πιο ομαλή.

Στο συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα θεωρήθηκε ότι ο μαθητής επιτυγχάνει όταν υπάρξει συχνότητα επιτυχίας και ολοκλήρωση τουλάχιστον δύο δραστηριοτήτων από τις τρεις σε κάθε βήμα και με επίτευξη αυτονομίας μεσαίου επιπέδου. Ως αμοιβές ορίστηκαν λεκτικές επιβραβεύσεις, υλικές επιβραβεύσεις (κυρίως ένα – δύο κομμάτια μαύρη σοκολάτα, που του αρέσει πολύ), αλλά και άλλες επιβραβεύσεις, όπως το να ξεφυλλίσει βιβλία που του αρέσουν ή να ασχοληθεί με κάποιο παιχνίδι που προτιμά, ή να πραγματοποιήσει ενέργειες που προτιμά. Ως επιδιωκόμενη συμπεριφορά κρίθηκε το να προσέχει και να συμμετέχει ο μαθητής κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, να αυξήσει την αυτονομία του και να υπάρξει σχετική διατήρηση των γνώσεων που αποκτά από το ένα βήμα στο άλλο και ενδιαφέρον προς τις δραστηριότητες.

Ο διδακτικός στόχος του προγράμματος, όπως συνάγεται από τα παραπάνω, επιλέχθηκε από την περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης των Δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΔΜΕ), από την ενότητα "Συνεργασία με τους άλλους" που αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες και ορίστηκε ως εξής: "Να αναπτύξει ο Μ. κοινωνικές δεξιότητες σε δυαδική και έπειτα σε μικροομαδική σχέση μέσα από μουσικές δραστηριότητες". Τα βήματα του στόχου ήταν τα εξής: 1) Να γνωρίσει τα μουσικά όργανα και τους ήχους τους και να αναπτύξει βλεμματική επαφή, 2) Να αναπτύξει το μουσικό ρυθμό και ταυτόχρονα την κοινή εστίαση προσοχής, 3) Να αναπτύξει τη μουσική μελωδία και τονικότητα και ταυτόχρονα δεξιότητες αλληλεπίδρασης και μοιράσματος, 4) Να εξασκηθεί στη μελωδία και την κίνηση αναπτύσσοντας δεξιότητες ακολουθίας κοινωνικών κανόνων και εναλλαγής σειράς και 5) Να αρχίσει να εκφράζεται μουσικά με το σώμα του, αναπτύσσοντας δεξιότητες μίμησης και συνεργασίας. Παρότι ο στόχος επιλέχθηκε από την περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, υποστηρίχθηκαν διδακτικά (άμεσα ή έμμεσα) και οι υπόλοιπες περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας (Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες) και πολλές από τις περιοχές του ΠΑΠΕΑ.

Από παιδαγωγικά υλικά και μέσα κρίθηκε καλό να διατεθούν προς χρήση διαφόρων ειδών μουσικά όργανα (αρμόνιο, φουσαρμόνικα, μελόντικα, φλογέρα, τρομπετούλες, κύμβαλα, tone block, κουδουνάκια, τρίγωνο, ξυλάκια, καστανιέτες, τύμπανο, μαράκες, ταμπουρίνο, ντέφι, κ.λπ). Από τα βιβλιοτετράδια του μαθητή του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτο κρίθηκε πρόσφορο προς χρήση το βιβλιοτετράδιο που αφορά στη Συναισθηματική Οργάνωση, και όποιο άλλο κριθεί χρήσιμο, κατά περίπτωση. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν αγαπημένα αντικείμενα του παιδιού και από βιβλία και αναλώσιμα κάποια τεύχη της Γλώσσας του Δημοτικού που αρέσουν στο μαθητή και τα ξεφυλλίζει, πλαστικοποιημένες κάρτες, χρωματιστά χαρτόνια, μαρκαδόροι και βέλκρο. Άλλο διαφοροποιημένο υλικό που κρίθηκε καλό να χρησιμοποιηθεί είναι άλμπουμ με βήματα – εικόνες, ντοσιέ, παπουτσόκουτα, τρισδιάστατες φιγούρες, εικόνες / διευκολυντές, "μουσικά βιβλία", κ.λπ. Από ηλεκτρονικά μέσα κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν μουσικά video- κλιπ με τραγούδια, tablet, MP3, ηχεία, κ.λπ.

### ***Ετήσιος και μηνιαίοι διδακτικοί στόχοι***

Με βάση της επισημάνσεις του Χρηστάκη (2013, σσ. 103-184) οι στόχοι του προγράμματος της παρούσας έρευνας διακρίθηκαν σε ετήσιο, μηνιαίους, εβδομαδιαίους και ημερήσιους. Η ανάλυση του ετήσιου και κατ' επέκταση και των μηνιαίων στόχων αφορά στον καθορισμό και την αδρή περιγραφή τους καθώς και στο χρονοδιάγραμμα πραγματοποίησής τους, αλλά και στην περιγραφή των περιοχών της Μαθησιακής Ετοιμότητας και του ΠΑΠΕΑ που υποστηρίζουν (Δροσινού - Κορέα, 2014α). Τα στοιχεία αυτά παρατίθενται επιγραμματικά πιο κάτω.

*Ετήσιος στόχος:* "Να αναπτύξει ο Μ. κοινωνικές δεξιότητες σε δυαδική και έπειτα σε μικροομαδική σχέση μέσα από μουσικές δραστηριότητες".

*Μηνιαίοι στόχοι:*

- 1) "Να ακούει το συνομιλητή του και να συμμετέχει σε διάλογο". Μήνες: Νοέμβριος – Δεκέμβριος (19/11/2014 έως 23/12/2015). Περιοχές υποστήριξης: Προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση, ανάγνωση, κατανόηση, παραγωγή, κοινωνική συμπεριφορά. (Μόνο σχεδιάστηκε, δεν υλοποιήθηκε. Η συγγραφέας δεν είχε ξεκινήσει ακόμα να παρεμβαίνει διδακτικά).
- 2) "Να γνωρίσει τα μουσικά όργανα και τους ήχους τους και να αναπτύξει βλεμματική επαφή". Μήνες: Δεκέμβριος - Φεβρουάριος (24/12/2014 έως 06/02/2015). Περιοχές υποστήριξης: Προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση, κατανόηση, παραγωγή, κοινωνική συμπεριφορά, αισθητικές τέχνες.

- 3) "Να αναπτύξει το μουσικό ρυθμό και ταυτόχρονα την κοινή εστίαση προσοχής". Μήνες: Φεβρουάριος (07/02/2015 έως 27/02/2015). Περιοχές υποστήριξης: Όπως στο 2.
- 4) "Να αναπτύξει τη μουσική μελωδία και τονικότητα και ταυτόχρονα δεξιότητες αλληλεπίδρασης και μοιράσματος". Μήνες: Φεβρουάριος - Μάρτιος (28/02/2015 έως 13/03/2015). Περιοχές υποστήριξης: Προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση, ανάγνωση, κατανόηση, παραγωγή, κοινωνική συμπεριφορά, αισθητικές τέχνες.
- 5) "Να εξασκηθεί στη μελωδία και την κίνηση αναπτύσσοντας δεξιότητες ακολουθίας κοινωνικών κανόνων και εναλλαγής σειράς". Μήνες: Μάρτιος - Απρίλιος (14/03/2015 έως 01/04/2015). Περιοχές υποστήριξης: Όπως στο 4.
- 6) "Να αρχίσει να εκφράζεται μουσικά με το σώμα του, αναπτύσσοντας δεξιότητες μίμησης και συνεργασίας". Μήνες: Απρίλιος (02/04/2015 Έως 23/04/2015). Περιοχές υποστήριξης: Όπως στο 4.

#### ***Εβδομαδιαίοι και ημερήσιοι διδακτικοί στόχοι***

Ο καθορισμός των εβδομαδιαίων και των ημερήσιων στόχων ακολουθεί αυτόν του ετήσιου και των μηνιαίων. Στο σημείο αυτό θα γίνει επιγραμματική αναφορά στους ημερήσιους διδακτικούς στόχους. Η αναφορά αυτή περιλαμβάνει τον καθορισμό και την περιγραφή τους, την ημερομηνία πραγματοποίησής τους, τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους, την περιγραφή των δραστηριοτήτων τους, όπου γίνεται και task analysis, και την περιγραφή του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιείται σ' αυτές. Οι εικόνες που αναφέρονται στις δραστηριότητες κάθε ημερήσιου στόχου βρίσκονται στο παράρτημα. Η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων ξεκίνησε από τον 8<sup>ο</sup> στόχο. Οι στόχοι 1 έως 7 απλά σχεδιάστηκαν χωρίς να υλοποιηθούν. Οι εβδομαδιαίοι διδακτικοί στόχοι προκύπτουν από το συγκερασμό τριών – τεσσάρων ημερήσιων στόχων κι έτσι δε θα αναλυθούν περαιτέρω.

- 1) 19/11/2014: " Γνωριμία - πρώτη επαφή με το παιδί και το περιβάλλον του".
- 2) 28/11/2014: " Να μάθει να ακροάται τον συνομιλητή του".
- 3) 03/12/2014: " Να απαντά σε ερωτήσεις μικρού παραμυθιού".
- 4) 08/12/2014: " Να αναφέρει τα νέα της ημέρας".
- 5) 10/12/2014: " Να απαντά σε ερωτήσεις απλών προβλημάτων, κατανοώντας τα γλωσσικά".
- 6) 16/12/2014: " Να συμμετέχει σε μικρές διαλογικές ερωταποκρίσεις".

7) 23/12/2014: Μετάβαση από το μάθημα της Γλώσσας στο μάθημα της Μουσικής για την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. (Οι παραπάνω στόχοι δεν αναλύονται περαιτέρω γιατί δεν αφορούσαν τη μουσική, η οποία επιλέχθηκε μετά ως διδακτική παρέμβαση, και επειδή απλά σχεδιάστηκαν και δεν υλοποιήθηκαν, αφού η συγγραφέας δεν είχε ξεκινήσει ακόμα να παρεμβαίνει διδακτικά).

8) 21/01/2015: " Να δοκιμάσει τα μουσικά όργανα και τους ήχους τους και να κοιτάζει για λίγο στα μάτια". Διάρκεια: 30'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιούνται τα μουσικά όργανα της τάξης και ένα ομοίωμα ματιών. - Να ακούσει την παιδαγωγό όταν δοκιμάζει τους ήχους των οργάνων - Να τους δοκιμάσει και ο ίδιος - Να κοιτάζει την παιδαγωγό όταν ενώ παίζει ένα όργανο (συνοδεύοντας τις κινήσεις του παιδιού) βάζει στα μάτια της το ομοίωμα των ματιών και λέει τραγουδιστά "Μ., κοίτα με στα μάτια". Υλικό: \* Βιβλιοτετράδιο μαθητή ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ (χρησιμοποιείται ως οδηγός σε όλες τις παρεμβάσεις και γι' αυτό η χρήση του εννοείται και δε θα αναφερθεί ξανά) \* Μουσικά όργανα (ντέφι, τύμπανο, μεταλλόφωνο, μαράκες) \* Ομοίωμα απεικόνισης ματιών.

9) 29/01/2015: Ο μαθητής απουσίασε.

10) 04/02/2015: " Να έρθει σε επαφή με το αρμόνιο και με μελωδικά κομμάτια και να κοιτάζει στα μάτια". Διάρκεια: 30'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται ένα αρμόνιο με αρκετές δυνατότητες (αν και δεν είναι επαγγελματικό), το οποίο φαίνεται να ενθουσιάζει το παιδί περισσότερο από τα υπόλοιπα μουσικά όργανα. - Να εξοικειωθεί με το να ανοίγει και να κλείνει το αρμόνιο και με τα άσπρα και μαύρα πλήκτρα του και τους ήχους τους - Να δοκιμάσει να παίζει πατώντας τα πλήκτρα του - Να κοιτάζει στα μάτια την παιδαγωγό όταν παίζει μια μελωδία στο αρμόνιο και στρέφει έντονα το κεφάλι και το βλέμμα της προς αυτόν και του τραγουδάει "Μ., κοίταξε στα μάτια την κυρία Στέλλα" και παρόμοιες φράσεις. Υλικό: \* Πιάνο – αρμόνιο \* Παίξιμο μελωδικών κομματιών, κυρίως ήρεμων, που έχει παρατηρηθεί ότι βοηθούν το παιδί να εστιάσει σ' αυτόν που παίζει.

11) 06/02/2015: " Να εξοικειωθεί με τη μουσική πολυαισθητηριακή προσέγγιση πιάνου και φωνητικού τραγουδιού ταυτόχρονα και να εστιάζει στα μάτια". Διάρκεια: 30'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το αρμόνιο, που φαίνεται ότι ενθουσιάζει το παιδί. - Να ακούσει μελωδικά κομμάτια και ταυτόχρονα με το παίξιμό τους στο αρμόνιο να ακούει και τα λόγια τους. - Να δοκιμάσει ταυτόχρονα και ο ίδιος το αρμόνιο πατώντας τα πλήκτρα - Να κοιτάζει στα μάτια την παιδαγωγό όταν

τραγουδά και παίζει το τραγούδι "Χρώμα δεν αλλάζουνε τα μάτια" τονίζοντας τη λέξη "μάτια" και κοιτάζοντάς τον έντονα. - Να κοιτάζει στα μάτια την παιδαγωγό όταν τραγουδά το παραπάνω τραγούδι χωρίς να παίζει και βγάζει επιδεικτικά τα γυαλιά της, κοιτάζοντάς τον έντονα στη φράση που περιέχει τη λέξη "μάτια". Υλικό: \* αρμόνιο \* Τραγουδίσμα μελωδικών τραγουδιών και ταυτόχρονο παίξιμό τους στο αρμόνιο \* Τα γυαλιά της παιδαγωγού, που πάντα φαίνονταν στο παιδί ένα παράξενο αντικείμενο.

12) 11/02/2015: " Να μάθει να χειρίζεται τα κουμπιά ρυθμών και οργάνων του αρμόνιου, ανταποκρινόμενος στην κοινή εστίαση προσοχής". Διάρκεια: 30'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το αρμόνιο, και συγκεκριμένα τα κουμπιά των ρυθμών και των ηχοχρωμάτων των οργάνων που διαθέτει. - Να δείξει στην παιδαγωγό ποιο από όλα τα μουσικά όργανα του αρέσει περισσότερο, μετά από προτροπή (κοινή εστίαση προσοχής) - Να παρατηρήσει τον τρόπο εισαγωγής των διάφορων ρυθμών και τα είδη τους, όταν του δείχνει η παιδαγωγός - Να δοκιμάσει και ο ίδιος τους ρυθμούς, και φυσικά μπορεί να διαλέξει και αυτόν που του αρέσει καλύτερα, εμφανίζοντας κοινή εστίαση προσοχής με την παιδαγωγό - Να πράττει παρόμοια και για τα ηχοχρώματα των οργάνων του αρμόνιου - Να δοκιμάσει ρυθμικές φράσεις που ταιριάζουν με τους ρυθμούς που ακούγονται. Υλικό: \* Πιάνο – αρμόνιο \* Κουμπιά ρυθμών αρμόνιου \* Κουμπιά ηχοχρωμάτων οργάνων αρμόνιου.

13) 26/02/2015: " Να αναπτύξει δεξιότητες εκφοράς ρυθμικών φράσεων, κάνοντας ο ίδιος έναρξη της κοινής εστίασης προσοχής". Διάρκεια: 30'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το αρμόνιο και άλλα μελωδικά όργανα (π.χ. φλογέρα) - Να εστιάζει την προσοχή του σε ρυθμικές μουσικές φράσεις που εισάγει η παιδαγωγός - Να κατανοεί τις παύσεις που δημιουργεί η παιδαγωγός ανάμεσα σε τις ρυθμικές αυτές φράσεις και ως εκ τούτου: - Να δίνει ο ίδιος έναυσμα στην παιδαγωγό (έναρξη κοινής εστίασης προσοχής) για επανάληψη των φράσεων αυτών, ή να εισάγει ο ίδιος ανάλογες. Υλικό: \* Πιάνο - αρμόνιο και άλλα μελωδικά όργανα, όπως η φλογέρα \* Ρυθμικές μουσικές φράσεις (με έναρξη από τη συγγραφέα ή από το παιδί).

14) 27/02/2015: " Να έρθει σε επαφή με λογισμικά μουσικών εφαρμογών και να εμφανίζει κοινή εστίαση προσοχής". Διάρκεια: 30'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιούνται διάφορες μουσικές εφαρμογές, εγκατεστημένες σε ένα tablet, για μεγαλύτερη ευκρίνεια και άνεση στη χρήση τους - Να παρουσιάζει κοινή εστίαση προσοχής όταν η παιδαγωγός του δείχνει πώς χρησιμοποιούνται και παίζονται οι

μουσικές εφαρμογές - Να παίζει και ο ίδιος - Να πραγματοποιήσει έναρξη κοινής εστίασης προσοχής λέγοντας ένα τραγούδι που του αρέσει, ταυτόχρονα με το ρυθμικό παίξιμο των μουσικών εφαρμογών. Υλικό: \* Tablet \* Μουσικές εφαρμογές ποικίλων ειδών (κιθάρα, γιουκαλίλι - χαβανέζικη κιθάρα, αυλός του Πάνα, κανονάκι), κατά κύριο λόγο μελωδικές και εν δυνάμει ρυθμικές \* Ρυθμικές φράσεις και τραγούδι που αρέσει στο παιδί.

15) 05/03/2015: " Να απαντά στον ίδιο μουσικό τόνο σε ερωτήσεις μουσικού παιχνιδιού αναπτύσσοντας αλληλεπίδραση και μοίρασμα (sharing)". Διάρκεια: 20'. Δραστηριότητες: Δίνεται ένας χάρτης της Ελλάδας και ένα μικρό αυτοκινητάκι lego (τα αυτοκίνητα αρέσουν στο παιδί, όπως και η γεωγραφία) - Να ακούσει το τραγούδι - λάχνισμα "Είναι ένα αυτοκινητάκι που τρέχει, τρέχει, τρέχει, σε ποιο νομό θα σταματήσει;" "Και σε ποια πρωτεύουσα;" (τροποποιημένο από παιδικό λάχνισμα) - Να κυλίσει το αυτοκινητάκι πάνω στο χάρτη και να απαντά στη μουσική ερώτηση μελωδικά αναφερόμενο στο νομό που σταμάτησε το αυτοκινητάκι - Να απαντά επίσης τραγουδιστά την πρωτεύουσα του νομού που σταμάτησε - Να αλληλεπιδράσει με τέτοιες ερωταποκρίσεις αρκετές φορές. Υλικό: \* Αυτοκινητάκι lego \* Χάρτης της Ελλάδας \* Λάχνισμα από παιδικό παιχνίδι, τροποποιημένο.

16) 06/03/2015: "Να συμμετέχει σε μουσικό διάλογο σε ένα τραγούδι, αλληλεπιδρώντας και μοιραζόμενος". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το τραγούδι "Περπατώ, περπατώ μες στο δάσος" - Να δει το βίντεο - τραγούδι στο tablet - Να δει τις κάρτες με τα λόγια του τραγουδιού - Να απαντά δίνοντας την κατάλληλη κάρτα με τα λόγια του λύκου στην ερώτηση "Λύκε, λύκε είσαι εδώ;" και λέγοντας τραγουδιστά το περιεχόμενό της. Υλικό: \* Tablet \* Τραγούδι – βίντεο "Περπατώ, περπατώ μες στο δάσος" από τα "Ζουζούνια" \* Κάρτες με τα λόγια του τραγουδιού \* Μικρότερες κάρτες με τα λόγια του λύκου.

17) 13/03/2015: " Να συμμετέχει σε μελωδικές ερωταποκρίσεις σε τραγούδι, διατηρώντας δεξιότητες αλληλεπίδρασης / μοιράσματος". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το τραγούδι "Δέκα Ινδιάνοι μικροί" - Να δει το βίντεο με το τραγούδι στο tablet - Να διαβάσει τις κάρτες με τα λόγια του τραγουδιού και να αρχίσει και ο ίδιος να τραγουδάει μερικά από τα λόγια - Να αλληλεπιδρά σε μορφή ερωταπόκρισης στο κομμάτι του τραγουδιού που αναφέρεται στην πρόσθεση αριθμών, τραγουδώντας τις απαντήσεις του. Υλικό: \* Tablet \* Βίντεο



τραγουδιού "Δέκα Ινδιάνοι μικροί" από τα "Ζουζούνια"\* Κάρτες με τα λόγια του τραγουδιού \* Κάρτα με τα λόγια του μελωδικού αριθμητικού μέρους.

18) 26/03/2015: " Να συμμετέχει στη μελωδική εκτέλεση τραγουδιού μαθαίνοντας την εναλλαγή σειράς". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Δίνεται το τραγούδι "Τρία γουρουνάκια" - Να δει το βίντεο με το τραγούδι στο tablet - Να διαβάσει τα λόγια του τραγουδιού στις χρωματιστές κάρτες - Να παρατηρήσει το παπουτσόκουτο που προωθεί την εναλλαγή σειράς, και τα δύο μέρη αυτό για την παιδαγωγό κι αυτό για τον ίδιο - Να χρησιμοποιήσει τη φιγούρα των τριών γουρουνιών και να τη βάζει στο σωστό μέρος του παπουτσόκουτου για να δείξει ποιος έχει σειρά να τραγουδήσει κάθε φορά - Να τραγουδάει όταν έρχεται η σειρά του. Υλικό: \* Βίντεο με το τραγούδι "Τρία γουρουνάκια" από τα ζουζούνια \*Κάρτες με τα λόγια του τραγουδιού \*Κάρτα με τα λόγια του αριθμητικού μέρους του τραγουδιού \*Παπουτσόκουτο εναλλαγής σειράς με εικόνες του παιδιού και της παιδαγωγού \*Φιγούρα με τα τρία γουρουνάκια.

19) 27/03/2015: " Να συμμετέχει σε τραγούδι κανόνων παιχνιδιού, εκτελώντας τους κανόνες του". Διάρκεια: Δίνεται το τραγούδι του παιχνιδιού "Γύρω γύρω όλοι" - Να δει το βίντεο του τραγουδιού στο tablet - Να διαβάσει τα λόγια των καρτών, καθεμία από τις οποίες "αναπαριστούν" και ένα βήμα του τραγουδιού - Να βάλει τις κάρτες - βήματα του τραγουδιού στη σωστή σειρά πάνω σε ένα χαρτόνι, με βέλκρο - Να τραγουδήσει το τραγούδι - Να αναπαρασταθεί το τραγούδι μέσα από χάρτινες φιγούρες - Να γυρίσει γύρω - γύρω από τη μεγάλη φιγούρα του "Μανόλη" του τραγουδιού. Υλικό: \*Tablet \* Βίντεο - τραγούδι "Γύρω γύρω όλοι" από τα "Ζουζούνια" \* Κάρτες με τα λόγια / βήματα του τραγουδιού \* Φιγούρες των παιδιών του τραγουδιού για αναπαράστασή του \* Μεγάλη φιγούρα του "Μανόλη" \* Καρεκλάκι για να γυρίσει γύρω – γύρω από το "Μανόλη".

20) 01/04/2015: " Να συμμετέχει σε τραγούδι κοινωνικών κανόνων, κατανοώντας την περίσταση στην οποία χρησιμοποιείται και εξασκούμενος στην εναλλαγή σειράς". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Δίνεται το τραγούδι "Να ζήσεις Κοκκίνοσκουφίτσα και χρόνια πολλά" - Να παρατηρήσει την κάρτα που δείχνει τα γενέθλια της Κοκκίνοσκουφίτσας και τις σχετικές έννοιες που αναγράφονται - Να δει το βίντεο του τραγουδιού στο tablet - Να δει τα λόγια του τραγουδιού στις κάρτες και να τραγουδήσει το τραγούδι των γενεθλίων - Να χρησιμοποιήσει τη φιγούρα της τούρτας για εφαρμογή της εναλλαγής σειράς, τραγουδώντας μόνο όταν γράφει επάνω το όνομά του (τα ονόματα τοποθετούνται με βέλκρο). Υλικό: \* Τραγούδι - βίντεο

“Να ζήσεις Κοκκινοσκουφίτσα” από τα “Ζουζούνια” \* Κάρτα που αναπαριστά τα γενέθλιά της \* Κάρτα με τα λόγια του τραγουδιού \* Φιγούρα τούρτας για εναλλαγή σειράς με τα ονόματα του παιδιού και της παιδαγωγού.

21) 02/04/2015: “ Να σωματοποιεί τις χειρονομίες που χρησιμοποιούνται σε τραγούδι μέσω της μίμησης”. Διάρκεια: 25’. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το τραγούδι “Παλαμάκια - παλαμάκια” - Να παρατηρήσει προσεκτικά το άλμπουμ με τα βήματα που ακολουθούνται για το χτύπημά τους - Να δει το βίντεο με το τραγούδι στο tablet - Να διαβάσει τα λόγια του τραγουδιού στις κάρτες με τις ανάλογες εικόνες - οπτικούς διευκολυντές - Να χτυπήσει παλαμάκια τουλάχιστον δύο φορές κατά τη διάρκεια του τραγουδιού. Υλικό: \* Άλμπουμ βημάτων - εικόνων με εικόνες ενός αγοριού και ενός κοριτσιού μέσα από το τραγούδι που χτυπούν παλαμάκια \* Tablet \* Βίντεο - τραγούδι “Παλαμάκια - παλαμάκια” από τα “Ζουζούνια” \* Κάρτες με τα λόγια του τραγουδιού και οπτικούς διευκολυντές.

22) 03/04/2015: “ Να μιμείται τον τραγουδιστικό τρόπο που χρησιμοποιείται σε ένα τραγούδι”. Διάρκεια: 25’. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το τραγούδι από την έναρξη των κινουμένων σχεδίων “Αστυνόμος Σαΐνης”, το οποίο τραγουδιέται με έναν αρκετά χαρακτηριστικό τρόπο - Να δει το βίντεο του τραγουδιού στο tablet (ήδη παρακολουθεί τα κινούμενα αυτά και μιλάει γι' αυτά) - Να παρατηρήσει μετά από προτροπή τον τραγουδιστικό τρόπο με τον οποίο εκφέρονται τα λόγια - Να μιμηθεί τον τρόπο αυτό, “απαντώντας” στην παιδαγωγό η οποία μιμείται ορισμένα από τα λόγια και σταματά περιμένοντας να συνεχίσει το παιδί.

23) 21/04/2015: “ Να εκφράζει με το σώμα του τις κινήσεις και τις εκφράσεις σε ένα τραγούδι, εξασκώντας τη μίμηση”. Διάρκεια: 25’. Δραστηριότητες: Δίνεται το τραγούδι “Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ” (μόνο οι στροφές με τα χέρια, τα πόδια και το γέλιο) - Να δει το βίντεο του τραγουδιού στο tablet - Να διαβάσει τα λόγια του τραγουδιού στις κάρτες, με τους κατάλληλους οπτικούς διευκολυντές - Να χτυπήσει τις τρισδιάστατες φιγούρες των χεριών όταν ακούγονται τα ανάλογα λόγια – Όμοια και με τις φιγούρες των ποδιών - Να μιμηθεί χτυπώντας ο ίδιος τα χέρια του στην ανάλογη στιγμή - Να μιμηθεί χτυπώντας ο ίδιος τα πόδια του - Να μιμηθεί το γέλιο των παιδιών στο τραγούδι.

24) 23/04/2015: “ Να συνεργάζεται τραγουδώντας και χορεύοντας ένα αγαπημένο του τραγούδι”. Διάρκεια: 25’. Δραστηριότητες: Χρησιμοποιείται το τραγούδι “Ταινία φαντασίας” από τα ακούσματα του μαθητή - Να δει το χαρτόνι με τα βέλκρο και να

τοποθετήσει επάνω, με καθοδήγηση, τα βήματα πραγματοποίησης αυτής της δραστηριότητας - Να παρατηρήσει την κάρτα με τις εικόνες του ίδιου και της παιδαγωγού, πάνω στην οποία αναγράφεται με μεγάλα γράμματα "ΜΑΖΙ" - Να δει το τραγούδι - βίντεο από το tablet - Να τραγουδήσει μαζί με την παιδαγωγό το τραγούδι - Να κάνει μαζί με την παιδαγωγό χορευτικές κινήσεις ενώ παίζει το τραγούδι - Να κάνει κινήσεις (κυρίως ρυθμικές) πάνω στην μπάλα γυμναστικής ενώ τραγουδούν μαζί το τραγούδι. Υλικό: \* Tablet \* Τραγούδι - βίντεο "Ταινία φαντασίας" \* Χαρτόνι με βέλκρο για την τοποθέτηση των βημάτων της δραστηριότητας \* Εικόνες με τα βήματα της δραστηριότητας \*Κάρτες που αναγράφουν τα βήματα της δραστηριότητας \* Μεγάλη μπάλα γυμναστικής.

### **3.3 Μεθοδολογία Παρέμβασης (4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> φάση Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.)**

Οι μέθοδοι παρέμβασης που ακολουθούνται στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι ποικίλοι. Στη βάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. η παρέμβαση σχετίζεται με την εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος που έχει σχεδιαστεί κατά τις προηγούμενες φάσεις και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του (Δροσινού – Κορέα, 2014γ).

#### ***Παρέμβαση***

Οι μορφές παρεμβάσεων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ποικίλουν, ειδικά μάλιστα όταν πρόκειται για παιδιά με αυτισμό. Ορισμένες εστιάζουν στα εναλλακτικά συστήματα επαύξησης της επικοινωνίας, σε μεθόδους οργάνωσης του περιβάλλοντος, όπως η μέθοδος TEEACH (Quill, 2005, σσ. 122-221) σε τεχνικές δραματοθεραπείας και παιχνιδιού (Δροσινού & Πάστρα, 2010) και σε τεχνικές μουσικοθεραπείας, μουσικοπαιδαγωγικής κ.λπ., που αναλύθηκαν εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο.

Κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης εγείρονται ηθικά διλήμματα και παράμετροι που θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Οι ερευνητές επιβάλλεται να διακρίνονται από υπευθυνότητα, να τηρούν εχεμύθεια και ανωνυμία και να παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα διατήρησης της ευημερίας των συμμετεχόντων στην παρέμβαση. Απαραίτητη είναι και η ενημέρωση των συμμετεχόντων για τις παραμέτρους της έρευνας και η λήψη της συγκατάθεσης και της άδειάς τους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 176-179).

Από τις υπάρχουσες μεθόδους παρέμβασης έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος στην Ειδική Αγωγή η παρέμβαση μέσω της πειραματικής έρευνας, καθώς πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι η μοναδική μέθοδος που μπορεί να υποβάλει σε

έλεγχο υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτίου και αιτιατού μεταξύ μεταβλητών. Βέβαια, ποιοτικοί κυρίως ερευνητές έχουν επισημάνει τον κίνδυνο υπεραπλούστευσης του νοήματος της παρέμβασης, καθώς δεν μπορούν να αναλύονται όλες οι πτυχές μέσω πειραμάτων. Το μόνο που μπορεί να επιτευχθεί, όπως υποστηρίζουν, είναι η εξέταση της επίδρασης όσο το δυνατόν περισσότερων μεταβλητών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 154-156). Το ιδανικό είναι ο συνδυασμός παρεμβάσεων με ποιοτικών και ποσοτικά χαρακτηριστικά.

Η παρέμβαση στα σχολικά πλαίσια αφορά στην υλοποίηση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. αλλά και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του και διόρθωση τυχόν "αδύναμων" σημείων του (Δροσινού - Κορέα, 2014γ). Στη φάση της παρέμβασης ουσιαστικά πραγματώνεται το διδακτικό πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί από τον παιδαγωγό. Στην παρούσα έρευνα οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης με το Μ. Η διενέργειά τους αλλά και η αξιολόγησή τους στηρίχθηκε στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, στην αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση της συγγραφέως και στο έντυπο συνεργασίας της με το γονέα του Μ.

#### ***Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)***

Κατά την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων ενός διδακτικού προγράμματος οι δράσεις του παιδαγωγού, οι δράσεις του μαθητή με ΕΕΑ, οι λεκτική και η μη λεκτική τους επικοινωνία και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις έχουν μεγάλη σημασία. Μέσα από τα στοιχεία αυτά διαφαίνονται τα βήματα που κάνει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η πρόοδός του, αλλά και η πορεία και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι σημαντικό να καταγράφονται αμέσως μετά την πραγματοποίηση μια διδακτικής παρέμβασης στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού – Κορέα, 2014γ).

Μέσα στο ΕΔΑ του παιδαγωγού, μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση, αποτυπώνονται λεπτομερή σχόλια και παρατηρήσεις που αφορούν ολόκληρη την παρέμβαση. Αυτά μπορεί να σχετίζονται με τον τρόπο που επέλεξε ο παιδαγωγός για να κινητοποιήσει το μαθητή να μπει στη μαθησιακή διαδικασία, οι αντιδράσεις του μαθητή, λεκτικές και μη, η πορεία της παρέμβασης, τα αποτελέσματά της, κ.λπ. (Δροσινού και συν., 2009).

Η σημασία της καταγραφής της πορείας των αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τονίζεται ιδιαίτερα και από τη Φραγκούλη (2014β, σσ. 133-136), η

οποία αναφέρει ότι με τον τρόπο αυτό ο παιδαγωγός μπορεί να εκτιμήσει καλύτερα την ποιότητα σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και το παιδί, η οποία αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Αυτό το επιτυγχάνει καταγράφοντας συστηματικά τις συναισθηματικά "χρωματισμένες" παρατηρήσεις του, που τροφοδοτούν σημαντικά την εξαγωγή αποτελεσμάτων σε μία έρευνα (Φραγκούλη, 2014β, σσ. 133-136).

Στην παρούσα έρευνα, η συγγραφέας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του ΕΔΑ για την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων της. Σ' αυτό καταγράφονταν από τη συγγραφέα όλες οι αλληλεπιδράσεις της με το μαθητή, κατά τη διάρκεια των μουσικών παρεμβάσεων κυρίως, αλλά και του υπόλοιπου ωραρίου. Η καταγραφή γινόταν αμέσως μετά από κάθε παρέμβαση, αναλυτικά και με κάθε λεπτομέρεια ώστε να σημειώνονται οι όποιες βελτιώσεις του Μ. στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

#### ***Αυτοπαρατήρηση***

Ιδιαίτερη βαρύτητα στην παρέμβαση αλλά και στην αξιολόγησή της έχει η διαδικασία της αυτοπαρατήρησης. Συνδέεται με τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, όπου ο παιδαγωγός καταγράφει τι αισθάνεται ότι εξελίχθηκε ή δεν εξελίχθηκε καλά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, πως αισθάνθηκε ο ίδιος και τι θα μπορούσε να προσέξει ή να δοκιμάσει σε επόμενη παρέμβαση (Δροσινού και συν., 2009). Η σημασία της αυτοπαρατήρησης στις μουσικές παρεμβάσεις τονίζεται και από τη Φραγκούλη (2014β, σσ. 133-136), η οποία επισημαίνει ότι μέσα από αυτή αναδύονται σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο οργάνωσης των μουσικών παρεμβάσεων από τον ίδιο τον παιδαγωγό αλλά και για την αποτελεσματικότητά τους. Στην παρούσα έρευνα η καταγραφή της αυτοπαρατήρησης της συγγραφέως γινόταν αμέσως μετά από κάθε παρέμβαση με το Μ.

#### ***Ετεροπαρατήρηση***

Όταν ο παιδαγωγός δεν είναι ο "κύριος" δάσκαλος της τάξης του παιδιού με ΕΕΑ ή όταν οι παρεμβάσεις που πραγματοποιεί αφορούν ένα αντικείμενο στο οποίο παρεμβαίνει και ο δάσκαλος της τάξης του παιδιού σε άλλη χρονική στιγμή του ωρολογίου προγράμματος, τότε είναι σημαντικό για τον παιδαγωγό να προβαίνει σε καταγραφές ετεροπαρατήρησης. Η ετεροπαρατήρηση έχει σχέση με την κριτική όψη και την αξιολόγηση από τον παιδαγωγό των διδακτικών στόχων του καθαυτό δασκάλου του παιδιού με ΕΕΑ και των παρεμβάσεων που αυτός πραγματοποιεί

(Δροσινού – Κορέα, 2014γ). Στην παρούσα έρευνα οι ετεροπαρατηρήσεις της συγγραφέως για τη δασκάλα του Μ. καταγράφονταν αμέσως μετά από κάθε διδακτική ημέρα. Αποτελέσαν πηγή ιδεών και στοιχείο διασταύρωσης της αποτελεσματικότητας των δικών της διδακτικών παρεμβάσεων.

### ***Έντυπο συνεργασίας με το γονέα***

Το έντυπο συνεργασίας με το γονέα περιέχει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδαγωγού και των γονέων ή του γονέα του παιδιού με ΕΕΑ. Στο έντυπο αυτό καταγράφονται τα λόγια και οι αντιδράσεις του γονέα, τα σχόλιά του και τα αιτήματά του σε σχέση με το παιδί αλλά και με την πορεία των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και τα λόγια και οι αντιδράσεις του παιδαγωγού (Δροσινού και συν., 2009). Στην παρούσα έρευνα το έντυπο συνεργασίας με το γονέα αξιοποιήθηκε σε σχέση με τη μητέρα του Μ., η οποία ήταν πιο κοντά στο Μ. και στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρείχε χρήσιμες πληροφορίες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

### **3.4 Συνεντεύξεις**

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων. Παρέχουν πληροφορίες για γεγονότα ή συμπεριφορές που είναι δύσκολο να παρατηρηθούν, ή χρησιμοποιούνται για τη διασταύρωση πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί μέσω της παρατήρησης, καθώς και για την παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας του συνεντευξιζόμενου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 182-184).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μπορεί να προκύψουν ορισμένα ζητήματα. Η συνέντευξη δεν μπορεί να επαναληφθεί ακριβώς με τις ίδιες αλληλεπιδράσεις που υπήρχαν μεταξύ των ατόμων την πρώτη φορά. Επίσης οι πληροφορίες υφίστανται διπλή γνωστική επεξεργασία, και αυτή του συνεντευξιζόμενου και μετέπειτα και του συνεντευξιαστή. Ακόμη, μπορεί οι απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου να χρωματιστούν συναισθηματικά από κάποιο γεγονός που προηγήθηκε και να μην είναι αντικειμενικές. Τέλος, μπορεί ο συνεντευξιαστής να παρασυρθεί και να καθοδηγήσει άθελά του το συνεντευξιζόμενο να δώσει τις αναμενόμενες απαντήσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 185-187).

Για να αποφευχθούν, κατά το δυνατόν, τα παραπάνω είναι καλό οι πληροφορίες που θα λάβει ο συνεντευξιαστής να διασταυρώνονται και με κάποιον τρίτο ή με αυτές που θα συλλέξει μέσω κάποιου άλλου εργαλείου συλλογής δεδομένων. Επίσης, είναι σκόπιμο να ρωτά το συνεντευξιζόμενο όταν θέλει να βεβαιωθεί για κάποια

απάντησή του, ώστε να μην παρερμηνεύσει τα λεγόμενά του. Πρέπει επίσης να χρησιμοποιεί ένα εύρος τύπων ερωτήσεων, εισαγωγικές, περαιτέρω διερεύνησης, παρακίνησης, διευκρινιστικές, άμεσες και έμμεσες, δομικές, επεξηγηματικές, καθώς και τη σιωπή σε ορισμένα σημεία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 187-195).

Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές. Οι πρώτες εστιάζουν στην εις βάθος ανάλυση του ατόμου και προτιμούνται στις μελέτες περίπτωσης και ως τρόπος διασταύρωσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου ή μιας μεθόδου μέτρησης. Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι δομημένες, όπου οι ερωτήσεις είναι τυποποιημένες και ευνοούν τη συγκέντρωση πιο αντικειμενικών δεδομένων, ημι-δομημένες και μη δομημένες, που καθοδηγούνται περισσότερο από το συνεντευξιαζόμενο. Η συλλογή των δεδομένων των συνεντεύξεων γίνεται κυρίως με μαγνητοφώνηση και ανάλυσή τους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ.195-203).

#### *Ανάλυση συνεντεύξεων έρευνας*

Στην παρούσα έρευνα η συγγραφέας προέβη σε δεκάλεπτες, κατά προσέγγιση, ατομικές, δομημένες συνεντεύξεις δέκα ατόμων που σχετίζονταν με το παιδί – μελέτη περίπτωσης. Τα άτομα αυτά ήταν το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου που φοιτούσε ο Μ. (επτά άτομα) και τα πρόσωπα της οικογένειάς του (τρία άτομα). Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στο τέλος της χρονιάς, μετά το πέρας των παρεμβάσεων και του πειραματικού ελέγχου τους. Δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, όπου χρειαζόταν, και τονίστηκε στους συνεντευξιαζόμενους ότι μπορούσαν να απαντήσουν είτε από τη γενική εμπειρία τους είτε ορμώμενοι από τις παρεμβάσεις της συγγραφέως.

Οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων σχετίζονταν άμεσα με τις υποθέσεις της έρευνας. Κάθε συνέντευξη αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις. Οι πρώτες τρεις αφορούσαν την πρώτη υπόθεση (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε – ανάγκες μαθητή) οι δύο επόμενες τη δεύτερη υπόθεση (μουσικές παρεμβάσεις - κοινωνικές δεξιότητες), οι επόμενες δύο την τρίτη υπόθεση (μουσικές παρεμβάσεις - μουσικές δεξιότητες) και η τελευταία ερώτηση το αν θα ήθελαν οι συνεντευξιαζόμενοι να προσθέσουν ή να σχολιάσουν κάτι άλλο (για την παροχή περισσότερης ελευθερίας, αν ήθελαν να θίξουν ιδιαίτερα κάποιο ζήτημα). Οι ερωτήσεις αυτές παρατέθηκαν ως εξής:

1) Θεωρείτε ότι ο μαθητής με αυτισμό που φοιτά στο ειδικό δημοτικό μπορεί να υποστηριχθεί κατάλληλα μέσω ενός ειδικού ατομικού προγράμματος παρέμβασης;

- 2) Δηλαδή, αν ο ειδικός παιδαγωγός αναζητήσει στοιχεία από τα ιστορικά του μαθητή, τον παρατηρήσει από κοντά και προβεί σε άτυπη παιδαγωγική αξιολόγησή του το θεωρείτε ικανοποιητικό ξεκίνημα για να σχεδιαστεί μια διδακτική παρέμβαση;
- 3) Στη συνέχεια, αν, με βάση τις παρατηρήσεις και τις αξιολογήσεις του, σχεδιάσει ο ειδικός παιδαγωγός ένα ειδικό διδακτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, διδακτικά βήματα, δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και εφαρμόσει το πρόγραμμα αυτό κάνοντας ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις και αξιολογώντας τις, θεωρείται ότι μπορεί με τον τρόπο αυτό να υποστηρίξει τις ανάγκες του μαθητή του;
- 4) Θεωρείτε ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με αυτισμό που φοιτά στο ειδικό δημοτικό;
- 5) Για παράδειγμα, μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να βελτιώσει τη βλεμματική επαφή, την κοινή προσοχή, την αλληλεπίδραση, την εναλλαγή σειράς, την ακολουθία κοινωνικών κανόνων, τη μίμηση, τη συνεργασία;
- 6) Όσον αφορά τις μουσικές δεξιότητες του μαθητή με αυτισμό που φοιτά στο ειδικό δημοτικό, θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιωθούν μέσα από την εφαρμογή ειδικών διδακτικών μουσικών παρεμβάσεων;
- 7) Πιο συγκεκριμένα, θεωρείτε ότι μπορούν οι παρεμβάσεις αυτές να βοηθήσουν το μαθητή να βελτιωθεί στην εξοικείωσή του με τη μουσική και τους ήχους, στο ρυθμό, στη μελωδία, στην τονικότητα και στην κίνηση – σωματική έκφραση;
- 8) Θα θέλατε να προσθέσετε ή να σχολιάσετε κάτι άλλο σχετικά με τα παραπάνω;

#### **4. Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων**

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ήταν τα ερωτηματολόγια και τα στοιχεία μιας πειραματικής παρέμβασης (πείραμα). Τα ανωτέρω θα αναλυθούν εν συνεχεία διεξοδικότερα.

##### **4.1 Ερωτηματολόγια**

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα είδος δημοσκόπησης για τη συλλογή των απόψεων πολλών ατόμων ταυτόχρονα για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι δημοσκοπήσεις απαντούν κυρίως σε ερωτήματα περισσότερο περιγραφικά – ποσοτικά, παρά σε ερωτήματα διαμόρφωσης σχέσης αιτίου – αιτιατού μεταξύ των μεταβλητών. Ωστόσο, σε συγκριτικές μελέτες – μελέτες συσχέτισης στη βιβλιογραφία, μπορούν να



εξαχθούν έμμεσα και απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ.131-134).

Ένας από τους βασικότερους τρόπους δημοσκόπησης είναι η παράθεση ερωτηματολογίων. Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση χρησιμοποιείται κυρίως για την περιγραφή φαινομένων, επιδόσεων, στάσεων και συμπεριφορών, για τη συλλογή απόψεων σχετικά με τα αποτελέσματα ενός προγράμματος, κ.λπ. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθορίζονται από το σκοπό και τις υποθέσεις της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 132-134).

Ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει σταθμισμένα ερωτηματολόγια ή εναλλακτικά να δημιουργήσει με πολλή προσοχή ένα ερωτηματολόγιο που να εστιάζει στις υποθέσεις της έρευνάς του. Συνήθως το δείγμα επιλέγεται να είναι μεγάλο και αντιπροσωπευτικό και εφαρμόζεται τυχαία δειγματοληψία. Ωστόσο, σε μικρής κλίμακας δημοσκοπήσεις το δείγμα επιλέγεται εσκεμμένα, με βάση το σκοπό της έρευνας. Οι στατιστικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων ενός ερωτηματολογίου ενδείκνυνται μόνο όταν το δείγμα είναι τουλάχιστον εκατό άτομα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 137-144).

#### *Ανάλυση ερωτηματολογίων έρευνας*

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν δέκα ερωτηματολόγια, στο εκπαιδευτικό και το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου και στη οικογένεια του Μ. Το ερωτηματολόγιο περιείχε βασικά δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ιδιότητα) και δεκαπέντε ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονταν με τις ερευνητικές υποθέσεις. Οι πέντε πρώτες ερωτήσεις αναφέρονταν στο αν το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των ΕΕΑ του παιδιού με αυτισμό. Οι πέντε επόμενες στο αν οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και οι πέντε τελευταίες στο αν παρεμβάσεις αυτές μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των μουσικών του δεξιοτήτων. Παρασχέθηκαν και ανάλογες διευκρινίσεις εννοιών στους ερωτηθέντες. Οι απαντήσεις δίνονταν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και ο βαθμός συμφωνίας με την κάθε ερώτηση κυμαινόταν από "καθόλου", έως "λίγο", "αρκετά", "πολύ" και "πάρα πολύ". Τα ερωτηματολόγια είναι διαθέσιμα εφόσον ζητηθούν. Οι ερωτήσεις τους ήταν οι εξής:

1) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι η συλλογή στοιχείων από το ιστορικό (ατομικό, οικογενειακό, σχολικό) του μαθητή με αυτισμό βοηθά στο σχεδιασμό ενός

- διδασκτικού προγράμματος κατάλληλου για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του;
- 2) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι η εμπειρική παρατήρηση και η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή με αυτισμό (μέσω της συμπλήρωσης λιστών ελέγχου βασικών δεξιοτήτων) βοηθά στο σχεδιασμό ενός διδασκτικού προγράμματος, κατάλληλου για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του;
  - 3) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι ο σχεδιασμός ενός στοχευμένου ατομικού διδασκτικού προγράμματος, βασισμένου στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή με αυτισμό, συμβάλλει στη βελτίωση / κάλυψή τους;
  - 4) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι η εφαρμογή του παραπάνω διδασκτικού προγράμματος, μέσω ειδικών διδασκτικών παρεμβάσεων στο σχολικό χώρο, συμβάλλει στη βελτίωση / κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή με αυτισμό;
  - 5) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ειδικών διδασκτικών παρεμβάσεων του παραπάνω διδασκτικού προγράμματος συμβάλλει στη βελτίωση / κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή με αυτισμό;
  - 6) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδασκτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στη δεξιότητα της βλεμματικής επαφής;
  - 7) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδασκτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στη δεξιότητα κοινής εστίασης της προσοχής του με τον άλλο;
  - 8) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδασκτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και "μοιράσματος" (δραστηριοτήτων / συναισθημάτων κ.λπ.) με τον άλλο;
  - 9) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδασκτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στις δεξιότητες ακολουθίας κανόνων και εναλλαγής σειράς;
  - 10) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδασκτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στις δεξιότητες μίμησης και συνεργασίας με τον άλλο;
  - 11) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδασκτικές μουσικές

παρεμβάσεις συμβάλλουν στο “άνοιγμα” του μαθητή με αυτισμό απέναντι στη μουσική;

12) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη γνωριμία του μαθητή με αυτισμό με τους ήχους και στη δεξιότητα ανοχής / ανεκτικότητας απέναντι στους ήχους;

13) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στη δεξιότητα του ρυθμού;

14) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στις δεξιότητες μελωδίας και τονικότητας;

15) Σύμφωνα με την εμπειρία σας νομίζετε ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθητή με αυτισμό στις δεξιότητες κινήσεων / σωματοποίησης / σωματικής έκφρασης της μουσικής;

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο Microsoft Excel, όπου και δημιουργήθηκαν οι ανάλογοι πίνακες και τα σχετικά γραφήματα.

#### **4.2 Πείραμα**

Σημαντικό ρόλο παίζει και η πειραματική παρέμβαση. Το πείραμα είναι μια ποσοτική μέθοδος που αποσκοπεί στην απόδοση σχέσης αιτίου – αιτιατού μεταξύ δύο μεταβλητών. Στην ειδική αγωγή η πειραματική παρέμβαση χρησιμεύει στην αξιολόγηση ενός διδακτικού προγράμματος και στην εξέταση της επίδρασης μιας διδακτικής μεθόδου. Μπορεί να έπεται των διδακτικών παρεμβάσεων, ως έλεγχος και επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητάς τους και ως αξιολόγησή τους, καθώς πειραματική παρέμβαση είναι η μόνη που μπορεί να συσχετίσει με περισσότερη βεβαιότητα την ανεξάρτητη μεταβλητή με την εξαρτημένη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 153-156).

Κατά τη διεξαγωγή ενός πειράματος ελλοχεύουν κίνδυνοι για την εσωτερική του εγκυρότητα (το ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται οφείλονται μόνο στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής) και την εξωτερική (το ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται μπορούν να γενικευτούν και σε άλλα πραγματικά περιβάλλοντα). Η διεξαγωγή μιας πειραματικής παρέμβασης σε φυσικά πλαίσια, όπως συμβαίνει στις μελέτες περίπτωσης, προσδίδει στο πείραμα εξωτερική εγκυρότητα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 158-167).

Ένα σχέδιο πειραματικής παρέμβασης μπορεί να εφαρμοστεί σε μία μόνο ομάδα, με μία ή περισσότερες μετρήσεις (απλό / στατικό πείραμα), σε δύο τυχαίες ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, με μία ή περισσότερες μετρήσεις (αυθεντικό πείραμα) ή σε δύο προκαθορισμένες ομάδες, με μία ή περισσότερες μετρήσεις (ημι – πειραματικό σχέδιο). Στις μελέτες περίπτωσης στην ειδική αγωγή, που είναι δύσκολο να βρεθούν μεγάλα δείγματα ομάδων, προτιμούνται τα απλά / στατικά πειράματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 167-181).

### ***Πειραματική παρέμβαση – κοινωνικές ιστορίες***

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε και ο απλός / στατικός τρόπος πειραματικής παρέμβασης για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, μέσω της χορήγησης στο Μ. πέντε “κοινωνικών ιστοριών”. Η σημασία των κλασικών κοινωνικών ιστοριών στις παρεμβάσεις σε παιδιά με αυτισμό αναφέρεται διεξοδικά στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας (Brownell, 2002). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη το περιεχόμενο και η έννοια των “κοινωνικών ιστοριών” παραλλάχθηκε σε σχέση με την αρχική / κλασική, καθώς συνδέθηκε άμεσα με τις ανάγκες της μελέτης. Η έννοια και το περιεχόμενο των “κοινωνικών ιστοριών” που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα αναλύονται διεξοδικά πιο κάτω.

Το “κοινωνικό” στοιχείο στις ιστορίες αυτές εισήχθη μέσα από τη δημιουργία μικρορομαδικής σχέσης με την εμπλοκή άλλων δύο συμμαθητών του παιδιού στις δραστηριότητες, μέσω της αναφοράς του περιεχομένου των ιστοριών σε κοινωνικά πρόσωπα και καταστάσεις στο σχολείο και μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρονταν και προάγονταν είτε άμεσα είτε έμμεσα μέσα στις ιστορίες. Η εμπλοκή των συμμαθητών του Μ. ήταν σταδιακή.

Οι πέντε κοινωνικές ιστορίες που δημιουργήθηκαν για τη διεξαγωγή του πειράματος αποτέλεσαν ουσιαστικά μια ανακεφαλαίωση των διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η μορφή, η δομή και το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών συσχετίστηκαν στενά με το Μ., τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντά του.

Οι “κοινωνικές ιστορίες” είχαν μορφή βιβλίου (“ντυμένο” και μορφοποιημένο ντοσιέ με σελίδες), λόγω της αγάπης του παιδιού για τα βιβλία και το ξεφύλλισμά τους. Υπήρξε αρκετή εικονοποίηση (γεγονότων, τραγουδιών, προσώπων κ.λπ.), που είχε σκοπό να διευκολύνει την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή και να βοηθήσει στην ενοποίηση των νοημάτων κάθε ιστορίας. Για τον ίδιο λόγο κάθε κοινωνική

ιστορία "διασπάστηκε" σε μικρότερες ενότητες / ενδο-ιστορίες (μία σε κάθε σελίδα) και αναφερόταν σε συγκεκριμένο περιβάλλον και δραστηριότητες, αυτές του σχολικού χώρου, προς αποφυγή σύγχυσης (η γενίκευση είναι δύσκολη στον αυτισμό) και για να περιέχει βιωματικές καταστάσεις για το παιδί.

Το βιβλίο ήταν "μουσικό βιβλίο", με ενσωματωμένο ηχητικό σύστημα (με MP3 και μικρά ηχεία), ώστε να μοιάζει με τα βιβλία που πατούν τα παιδιά ένα κουμπί προκειμένου να τους διηγηθεί το περιεχόμενό τους (έχει παρατηρηθεί ότι αρέσουν στο παιδί). Τα μουσικά κείμενα είχαν συγκεκριμένα νοήματα και όχι αφηρημένα, με ευνόητες λέξεις, γνωστές στο παιδί, προς εξυπηρέτηση της αναγνωστικής κατανόησης και αποφυγή συγχύσεων. Τα κείμενα ήταν διασκορπισμένα σε τμήματα σε κάθε σελίδα της ιστορίας, για να ταιριάζουν με την εικονοποίηση και να αποφεύγεται η υπερφόρτωση του εγκεφάλου. Στην πρώτη σελίδα κάθε ιστορίας υπήρχε κοινό ξεκίνημα, ώστε να διατηρείται η ομοιομορφία, απαραίτητο στοιχείο για τον αυτισμό, και μια πολύ μικρή έναρξη / εισαγωγή, για τον κατατοπισμό του παιδιού για το νόημα κάθε ιστορίας. Η ομοιομορφία τηρήθηκε μερικώς και στη δόμηση των ιστοριών (τρόπος τοποθέτησης κειμένων και εικόνων), στα χρώματα των σελίδων τους και στα εξώφυλλά τους.

Στα κείμενα των ιστοριών χρησιμοποιήθηκαν μεγάλα, γράμματα, υπογραμμίσεις σημαντικών λέξεων / εννοιών και βέλη για την ενοποίηση των στοιχείων. Ευκρίνεια είχαν και οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν. Στην εικονοποίηση έγινε χρήση των πραγματικών φωτογραφιών των προσώπων που αναφέρονταν στα κείμενα, για να υπάρξει μεγαλύτερη βιωματικότητα και να συγκεντρώσει πιο εύκολα το παιδί την προσοχή του στις ιστορίες.

Στις ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν λέξεις ποικίλων τύπων (ΣΦ, ΣΣΦ, λέξεις με τρία σύμφωνα διαδοχικά του τύπου ΣΣΣΦ, κ.λπ. – όπου "Σ" σύμφωνο και όπου "Φ" φωνήεν –) γιατί το παιδί έχει αναπτύξει αρκετά τη δεξιότητα της ανάγνωσης ως αποκωδικοποίηση. Ακόμη χρησιμοποιήθηκε αρκετά η επαναληπτική δομή στα νοήματα, τις λέξεις και τις φράσεις, στοιχεία σημαντικά και βοηθητικά για τον αυτισμό. Οι ιστορίες είχαν σε γενικές γραμμές κοινό αριθμό λέξεων μεταξύ τους (από 77 έως 87 λέξεις), που καθορίστηκε από τις δυνατότητες κατανόησης του παιδιού στο πλαίσιο των εννοιών που χρησιμοποιήθηκαν και των οπτικοποιήσεων και διευκολυντών.

Τα μουσικά κείμενα, που ακούγονταν από το ηχητικό σύστημα ήταν ευκρινή και ευδιάκριτα. Ηχογραφήθηκαν με καθαρή και δυνατή ηχογράφηση από κινητό και μετατράπηκαν σε αρχεία MP3 υψηλής ποιότητας. Τα κουμπιά PLAY και PAUSE του MP3 χρησίμευσαν στο σταμάτημα των κειμένων που ακούγονταν, στα σημεία που το παιδί έπρεπε να διαλέξει μια απάντηση ή να πράξει κάποια ενέργεια σύμφωνα με μια οδηγία, και στη συνέχισή τους όταν έπρεπε. Για τη μελοποίηση των κειμένων των ιστοριών χρησιμοποιήθηκαν μελωδίες τραγουδιών που ήταν γνωστά και οικεία στο παιδί και είχαν αξιοποιηθεί καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς στις διδακτικές παρεμβάσεις (μελωδίες από τα τραγούδια "περπατώ περπατώ μες στο δάσος", "γύρω γύρω όλοι", "να ζήσεις...και χρόνια πολλά", "δέκα μικροί ινδιάνοι" κ.λπ.), ώστε να του τραβήξουν την προσοχή.

Κατεβλήθη προσπάθεια ώστε οι απαντήσεις του παιδιού σε κάθε κοινωνική ιστορία να είναι μετρήσιμες και να είναι: α) πρακτικού τύπου (να προβεί σε μια ενέργεια ή δραστηριότητα με βάση μια οδηγία), β) "θεωρητικού" τύπου (να διαλέξει μια σωστή απάντηση από φακελάκια και να την κολλήσει με βέλκρο, να κυκλώσει μια σωστή απάντηση, να δημιουργήσει μια λέξη με γράμματα, να γράψει μια φράση κ.λπ., πάνω στις σελίδες της ιστορίας). Οι σωστές απαντήσεις για κάθε ιστορία υπολογίστηκαν με βάση τις ενέργειες και τις απαντήσεις (κοινωνικές και μουσικές) στις οποίες έπρεπε να προβεί ο μαθητής. Ο σχεδιασμός των "κοινωνικών ιστοριών" ήταν ο ακόλουθος:

*Μακροπρόθεσμος στόχος:* Συναισθηματική Οργάνωση και *Μεσοπρόθεσμος στόχος:* Συνεργασία με τους άλλους. *Βραχυπρόθεσμος στόχος πειράματος:* "Να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου (δασκάλες, συμμαθητές) στην κατανόηση μουσικού κειμένου (80-90 περίπου λέξεων, όλων των τύπων) με 9 - 10 οπτικούς διευκολυντές". Τα βήματα του στόχου του πειράματος ήταν τα ακόλουθα:

1) 07/05/2015: "Να αναπτύσσει βλεμματική επαφή με τα πρόσωπα του σχολείου (δασκάλες, συμμαθητές) στην κατανόηση μουσικού κειμένου (80-90 περίπου λέξεων, όλων των τύπων) με 9 - 10 οπτικούς διευκολυντές". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Δίνεται μουσική κοινωνική ιστορία, με τίτλο "Με κοιτάς σε κοιτώ" - Να ακούσει και να διαβάσει στην πρώτη σελίδα το τραγουδάκι, παρατηρώντας τις εικόνες, μέχρι το σημείο όπου θα πρέπει να επιλέξει τη σωστή απάντηση ("στα μάτια") από το διπλανό φακελάκι - Να ακούσει και να εκτελέσει την οδηγία ("κοίτα με στα μάτια") συνεργαζόμενο μία φορά με την παιδαγωγό και μία φορά με το συμμαθητή /

συμμαθητήριά του - Όμοια για τη δεύτερη σελίδα - Όμοια στην τρίτη σελίδα (Εικόνες [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#)).

2) 08/05/2015: "Να αναπτύσσει κοινή εστίαση προσοχής με τα πρόσωπα του σχολείου (δασκάλες, συμμαθητές) στην κατανόηση μουσικού κειμένου (80-90 περίπου λέξεων, όλων των τύπων) με 9 - 10 οπτικούς διευκολυντές". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Δίνεται μουσική κοινωνική ιστορία, με τίτλο "Κάνε με να σε προσέξω" - Να ακούσει και να διαβάσει στην πρώτη σελίδα το τραγουδάκι, παρατηρώντας τις εικόνες, μέχρι το σημείο όπου θα πρέπει να δείξει εστίαση κοινής προσοχής, μία φορά στην παιδαγωγό και μία σε συμμαθητή του (ποιο όργανο του αρέσει περισσότερο και να το κυκλώσει) - Να ακούσει το τραγουδάκι στη δεύτερη σελίδα, παρατηρώντας τις εικόνες, να παρατηρήσει τα κουμπιά ρυθμών του αρμόνιου, να τα πατήσει και να επιλέξει και να δείξει έναν ρυθμό που του αρέσει περισσότερο (μία στην παιδαγωγό και μία σε συμμαθητή του) - Όμοια στην τρίτη σελίδα, όπου και θα πρέπει να ξεκινήσει ο ίδιος κοινή εστίαση προσοχής, τραγουδώντας ένα τραγούδι που του αρέσει (ή ρυθμικές φράσεις) και χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια του (Εικόνες [64](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [70](#), [71](#)).

3) 12/05/2015: "Να αναπτύσσει αλληλεπίδραση - μοίρασμα με τα πρόσωπα του σχολείου (δασκάλες, συμμαθητές) στην κατανόηση μουσικού κειμένου (80-90 περίπου λέξεων, όλων των τύπων) με 9 - 10 οπτικούς διευκολυντές". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Δίνεται μουσική κοινωνική ιστορία, με τίτλο "Σε ρωτάω, μου απαντάς" - Να ακούσει και να διαβάσει στην πρώτη σελίδα το τραγουδάκι, παρατηρώντας τις εικόνες, μέχρι το σημείο όπου θα πρέπει να αλληλεπιδράσει "απαντώντας" μελωδικά και κατάλληλα στην ερώτηση της σελίδας ("λύκε, λύκε είσαι εδώ;"), μία φορά συνεργαζόμενο με την παιδαγωγό και μία φορά με το συμμαθητή / συμμαθητήριά του - Όμοια για τη δεύτερη σελίδα (απαντήσεις μελωδικές σε τραγουδο-ερωτήσεις από το τραγούδι "δέκα μικροί ινδιάνοι") - Όμοια στην τρίτη σελίδα (σε τραγουδο-ερώτηση λαχνίσματος) (Εικόνες [72](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#)).

4) 13/05/2015: "Να αναπτύσσει δεξιότητες κανόνων και εναλλαγής σειράς με τα πρόσωπα του σχολείου (δασκάλες, συμμαθητές) στην κατανόηση μουσικού κειμένου (80-90 περίπου λέξεων, όλων των τύπων) με 9 - 10 οπτικούς διευκολυντές". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Δίνεται μουσική κοινωνική ιστορία, με τίτλο "Για να δω τι πρέπει να κάνω" - Να ακούσει και να διαβάσει στην πρώτη σελίδα το τραγουδάκι, παρατηρώντας τις εικόνες, μέχρι το σημείο όπου θα πρέπει να επιλέξει

τη σωστή απάντηση για το ποιος έχει σειρά (εναλλαγή σειράς) από το διπλανό φακελάκι - Όμοια στη δεύτερη σελίδα (όπου θα πρέπει να επιλέξει τη σωστή ενέργεια για το τραγουδο-παίχνιδο "γύρω γύρω όλοι" από το διπλανό φακελάκι) και να πραγματοποιήσει τις ενέργειες του τραγουδιού με τους συμμαθητές του - Όμοια στην τρίτη σελίδα, μέχρι το σημείο όπου θα πρέπει να βρει και να πει μαζί με τους συμμαθητές του το κατάλληλο τραγούδι για τα γενέθλια μιας συμμαθήτριάς του - Να πράξει τα βήματα αυτά συνεργαζόμενο μία φορά με την παιδαγωγό και μία φορά με ένα συμμαθητή του (Εικόνες 79, 80, 81, 82, 83, 84).

5) 14/05/2015: "Να αναπτύσσει δεξιότητες μίμησης και συνεργασίας με τα πρόσωπα του σχολείου (δασκάλες, συμμαθητές) στην κατανόηση μουσικού κειμένου (80-90 περίπου λέξεων, όλων των τύπων) με 9 - 10 οπτικούς διευκολυντές". Διάρκεια: 25'. Δραστηριότητες: Δίνεται μουσική κοινωνική ιστορία, με τίτλο "Είμαστε μαζί, κάνεις ό,τι κάνω" - Να ακούσει και να διαβάσει στην πρώτη σελίδα το τραγουδάκι, παρατηρώντας τις εικόνες, μέχρι το σημείο όπου θα πρέπει να επιλέξει τη σωστή απάντηση ("χέρια") από το διπλανό φακελάκι - Να μιμηθεί την παραπάνω κίνηση χτυπώντας και ο ίδιος τα χέρια του όταν του δοθεί η οδηγία - Όμοια στη δεύτερη σελίδα, μέχρι το σημείο που θα πρέπει να επιλέξει τη σωστή απάντηση ("πόδια") - Να μιμηθεί την παραπάνω κίνηση χτυπώντας και ο ίδιος τα πόδια του - Όμοια στην τρίτη σελίδα, όπου θα πρέπει να πραγματοποιήσει την οδηγία που του δίνεται, να τραγουδήσει μαζί με τους άλλους ένα τραγούδι που του αρέσει και να κινηθεί μαζί τους (συνεργασία) - Να πράξει το πρώτο και το δεύτερο βήμα συνεργαζόμενο μία φορά με την παιδαγωγό και μία φορά με ένα συμμαθητή του (Εικόνες 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91).

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στις παραπάνω "κοινωνικές ιστορίες" (συγκεντρωτικά) ήταν το εξής: \* Μουσικό βιβλίο \* Ηχητικό σύστημα (MP3, ηχεία ενίσχυσης) (Εικόνα 55) \* Κοινωνικές ιστορίες (σε φυλλα - σελίδες) \* Μελοποιημένα κείμενα που προωθούν τη βλεμματική επαφή, την κοινή εστίαση προσοχής, την αλληλεπίδραση, την εναλλαγή σειράς και τους κανόνες, τη μίμηση και τη συνεργασία \* Απεικονίσεις - διευκολυντές εννοιών, γεγονότων, αντικειμένων, τραγουδιών \* Φακελάκια, εικόνες και γράμματα για την επιλογή ή τη δημιουργία της σωστής απάντησης \* Διευκολυντές ματιών σε απεικόνιση \* Χρωματιστές επισημάνσεις \* Εναλλαγή προσώπων με βέλκρο \* Οδηγίες - εντολές για προώθηση της βλεμματικής



επαφής, της κοινής εστίασης προσοχής, της αλληλεπίδρασης, της εναλλαγής σειράς και των κανόνων, της μίμησης και της συνεργασίας.

## **5. Πορεία της έρευνας – περιορισμοί**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης της συγγραφέως, η οποία ξεκίνησε στις 19/11/2014, κατόπιν άδειας του γονέα (Εικόνα 92) και ολοκληρώθηκε, με την υλοποίηση και του τελευταίου πειράματος, στις 14/05/2015. Οι αρχικές Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ) πραγματοποιήθηκαν από τις 19/11/2014 έως τις 22/12/2014, τις πρώτες έξι εβδομάδες. Οι ενδιάμεσες ΑΠΑ από 08/01/2015 έως 18/02/2015, τις επόμενες εννέα εβδομάδες, και οι τελικές ΑΠΑ από 01/03/2015 έως 01/05/2015, τις εννέα εβδομάδες που ακολούθησαν. Μέσα στη χρονιά συμπληρώθηκαν είκοσι τέσσερις συμμετοχές της συγγραφέως στη σχολική τάξη του Μ. και σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν δεκαέξι ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις στη μουσική, με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Στο τέλος, υλοποιήθηκαν πέντε πειράματα, με στοχευμένες και διαφοροποιημένες μουσικές κοινωνικές ιστορίες, για την εξέταση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων και της επίτευξης των στόχων. Το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, καθώς και η αυτοπαρατήρηση και η ετεροπαρατήρηση καταγράφονταν σε κάθε διδακτική παρέμβαση σε Πρωτόκολλα Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης (ΠΗΠΑ). Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις δόθηκαν μετά το πέρας του πειράματος.

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα έρευνα είχε συγκεκριμένους περιορισμούς. Το Ειδικό Δημοτικό Λεχαινών ήταν σχετικά νεοσύστατο. Δεν είχε μεγάλο χώρο και δεν υπήρχε καμία ελεύθερη αίθουσα για τις μουσικές παρεμβάσεις. Εξ ανάγκης χρησιμοποιήθηκε το μόνο διαχωριστικό που υπήρχε, μια κουρτίνα, που εμπόδιζε όμως μόνο τα οπτικά ερεθίσματα, κι όχι τα ακουστικά. Δεν υπήρχε μουσικός, με την οποία θα μπορούσε να συνεργαστεί η συγγραφέας, και η δασκάλα του Μ. δεν είχε ασχοληθεί με κάποια παρόμοια προσέγγιση. Το ίδιο το παιδί ήταν αρκετά "κλειστό" και άκαμπτο ως προς το ρόλο της μουσικής και ως προς τους άλλους, δεν του άρεσε να κινεί το σώμα του, ήταν ευαίσθητο απέναντι στους ήχους. Οι συμμαθητές του στην τάξη είχαν αρκετά χαμηλές δεξιότητες για να χρησιμοποιηθούν εξ αρχής στη μουσική αλληλεπίδραση με το Μ. Επίσης, αν το χρονικό διάστημα της έρευνας ήταν μικρό σχετικά. Όμως, παρόλο που οι περιορισμοί ήταν αρκετοί τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αρκετά ενθαρρυντικά σε σχέση πάντα με τις υποθέσεις της έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **Συσχέτιση ερευνητικών υποθέσεων – αποτελεσμάτων έρευνας**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα συσχετίζονται άμεσα με τις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται ή δεν επιβεβαιώνονται μέσα από αυτά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 350-351). Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα γίνει ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν για καθεμιά από τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Εδώ πρέπει να σημειωθούν τα εξής: η ανάλυση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων συμπεριελήφθη στα ποιοτικά δεδομένα και όχι στα ποσοτικά, διότι δεν αποτελούν σταθμισμένες κλίμακες και διότι η κατάρτιση τους έγινε με βάση την άτυπη αξιολόγηση της συγγραφέως και τα δεδομένα τους αναλύονται περιγραφικά κι όχι στατιστικά. Επίσης, επειδή σε πολλές περιπτώσεις τα αποτελέσματα μιας ερευνητικής υπόθεσης αλληλο- επικαλύπτονται με αυτά μιας άλλης (γεγονός φυσικό, αφού οι παρεμβάσεις που διεξήχθησαν θεωρήθηκαν ως ολότητα και κάλυψαν ταυτόχρονα πτυχές όλων των ερευνητικών υποθέσεων), το γεγονός αυτό θα σημαίνεται κατάλληλα στην ανάλυση των δεδομένων κάθε ερευνητικής υπόθεσης, όπου χρειάζεται, προκειμένου να αποφευχθούν οι επαναλήψεις.

### **1. Πρώτη ερευνητική υπόθεση (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. και βελτίωση/κάλυψη των αναγκών του παιδιού) – αποτελέσματα**

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση, που αφορούσε το αν η ειδική διδακτική υποστήριξη στη βάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. βελτίωσε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού με αυτισμό στο ειδικό σχολείο, αποδεικνύεται πλήρως. Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από ποικίλα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αλλά και μέσα από τη συσχέτιση με το βιβλιογραφικό σώμα.

#### **1.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων**

Τα ποιοτικά δεδομένα που θα αναλυθούν αφορούν στα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των εργαλείων της Μεθοδολογίας Παρατήρησης, της Ειδικής Διδακτικής, της Μεθοδολογίας Παρέμβασης και των συνεντεύξεων.

#### ***Μεθοδολογία Παρατήρησης***

Εδώ πρόκειται να αναφερθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ΑΠΑ και από τα σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσής του Μ. στο σχολικό χώρο.

### *Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων*

Εδώ θα παρατεθούν τα συγκριτικά αποτελέσματα των τριών ΑΠΑ, της αρχικής, της ενδιάμεσης και της τελικής, που έγιναν μέσω των ΛΕΒΔ, ώστε να αναδειχθούν οι άνοδοι των γενικών δεξιοτήτων του Μ. Στα ανάλογα διαγράμματά τους (σχήματα 1 έως 5), η μπλε γραμμή αφορά στην αρχική, η κίτρινη στην ενδιάμεση και η κόκκινη στην τελική αξιολόγηση. Οι ανάλογοι τους πίνακες (Πίνακας 1, Πίνακας 2, Πίνακας 3, Πίνακας 4, Πίνακας 5, σσ. 139-174) παρατίθενται στο παράρτημα. Οι άνοδοι στις κοινωνικές και μουσικές δεξιότητες θα αναλυθούν περαιτέρω στις δύο επόμενες υποθέσεις.

Από τη σύγκριση των ΛΕΒΔ Μαθησιακής Ετοιμότητας προκύπτει άνοδος ενός έως δύο εξαμήνων σε περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας και της συναισθηματικής οργάνωσης. Άνοδος ενός, δύο, και τριών εξαμήνων παρατηρείται σε περιοχές των νοητικών ικανοτήτων, με εστίαση στη μνήμη (οπτική, ακουστική, λειτουργική) και στη συγκέντρωση προσοχής.

Από τη σύγκριση των ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ προκύπτει άνοδος ενός συνολικά εξαμήνου στις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, ενός έως δύο εξαμήνων σε περιοχές των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (με εστίαση στην κατανόηση) και των κοινωνικών δεξιοτήτων και ενός εξαμήνου στις δημιουργικές δραστηριότητες.

Από τη σύγκριση των ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζεται άνοδος ενός συνολικά εξαμήνου στις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας και ενός έως δύο εξαμήνων σε περιοχές των Μαθηματικών και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς.

Από τη σύγκριση των ΛΕΒΔ των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζεται άνοδος ενός έως δύο εξαμήνων σε περιοχές των αντιληπτικών και των μνημονικών δεξιοτήτων, του γραφικού χώρου, της αναγνωστικής λειτουργίας (με εστίαση στο να παρακολουθεί τη διήγηση μιας ιστορίας, να βελτιώνει την ανάγνωση, να σχηματίζει προτάσεις με ενεργητικό λεξιλόγιο, να ακούει και να κατανοεί γραπτές ιστορίες) και της συμπεριφοράς και ενός εξαμήνου στις περιοχές των Μαθηματικών.

Τέλος, από τη σύγκριση των ΛΕΒΔ των Εδικών μαθησιακών δυσκολιών του Φάσματος του Αυτισμού, παρατηρείται άνοδος ενός έως δύο εξαμήνων στις περιοχές της επικοινωνίας και της σκέψης – φαντασίας και ενός έως τριών εξαμήνων στις κοινωνικές δεξιότητες.

Ημ/νίες: Αρχική ΑΠΑ:  
19/11/2014 - 22/12/2014,  
Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 -  
18/02/2015, Τελική ΑΠΑ:  
01/03/2015 - 01/05/2015

Σχεδιάγραμμα 1: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στη Μαθησιακή Ετοιμότητα

**B)**

Τάξη φοίτησης: Κατώτερη Βαθμίδα 2      Εξάμηνα: Α & Β      Ημ/νίες:  
Αρχική ΑΠΑ: 19/11/2014 - 22/12/2014, Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 -  
18/02/2015, Τελική ΑΠΑ: 01/03/2015 - 01/05/2015

Σχεδιάγραμμα 2: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στο ΠΑΠΕΑ

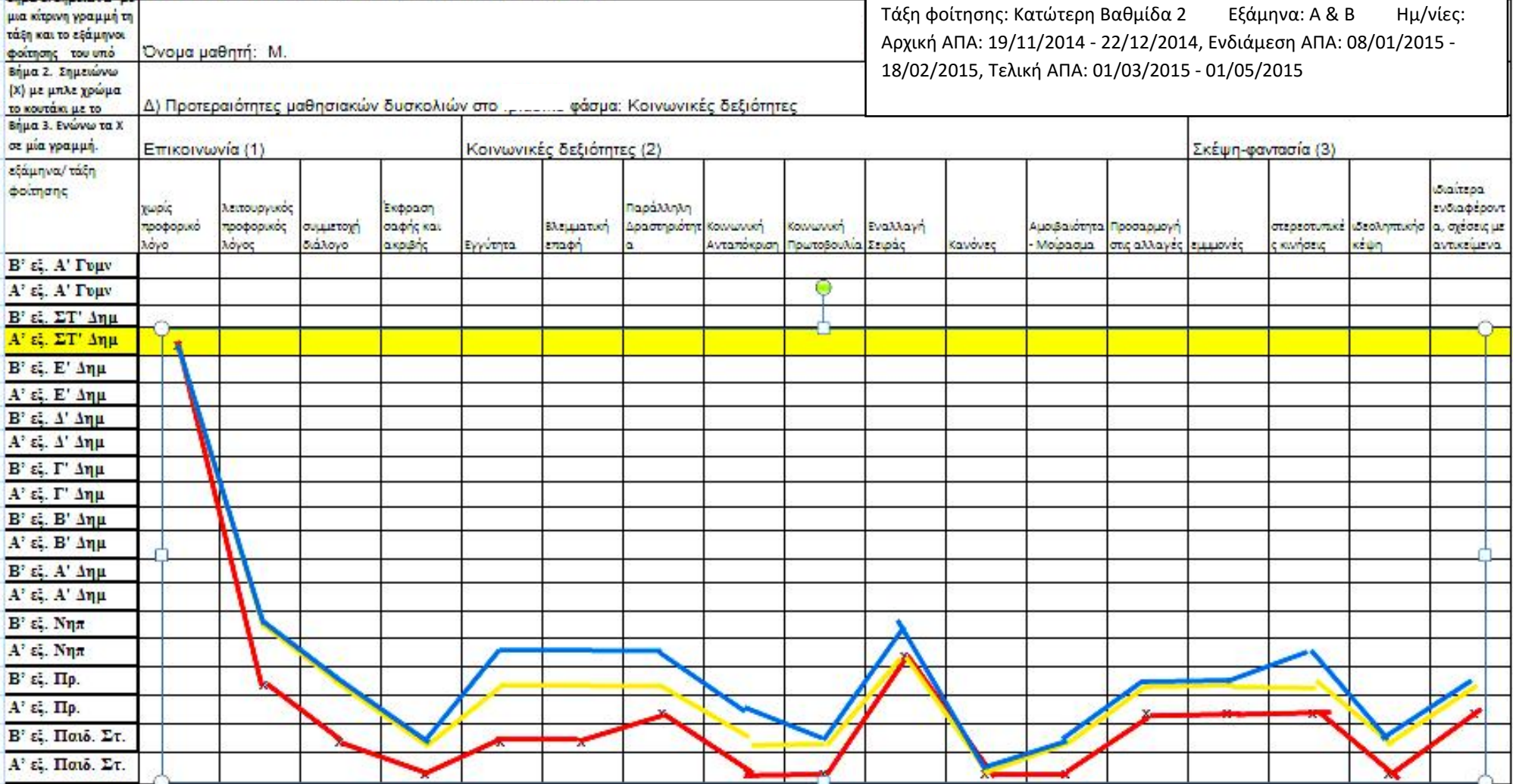
Τάξη φοίτησης: Κατώτερη Βαθμίδα 2      Εξάμηνα: Α & Β      Ημ/νίες:  
Αρχική ΑΠΑ: 19/11/2014 - 22/12/2014, Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 -  
18/02/2015, Τελική ΑΠΑ: 01/03/2015 - 01/05/2015

Σχεδιάγραμμα 3: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ημ/νίες: Αρχική ΑΠΑ:  
19/11/2014 - 22/12/2014,  
Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015  
- 18/02/2015, Τελική ΑΠΑ:  
01/03/2015 - 01/05/2015

Σχεδιάγραμμα 4: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

**Ε) Γραμμή μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του Αυτισμού**

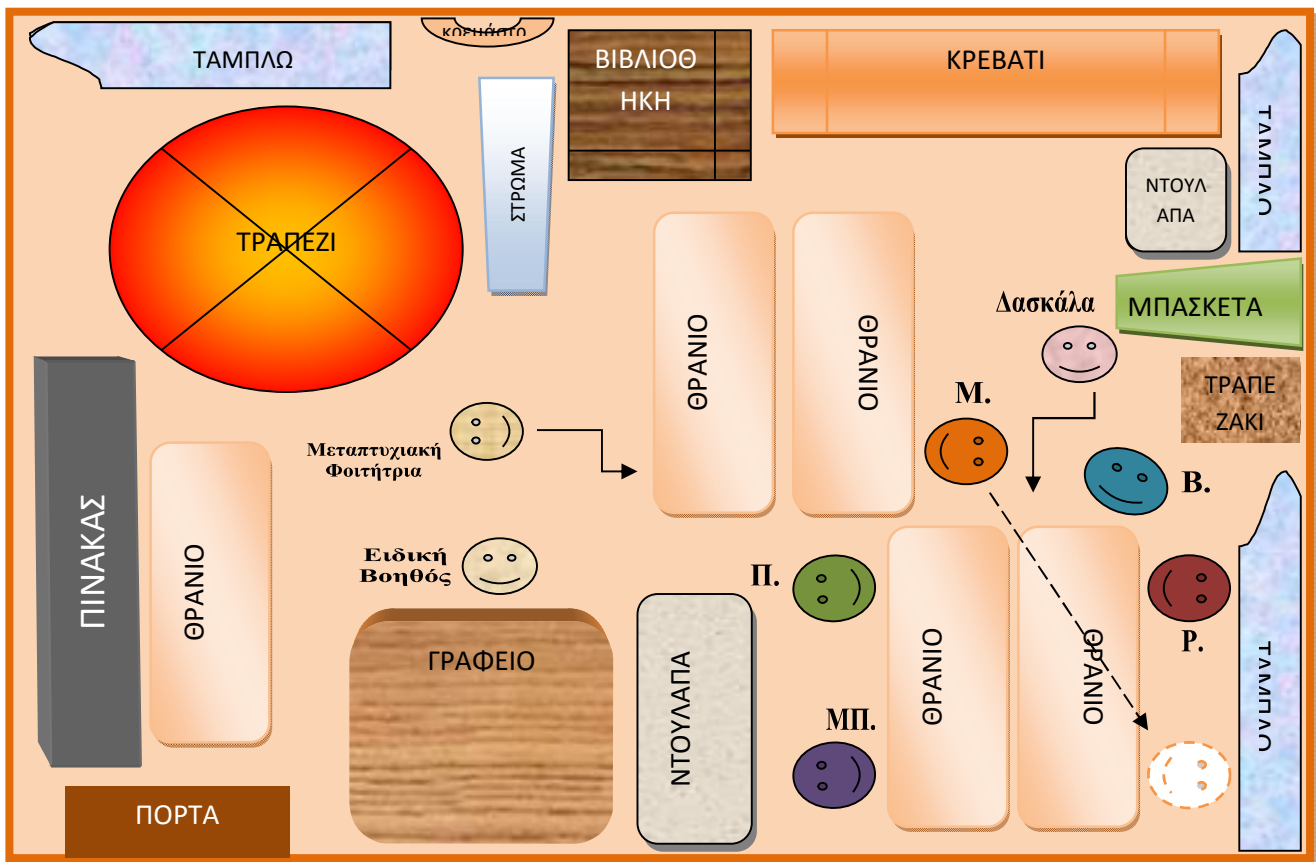


Σχεδιάγραμμα 5: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού



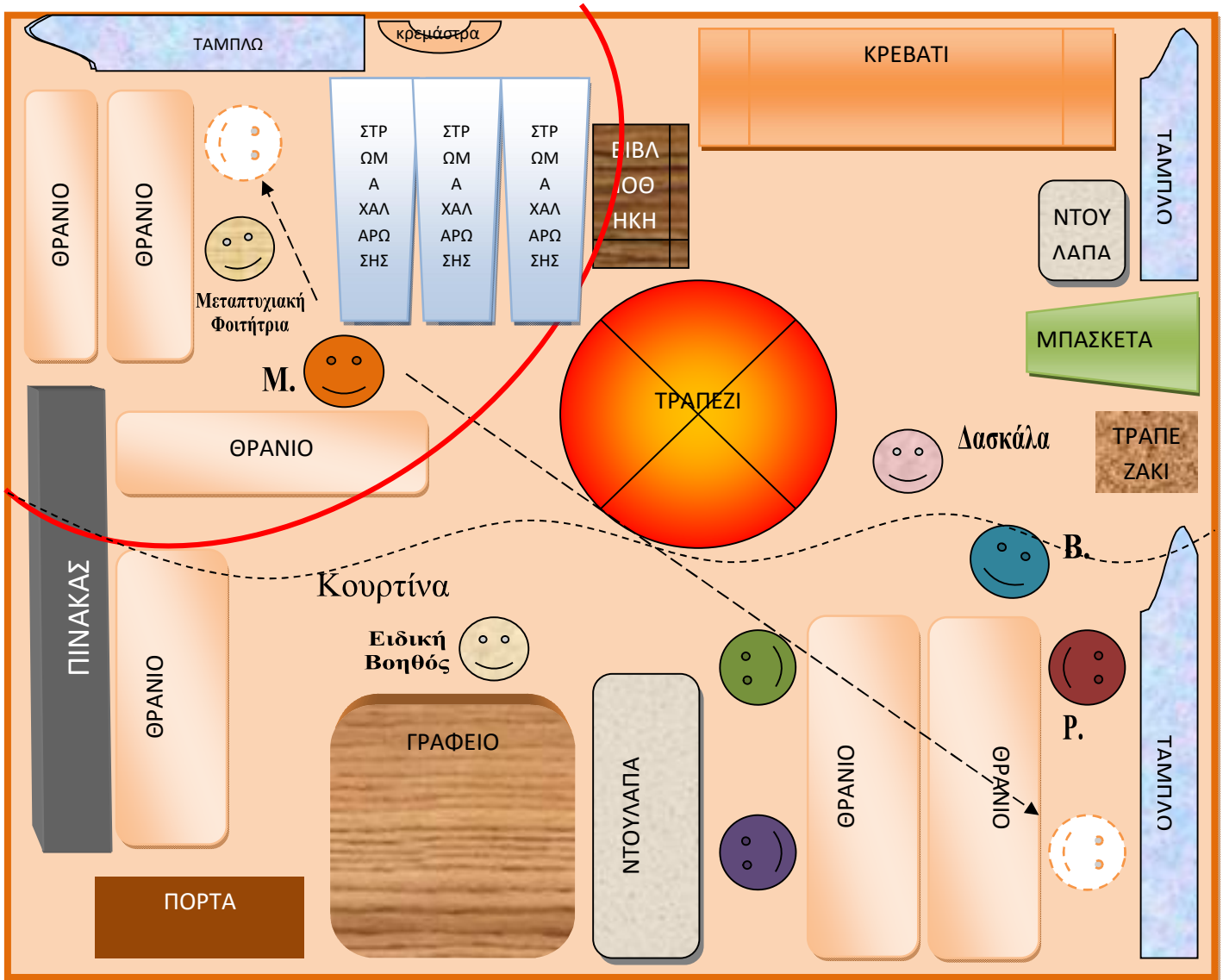
Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης – αλληλεπιδραστικών μικρο-ομαδικών σχέσεων

Τα σκαριφήματα που θα παρουσιαστούν αποτυπώνουν τη χωροταξική περιγραφή της τάξης του Μ. και του προαυλίου χώρου του σχολείου και περιγράφουν τη χωροταξική ενσωμάτωση του Μ. αλλά και τις αλληλεπιδραστικές μικρο-ομαδικές σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ του Μ. και των υπόλοιπων παιδιών και δασκάλων. Το πρώτο σκαρίφημα της τάξης και αυτό του διαλείμματος δημιουργήθηκαν από τη συγγραφέα στην αρχή της χρονιάς και το δεύτερο σκαρίφημα της τάξης από τη μέση της χρονιάς έως το τέλος.



Σχεδιάγραμμα 6: Σκαρίφημα χωροταξικής ενσωμάτωσης του Μ. στην τάξη του στην αρχή της χρονιάς

Όπως γίνεται αντιληπτό από το αρχικό σκαρίφημα της τάξης, η δασκάλα είχε τοποθετήσει μαζί τη Ρ., τον Π. και τον Μπ. Η Ρ., ο Π. και ο Β. βρίσκονταν σε καρτσάκι. Ο Β. δεν είχε συγκεκριμένο θρανίο. Ήταν το μικρότερο παιδί της τάξης και κινούνταν συνεχώς με το καρτσάκι. Ο Μ. είχε δικό του ξεχωριστό θρανίο, για να έχει το δικό του προσωπικό χώρο, καθώς αποδιοργανωνόταν εύκολα, σχετικά κοντά στα υπόλοιπα παιδιά. Καθόταν μαζί τους μόνο την ώρα της ομαδικής καλημέρας και την ώρα του φαγητού. Οι σχέσεις μεταξύ τους δεν ήταν ιδιαίτερες.

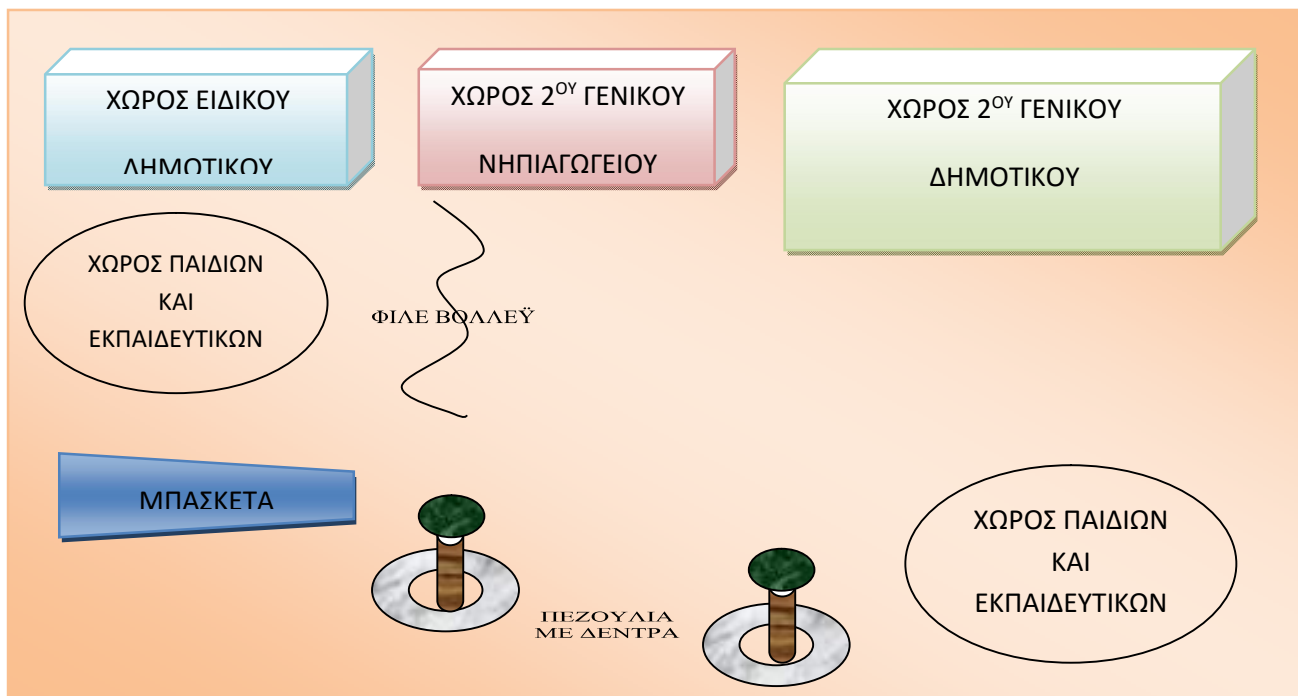


Σχεδιάγραμμα 7: Σκαρίφημα χωροταξικής ενσωμάτωσης του Μ. στην τάξη του από τη μέση της χρονιάς έως το τέλος

Από τη μέση της χρονιάς, ο Μ. ξεκίνησε τις μουσικές παρεμβάσεις με τη συγγραφέα. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. της συσχετίστηκε άμεσα (εννοιολογικά και χρονικά) με τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν: ο Μ. καθόταν πια ελάχιστα στη νέα θέση που είχε τοποθετηθεί το θρανίο του, και έκανε συχνότερα τις εργασίες του μαζί με τα άλλα παιδιά, καθώς φαινόταν να αποδιοργανώνεται λιγότερο μαζί τους και να νιώθει πιο άνετα. Τα περαιτέρω θα αναλυθούν περισσότερο στα αποτελέσματα της δεύτερης και της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης.

Όμοια αποτελέσματα υπήρχαν και στο σκαρίφημα του προαυλίου χώρου. Όπως φαίνεται στο σκαρίφημα του προαυλίου, στην αρχή ο Μ., αν δεν τον ενέπλεκε κάποιος σε μια δραστηριότητα απλώς έτρεχε και κινούνταν πάνω – κάτω, χτυπούσε στερεοτυπικά τα χέρια του και ηχολαλούσε, είτε βγάζοντας ήχους είτε αναπαράγοντας λέξεις που έχει ακούσει. Δεν πλησίαζε τους υπολοίπους, δεν πήγαινε βόλτες, δεν πρόσεχε τι γινόταν γύρω του, δεν εξερευνούσε το χώρο, δεν έπαιζε

παιχνίδια. Από όταν άρχισε η εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., ο Μ. πήγαινε βόλτες πιο συχνά, εξερευνούσε τα δέντρα μαζί με τη συγγραφέα και συμμετείχε πιο συχνά σε παιχνίδια αυλής (δοκός ισορροπίας, στεφάνια, μπάλα, κ.λπ.). Τα περαιτέρω θα αναλυθούν στα αποτελέσματα των δύο επόμενων υποθέσεων.



Σχεδιάγραμμα 8: Σκαρίφημα χωροταξικής ενσωμάτωσης του Μ. στον προαύλιο χώρο (στο διάλειμμα)

### ***Ειδική Διδακτική***

Η Ειδική Διδακτική, τα δεδομένα δηλαδή του σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος, αξιοποιείται ως δευτερογενές αποτέλεσμα. Ο τρόπος σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος βασίστηκε εξ ολοκλήρου στις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα του Μ. Οι διδακτικοί στόχοι του (ετήσιος, μηνιαίοι, εβδομαδιαίοι, ημερήσιοι), τα διδακτικά βήματα, οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που αξιοποιήθηκαν και το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν εξ αρχής "κομμένα" και "ραμμένα" στο Μ. Αυτού του είδους η αρχική φροντίδα που ελήφθη κατά το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων των υπολοίπων εργαλείων έρευνας, φανερώνουν ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. βοήθησε σημαντικά στην κάλυψη των γενικών αναγκών του Μ.

### ***Μεθοδολογία Παρέμβασης***

Στο σημείο αυτό πρόκειται να αναφερθούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, από την

αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση της συγγραφέως και από το έντυπο συνεργασίας με το γονέα.

#### *Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)*

Τα περισσότερα στοιχεία του ΕΔΑ αφορούν στην ανάδειξη της ανόδου των κοινωνικών και μουσικών δεξιοτήτων του Μ. και ως εκ τούτου θα αναφερθούν εκτενέστερα στα αποτελέσματα των δύο επόμενων ερευνητικών υποθέσεων. Ένα σημαντικό στοιχείο όμως που θα πρέπει να αναφερθεί εδώ είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις του Μ. με τη συγγραφέα κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος ήταν πάντα θετικές. Καμία στιγμή δε φάνηκε να βαριέται ή να δυσανασχετεί με το είδος των δραστηριοτήτων, με το χρονικό διάστημα υλοποίησής τους, με το παιδαγωγικό υλικό, κ.λπ. Αντίθετα, στις αλληλεπιδράσεις με τη συγγραφέα φαινόταν πάντα να του αρέσουν οι δραστηριότητες και πολλές φορές να θέλει να επιμηκυνθεί ο χρόνος τους. Φαίνεται λοιπόν από συνοπτικά στοιχεία του ΕΔΑ ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. ήταν κατάλληλα γι' αυτόν και τον βοήθησαν στην κάλυψη των αναγκών του.

#### *Αυτοπαρατήρηση*

Τα δεδομένα της αυτοπαρατήρησης της συγγραφέως θα αναφερθούν συνοπτικά, καθώς σημασία έχει η ουσία τους. Έχουν παρθεί από τις σημειώσεις αυτοπαρατήρησης της συγγραφέως που κρατούσε σε όλη τη χρονιά. Στην αρχή της χρονιάς η συγγραφέας ανακουφίστηκε μεν από το γεγονός ότι ο Μ. είχε αναπτύξει βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, κ.λπ.) και από το ότι δε φαινόταν αντιδραστικός απέναντι στην επαφή με τον άλλο, αλλά είχε δισταγμούς ως προς το αν μπορούν οι γενικές δεξιότητές του να βελτιωθούν, και για το πώς θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο. Ωστόσο, όσο προχωρούσε η χρονιά, και ιδίως όταν σχεδιάστηκε και άρχισε να εφαρμόζεται το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., η συγγραφέας φαινόταν πιο ήρεμη, σίγουρη και ευχαριστημένη στις σημειώσεις της αυτοπαρατήρησής της, καθώς, όπως και η ίδια αισθανόταν, και η δασκάλα του Μ. της έλεγε, ο Μ. φαινόταν να βελτιώνεται σταδιακά σε πολλούς τομείς (ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς, επικοινωνιακούς, αυτονομίας κ.λπ.), γεγονός που γινόταν φανερό και κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων αλλά και στις υπόλοιπες ώρες του σχολικού ωραρίου.

#### *Ετεροπαρατήρηση*

Όμοια με την αυτοπαρατήρηση, τα δεδομένα της ετεροπαρατήρησης της

συγγραφέως (ως προς το μάθημα της Μουσικής, καθώς και η ίδια έκανε μουσικές παρεμβάσεις) ελήφθησαν από τις σημειώσεις της. Στις αρχικές της σημειώσεις φαινόταν να αναφέρει το γεγονός ότι η δασκάλα του Μ. τηρούσε ένα πιο "ελεύθερο" και λιγότερο στοχοθετημένο πρόγραμμα την ώρα του μαθήματος της Μουσικής, με αποτέλεσμα ο Μ. να βρίσκεται κοινώς "έξω από τα νερά του" και η ανάπτυξη των γενικών δεξιοτήτων του να είναι αργή. Όσο προχωρούσε η χρονιά όμως, η δασκάλα του Μ. φάνηκε να επηρεάστηκε από την εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στις μουσικές παρεμβάσεις της συγγραφέως με το Μ. και άρχισε να εφαρμόζει κι αυτή περισσότερο κάτι ανάλογο με το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. την ώρα της κοινής Μουσικής, με πολύ καλά αποτελέσματα για το Μ., ο οποίος φάνηκε να βελτιώνεται με ταχύτερους ρυθμούς σε πολλούς τομείς. Το γεγονός αυτό αποτυπώθηκε στην ετεροπαρατήρηση της συγγραφέως και είναι ενισχυτικό για την ωφέλεια του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. για την κάλυψη των αναγκών του παιδιού. Περισσότερες πτυχές για ορισμένα στοιχεία της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης θα αναφερθούν και στα αποτελέσματα των δύο επόμενων ερευνητικών υποθέσεων.

#### *Έντυπο συνεργασίας με το γονέα*

Παρότι η συνεργασία με τη μητέρα γινόταν κατά κύριο λόγο εξ αποστάσεως, καθώς απασχολούνταν σε δύο δουλειές, όπως και ο πατέρας, τα σχόλια που προέκυπταν από όσες επαφές υπήρξαν ήταν πολύ ενθαρρυντικά για την εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. Εξ αρχής η μητέρα έδωσε άδεια για την πρακτική άσκηση και την έρευνα της συγγραφέως, όταν την ενημέρωσε σχετικά ο διευθυντής, σχολίασε ότι θεωρεί πολύ καλό αυτό που θα γίνει και παρείχε όσες πληροφορίες μπορούσε σχετικά με τα ιστορικά του παιδιού. Στη συνέχεια και μέχρι το τέλος της χρονιάς, η συγγραφέας σκέφτηκε να φτιάχνει μικρά χαρτάκια – δωράκια για το Μ., που θα αποτελούσαν μια μικρή "περίληψη" της παρέμβασης της κάθε μέρας, και θα χρησίμευαν στην ενημέρωση της μητέρας. Τα σχόλια της μητέρας ήταν πάντα θετικά για το πρόγραμμα και θεωρούσε το σχεδιασμό και την εφαρμογή του επιτυχημένα.

#### **Συνεντεύξεις**

Τα δεδομένα που ελήφθησαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ήταν πολύ ενθαρρυντικά ως προς την χρησιμότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. για την κάλυψη των αναγκών του παιδιού. Προς αποφυγή πλατειασμών και χάριν συντομίας θα αναφερθούν τα κυριότερα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που συνηγορούν για τα παραπάνω, αυτούσια, όπως ειπώθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους.

(Λογοθεραπεύτρια) "...πάντα ξεκινάς με το ιστορικό του... και πάντα το παρατηρείς... και βλέπεις τι χρειάζεται περαιτέρω...". "...το πρόγραμμα όταν είναι δομημένο ... με μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους... το να το σχεδιάσεις και να ξέρεις πώς θα κινηθείς είναι πάρα πολύ χρήσιμο...".

(Δασκάλα του Μ.) "Πιστεύω ότι μπορεί να βοηθηθεί από ένα τέτοιο πρόγραμμα που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του...". "...πάντα το πρόγραμμα πρέπει να είναι εξατομικευμένο... και να υπάρχει συχνή ανατροφοδότηση... για να καταλαβαίνει ο εκπαιδευτικός αν όλα πηγαίνουν καλά...".

(Δασκάλα) "...νομίζω ότι η εμπειρική παρατήρηση είναι πολύ σημαντικό μέσο για να βγάλεις κάποια αρχικά συμπεράσματα και να προχωρήσεις ανάλογα φτιάχνοντας το πρόγραμμά σου...". "αν υπάρχουν στόχοι και υπο- στόχοι συγκεκριμένοι, τότε πιστεύω ότι μπορεί να λειτουργήσει σωστά...".

(Δασκάλα) "Επειδή... το ιστορικό μπορεί να μην είναι απόλυτα περιγραφικό, είναι καλό να συνοδεύεται και από παρατήρηση...". "...χρειάζεται οργάνωση και σχεδιασμός για να γίνει παρέμβαση, και φυσικά αξιολόγηση...".

(Γυμνάστρια) "...πρέπει εκ νέου να παρατηρήσεις και να αξιολογήσεις... αν και το ιστορικό θα μπορούσε να βοηθήσει για κάποια στοιχεία... να δεις το φάκελό του, να δεις το παιδί και τις ανάγκες του για να ξέρεις πώς θα δουλέψεις...".

(Ειδική βοηθός) "το πρόγραμμα όπως το λες... το βρίσκω πολύ σημαντικό... όχι μόνο μπορεί να βελτιώσει δεξιότητες με τον τρόπο αυτό αλλά να βγάλει (να δείξει το παιδί) και νέα στοιχεία που μπορεί να μην είχαμε δει μέχρι τότε...".

(Διευθυντής) "Σίγουρα, αυτό είναι το ξεκίνημα που ενδείκνυται για ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα... και φυσικά μπορεί να έχει αποτέλεσμα... αρκεί ο δάσκαλος να έχει όρεξη και να ξέρει πώς να δουλέψει σωστά...". "πάντα πρέπει να έχει ένα στόχο, να μην κάνει πράγματα απρογραμμάτιστα...". "το ότι εφάρμοσες τις παρεμβάσεις ήταν πολύ καλό γιατί είδες πώς είναι στην πράξη...".

(Μητέρα) "...κι άλλοι ειδικοί μου είχαν πει για ένα τέτοιο πρόγραμμα ότι πρέπει να γίνεται στο σχολείο...". "νομίζω είναι καλό πρώτα να το σχεδιάζεις, που λες, και μετά να το κάνεις...".

(Πατέρας) "...αν και δεν ξέρω πολλά, νομίζω ότι αυτό που μου εξηγείς με το πρόγραμμα που κάνετε είναι καλό...". "...βλέπεις πώς πάει και κάνεις ό,τι πρέπει...".

(Αδελφός) "Νομίζω ότι όπως ακούω να γίνεται το πρόγραμμα... μου φαίνεται κατάλληλο για τις ανάγκες του Μ...". "...πάνω απ' όλα είναι καλά οργανωμένο...".

## 1.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

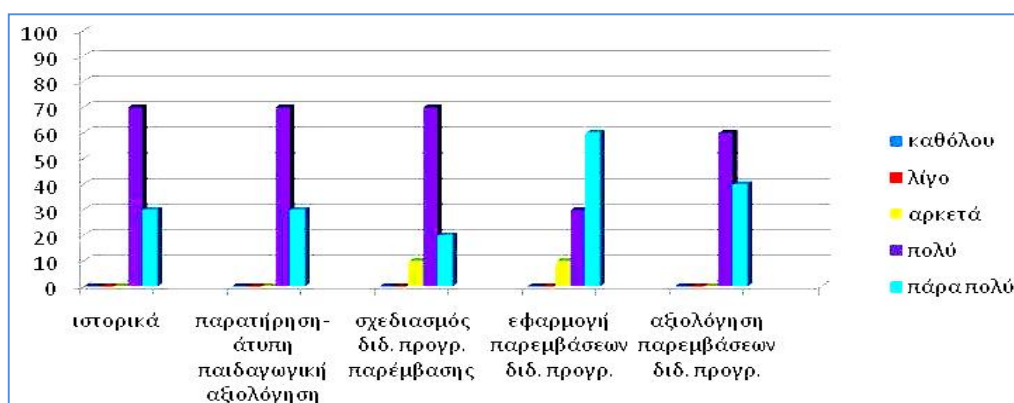
Τα ποσοτικά δεδομένα που θα αναλυθούν αφορούν στα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων και του πειράματος (των πέντε κοινωνικών ιστοριών).

### *Ερωτηματολόγια*

Από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, ανεξαρτήτως φύλου και ιδιότητας, συμφωνούν σε συντριπτικά ποσοστά "πολύ" και "πάρα πολύ" ως προς τη βοήθεια που προσφέρουν οι φάσεις του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. (ιστορικά, παρατήρηση – άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, σχεδιασμός διδακτικού προγράμματος παρέμβασης, εφαρμογή παρεμβάσεων, αξιολόγηση παρεμβάσεων) στις ανάγκες του παιδιού με αυτισμό. Οι επιλογές "πολύ" και "πάρα πολύ" φτάνουν σε ποσοστό από 90% μέχρι 100% στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Αυτό αποτυπώνεται και στα ποσοστά απαντήσεων που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα και στο αντίστοιχο του διάγραμμα.

Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. - βαθμός συμφωνίας	ιστορικά	παρατήρηση- άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση	σχεδιασμός διδ. προγρ. παρέμβασης	εφαρμογή παρεμβάσεων διδ. προγρ.	αξιολόγηση παρεμβάσεων διδ. προγρ.
καθόλου	0	0	0	0	0
λίγο	0	0	0	0	0
αρκετά	0	0	10	10	0
πολύ	70	70	70	30	60
πάρα πολύ	30	30	20	60	40

**Πίνακας 6:** Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε



**Ραβδόγραμμα 1:** Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

### *Πείραμα (κοινωνικές ιστορίες)*

Οι μουσικές κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στη φάση του πειράματος περαιώθηκαν με επιτυχία. Στις τρεις από τις πέντε ιστορίες ο Μ. είχε όλες τις

απαντήσεις σωστές και στις άλλες δύο δεν ανταποκρίθηκε ανάλογα μόνο σε μία απάντηση. Ο σχεδιασμός των ιστοριών (δομή, περιεχόμενο, μορφή, χαρακτηριστικά, κ.λπ.), στη βάση πάντα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., βοήθησε το Μ. να οδηγηθεί σε επάρκεια και ολοκλήρωσή τους, να δείχνει ευδιάθετος και ευχαριστημένος μ' αυτές, να συμμετέχει στη διεκπεραίωσή τους με ενδιαφέρον και να αναπτύξει περαιτέρω τις δεξιότητες που είχε αποκτήσει μέσα στη χρονιά, επεκτείνοντάς τις. Τα παραπάνω θα συνδεθούν άμεσα και με τα αποτελέσματα των δύο επόμενων υποθέσεων.

### **1.3 Συσχέτιση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία**

Η χρησιμότητα του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στη βελτίωση / κάλυψη των αναγκών του παιδιού με αυτισμό ενισχύεται και από έρευνες στο βιβλιογραφικό σώμα, που έχουν αναφερθεί εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο. Αρκετές έρευνες τονίζουν τη σημασία των μουσικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση και κάλυψη των αναγκών παιδιών με αυτισμό, όταν αυτές σχεδιάζονται και υλοποιούνται στα πλαίσια προγραμμάτων όπως το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. (Filianou & Stamatopoulou, 2013 · Simpson & Keen, 2011· Βέλκου, 2004· Δροσινού - Κορέα, 2000, 2001).

## **2. Δεύτερη ερευνητική υπόθεση – αποτελέσματα**

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αφορούσε το αν οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις βελτίωσαν το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό. Αποδεικνύεται πλήρως η υπόθεση της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων (βλεμματική επαφή, κοινή εστίαση προσοχής, αλληλεπίδραση / μοίρασμα, ακολουθία κανόνων / εναλλαγή σειράς, μίμηση και συνεργασία) του Μ., γεγονός που επιβεβαιώνεται από ποικίλα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αλλά και από τη συσχέτιση με το βιβλιογραφικό σώμα.

### **2.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων**

Όπως και στην πρώτη υπόθεση, τα ποιοτικά δεδομένα που θα αναλυθούν είναι αυτά που συλλέχθηκαν μέσω των εργαλείων της Μεθοδολογίας Παρατήρησης, της Ειδικής Διδακτικής, της Μεθοδολογίας Παρέμβασης και των συνεντεύξεων.

#### ***Μεθοδολογία Παρατήρησης***

Εδώ πρόκειται να αναφερθούν αυτά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ. και από τα σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσής του στο σχολικό χώρο και τα οποία σχετίζονται με τη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων.



*Άτυπη Παδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων*

Οι βελτιώσεις των δεξιοτήτων του Μ. στις περιοχές των ΛΕΒΔ έχουν παρουσιαστεί στα αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης. Εδώ θα αναφερθούν συνοπτικά μόνο οι περιοχές κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν άνοδο (αποτυπώνονται και στα σχήματα της πρώτης υπόθεσης – [Σχήμα 1](#) [Σχήμα 2](#) [Σχήμα 3](#) [Σχήμα 4](#) [Σχήμα 5](#), σσ. 92-96) αλλά και στους πίνακες στο παράρτημα -[Πίνακας 1](#), [Πίνακας 2](#), [Πίνακας 3](#), [Πίνακας 4](#), [Πίνακας 5](#), σσ. 139-174).

Από τις ΛΕΒΔ μαθησιακής ετοιμότητας υπήρξε άνοδος ενός έως δύο εξαμήνων σε περιοχές του προφορικού λόγου (να μιμείται ήχους, να απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές του όταν παίζουν ένα παιχνίδι, να λέει λέξεις και προτάσεις, να κάνει ερωτήσεις και να εκφράζεται μπροστά σε άλλους), και της συναισθηματικής οργάνωσης (να αποδέχεται τους άλλους, να χαίρεται την επιτυχία του, να μαθαίνει καινούρια πράγματα, να ρωτά όταν έχει απορίες και να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου).

Από τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ υπήρξε άνοδος ενός έως τριών εξαμήνων στις περιοχές της συναισθηματικής οργάνωσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμογή).

Από τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ υπήρξε άνοδος ενός έως δύο εξαμήνων στις περιοχές της συναισθηματικής οργάνωσης και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς (θετικές, αρνητικές και παραβατικές).

Από τις ΛΕΒΔ των ΕΜΔ υπήρξε άνοδος ενός έως δύο εξαμήνων σε περιοχές των μνημονικών λειτουργιών (να συνδέει τη μνήμη των λέξεων με μνημο-κοινωνικές εμπειρίες), και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς (να ενθαρρύνεται το παιδί στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και να αναπτύσσει κοινωνικές συνήθειες).

Από τις ΛΕΒΔ των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών του Φάσματος του Αυτισμού υπήρξε άνοδος ενός έως τριών εξαμήνων στις περιοχές της επικοινωνίας (λειτουργικός προφορικός λόγος, συμμετοχή στο διάλογο, σαφής και ακριβής έκφραση), των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνική πρωτοβουλία, εναλλαγή σειρά, κανόνες, προσαρμογή στις αλλαγές, αμοιβαιότητα – μοίρασμα, εγγύτητα, βλεμματική επαφή, παράλληλη δραστηριότητα και κοινωνική ανταπόκριση) και της σκέψης – φαντασίας (εμμονές, ιδεοληπτική σκέψη ιδιαίτερα ενδιαφέροντα / σχέσεις με αντικείμενα και στερεοτυπίες).

*Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης – αλληλεπιδραστικών μικρο-ομαδικών σχέσεων*

Τα σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης έχουν ήδη παρετεθεί στα αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης. Εδώ θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην άνοδο των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Μ. που αποτυπώνονται σ' αυτά (βλ. Σχήμα 6 Σχήμα 7 Σχήμα 8, σσ. 97-99). Στην αρχή της χρονιάς ο Μ. καθόταν απομονωμένος στο θρανίο του και είχε ελάχιστες επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά, ιδίως με τον Μπ. Καθώς εξελίσσονταν οι μουσικές παρεμβάσεις στη "μουσική γωνιά" που δημιουργήθηκε, ο Μ. καθόταν όλο και περισσότερο μαζί τους άλλους, ακόμα και στις ατομικές του εργασίες, και συμμετείχε περισσότερο στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης. Ανέπτυξε και συμπεριφορές που δεν μπορούν να παρουσιαστούν μέσα σε ένα απλό σκαρίφημα, αγκάλιαζε τη συγγραφέα, τη δασκάλα και τους συμμαθητές του, κ.λπ. Όμοια, στο διάλειμμα αρχικά κινούνταν μόνος του άσκοπα στο προαύλιο και στερεοτυπούσε. Κατά το διάστημα των παρεμβάσεων γινόταν όλο και πιο ενεργητικός στο διάλειμμα. Παρατηρούσε τα παιδιά, έκανε κινήσεις προσέγγισης και χαιρόταν να πηγαίνουμε βόλτα με τη δασκάλα του και με άλλους συμμαθητές του και συμμετείχε και σε παιχνίδια κνηγητού.

***Ειδική Διδακτική***

Η Ειδική Διδακτική, δηλαδή τα δεδομένα του σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος, αξιοποιείται ως δευτερογενές αποτέλεσμα, όπως και στην πρώτη υπόθεση. Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος σχετίστηκε κυρίως με την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Μ. Οι διδακτικοί στόχοι του (ετήσιος, μηνιαίοι, εβδομαδιαίοι, ημερήσιοι), τα διδακτικά βήματα, οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που αξιοποιήθηκαν και το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε αφορούσαν και προωθούσαν την ανάπτυξη της βλεμματικής επαφής, της κοινής εστίασης προσοχής, της αλληλεπίδρασης και του μοιράσματος, της εναλλαγής σειράς και της ακολουθίας κοινωνικών κανόνων και της μίμησης και της συνεργασίας. Αυτού του είδους ο κοινωνικο – επικοινωνιακός "προσανατολισμός" του σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος, σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων των υπολοίπων εργαλείων έρευνας, φανερώνουν ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις βελτίωσαν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό.

### *Μεθοδολογία Παρέμβασης*

Στο σημείο αυτό πρόκειται να αναφερθούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση της συγγραφέως και από το έντυπο συνεργασίας με το γονέα, και σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες του Μ.

#### *Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)*

Επειδή κατά τη διάρκεια των μουσικών παρεμβάσεων αναπτύσσονταν ταυτόχρονα και οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Μ., θα αναφερθούν εδώ ενοποιημένα. Λόγω έλλειψης χώρου θα παρατεθούν μόνο τα κυριότερα αποσπάσματα των ΕΔΑ των μουσικών παρεμβάσεων, αυτά που αναδεικνύουν τη βελτίωση του Μ. στις ανωτέρω δεξιότητες. Η αρίθμηση αντιστοιχίζεται πλήρως με αυτή των ημερήσιων στόχων, όπως αναφέρθηκαν στο σχεδιασμό του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. (στην υπο-ενότητα της Ειδικής Διδακτικής) στο δεύτερο κεφάλαιο. 8<sup>ο</sup>: «-Όταν κάλεσα το Μ. να καθίσουμε στη γωνία της τάξης για να παίξουμε μουσική, δέχτηκε αμέσως... Φαινόταν αμήχανος... Άπλωσα τα μουσικά όργανα που είχε η τάξη του (τύμπανα, μαράκες, ντέφι, μεταλλόφωνο) σε ένα στρώμα και καθίσαμε εκεί... Άρχισα να κάνω με το τύμπανο το χαλάζι που έπεφτε έξω. Έπειτα έκανα τη βροχή που έπεφτε με το μεταλλόφωνο, ξανά με ένα σχετικό ρυθμό... Στην αρχή ο Μ. δε με κοιτούσε καθόλου. Κάποια στιγμή που τραγουδούσα σιγανά "Μ, κοίτα με στα μάτια" και έβαλα πάνω στα μάτια μου ένα ομοίωμα ματιών, άρχισε να κοιτάζει στιγμιαία... Άρχισα τότε να δοκιμάζω τα άλλα όργανα, αλλά δεν φαινόταν να τον συγκινούν... Τότε άρχισα να τραγουδάω ένα τραγούδι που είχα παρατηρήσει ότι του αρέσει ("Life is life") και στο τέλος ξανατραγούδησα "Μ, κοίτα με στα μάτια" και τοποθέτησα ξανά στα μάτια μου το χαρακτηριστικό ομοίωμα των ματιών. Σταμάτησε, κοίταξε προς το μέρος μου και χαμογέλασε. Αυτό κράτησε για περίπου 10 δευτερόλεπτα... Μετά από λίγο ξάπλωσε δίπλα μου στο στρώμα και έγειρε πάνω μου. Αυτό μου έκανε εντύπωση γιατί φάνέρωνε μη απόρριψη της όλης διαδικασίας που προηγήθηκε... άλλοτε σιγομουρμούραγε κι άλλοτε ηχολαλούσε βγάζοντας ήχους. Καθίσαμε έτσι για 3 λεπτά περίπου... –...Στο φαγητό ανέπτυξε και μια πρωτοβουλία λεκτικής παραγωγής. Πήγε να πάρει ένα μπισκότο από τη Ρ. αλλά η δασκάλα του είπε ότι δεν κάνει (επειδή η μητέρα του τού κάνει ιδιαίτερη διατροφή). Τότε ο Μ. είπε "Είναι ξένο". Έφτιαξε μια ενεργητική πρόταση ερμηνείας της ενέργειας που είχε προηγηθεί... –...στο διάλειμμα... ο Μ. κοίταξε ψηλά και είπε "Ουράνιο Τόξο".

Εντυπωσιάστηκα την παραγωγή λόγου του που δεν είχε σχέση με τον εαυτό του αλλά με τον περιβάλλοντα χώρο...» (Εικόνα 1, Εικόνα 2).

9<sup>ο</sup>: Ο Μ. έλειψε.

10<sup>ο</sup>: «-Ξεκινήσαμε με ένα μικρό τραγουδάκι που θα καθιερωθεί να λέγεται κάθε φορά που αρχίζουμε, (σ.σ. ισχύει και για όλες τις επόμενες παρεμβάσεις) ώστε να παρέχει στο Μ. τα κατάλληλα όρια που χρειάζεται για να καταλάβει ότι αρχίζει η μουσική παρέμβαση. Ήταν το "Καλημέρα Μ., Μ., Μ., έλα να παίξουμε μουσική, μουσική", στη μελωδία του τραγουδιού "London bridge is falling down". Έπειτα καθίσαμε στο αρμόνιο. Του έδειξα τα πλήκτρα και το πώς τα πατάμε για να παίξουμε και να ακούσουμε τους ήχους και τον παρότρυνα να το κάνει κι αυτός. Έπαιξε τα πλήκτρα με τη σειρά... Έπειτα σταμάτησε και κάθισε ακίνητος. Τον ρώτησα αν ήθελε να παίξω κάτι και απάντησε θετικά. Αρχισα να παίζω ένα ήσυχο και μελωδικό κομμάτι, το "Σταθμό" της Ευανθίας Ρεμπούτσικα, βάζοντας να ακούγεται ο ήχος των πλήκτρων σαν οboe, που είναι ήρεμο όργανο, με "βαθιά" ηχώ. Άκουγε εκστασιασμένος χωρίς να μιλά ή να ηχολαλεί. Πού και πού με κοιτούσε στιγμιαία και όταν έπαιζα και όταν του τραγουδούσα κάποιες στιγμές "Μ. κοίταξε στα μάτια την κυρία Στέλλα", κι άλλες παρόμοιες φράσεις, στρέφοντας έντονα το κεφάλι μου και το βλέμμα μου προς το μέρος του... Έπειτα του είπα να πατήσει κι αυτός τα πλήκτρα και ταυτόχρονα, την ώρα που τα πατούσε, έσκυβα και τον κοίταζα έντονα... Έπαιξα, στο ίδιο ύφος, το τραγούδι "Το τρένο φεύγει στις οχτώ". Κάπου στη μέση τον έπιασα να με κοιτάζει, και γύρισα κι εγώ να τον κοιτάζω. Με κοίταζε συνεχόμενα, ρεκόρ για το Μ.!... άρχισαν να περνούν αεροπλάνα και σκέφτηκα ότι θα κλείσει τα αυτιά του. Προς μεγάλη μου εντύπωση όμως δεν έκλεισε τα αυτιά του αλλά άκουγε τη μελωδία... Έπειτα τραγουδήσαμε το τραγούδι της λήξης, το "Επεράσαμε όμορφα, όμορφα, όμορφα, σήμερα που παίξαμε οι δυο μας μουσική", πάλι στη μελωδία του "London bridge is falling down" (σ.σ. ισχύει και για όλες τις επόμενες παρεμβάσεις)... -Στο φαγητό... η δασκάλα του υπενθύμισε ότι το φαγητό αυτό είναι της Ρ. και τότε ο Μ. είπε "Είναι ξένο" κι αμέσως μετά είπε "αυτό είναι το δικό μου". Εντυπωσιάστηκα πολύ γιατί δεν έχω ακούσει ξανά το Μ. να ανοίγεται σε λεκτική παραγωγή προτάσεων με τόσες λέξεις... -Στο διάλειμμα... ο Μ. με πήρε μόνος του από το χέρι και με κρατούσε συνεχώς, ενώ συνήθως δεν αντέχει τη χαλαρή επαφή αλλά μόνο την έντονη...» (Εικόνα 3, Εικόνα 4, Εικόνα 5).

11<sup>ο</sup>: «-...Στην αρχή τον παρότρυνα να δοκιμάσει μόνος του τα πλήκτρα, και τα δοκίμασε τυχαία, όχι ένα - ένα με τη σειρά... έχει αποκτήσει μια κάπως μεγαλύτερη οικειότητα με το αρμόνιο, που έτσι κι αλλιώς τον θέλγει. Έπειτα άφησε τα πλήκτρα. Τον ρώτησα αν θέλει να του παίξω τραγούδια και απάντησε θετικά. Ξεκίνησα παίζοντας τα τραγούδια που του είχα παίξει και την προηγούμενη φορά... συνοδεύοντας ταυτόχρονα με φωνητικά... Στην αρχή ο Μ. δε με κοιτούσε αλλά φαινόταν να χαλαρώνει. Μετά άρχισε να μου ρίχνει κλεφτές ματιές. Σταμάτησα να παίζω και τον ρώτησα αν θέλει να συνεχίσω. Με κοίταξε και απάντησε θετικά. Έπαιξα στο ίδιο ήρεμο ύφος και πάλι σε ήχο οboe, σαξόφωνου και ebass το τραγούδι "Χρώμα δεν αλλάζουνε τα μάτια", τραγουδώντας το ταυτόχρονα, τονίζοντας τη λέξη "μάτια" και γέρνοντας προς το μέρος του και κοιτάζοντάς τον όποτε την έλεγα. Κατά τη διάρκειά του είχε περισσότερη βλεμματική επαφή... Ενδιάμεσα ανέπτυξε λεκτική παραγωγή λέξεων και φράσεων για μωρά και μητέρες, όπως "ο θηλασμός", "η καθημερινή διατροφή του μωρού", "η σωστή φροντίδα για τη μητέρα" κ.λπ., γεγονός που μου έκανε εντύπωση... άρχισε να αναπτύσσει και πολλή εγγύτητα. Έγειρε το κεφάλι του κοντά μου δύο φορές και άπλωνε το χέρι του και άγγιζε το δικό μου την ώρα που έπαιζα... Τραγουδίησα το "Χρώμα δεν αλλάζουνε τα μάτια" μια φορά χωρίς το πιάνο και στη φράση που περιείχε τη λέξη "μάτια", έβγαζα τα γυαλιά μου επιδεικτικά, έγερνα και τον κοίταζα έντονα... κάποια στιγμή άπλωσε μόνος του το χέρι και μου έβγαλε τα γυαλιά για να με κοιτάξει... Έπειτα δοκιμάσαμε να παίζουμε και λίγο τη μελλοντικά... και τις δύο μας φλογέρες... –Την ώρα της κοινής Μουσικής που παίζαμε όλοι μαζί... ενώ στην αρχή ο Μ. δε μας κοίταζε καν, στη συνέχεια ηρέμησε και άρχισε να κοιτάζει προς τα εμάς...» (Εικόνα 6, Εικόνα 7).

12<sup>ο</sup>: «Όταν μπήκαν τα παιδιά στην τάξη είδα το Μ. να κοιτάζει κατευθείαν προς τη μουσική μας γωνιά... πήγε αμέσως κοντά στο αρμόνιο, το άνοιξε κι άρχισε να πατάει μόνος του τα πλήκτρα. Δεν τον ενόχλησα, γιατί στην αρχή κάθε ημέρας παρέμβασης έχω καταλάβει ότι θέλει να "καλημερίζει" μόνος του και το αρμόνιο... -...Άρχισε να πατάει τυχαία πλήκτρα. Άρχισα κι εγώ να πατάω τα πλήκτρα που πατούσε, αλλά σε άλλη οκτάβα. Γύρισε, με κοίταξε, κι άρχισε να πατάει τα πλήκτρα με το σαγόνι του. Τον μιμήθηκα κι εγώ. Μια κοίταζε το αρμόνιο και έπαιζε με το σαγόνι, και μια εμένα που τον μιμούμουν... άρχισε να χτυπά στερεοτυπικά τα χέρια του. Άρχισα να χτυπάω κι εγώ παλαμάκια, στον ίδιο ρυθμό, τραγουδώντας ρυθμικά "παλαμάκια, παλαμάκια...". Γύρισε, κοίταξε τι έκανα και μετά κοίταξε το αρμόνιο, χωρίς να παίζει

όμως... σε ηχοχρώμα οboe, του έπαιξα τον "Κεμάλ", μια φορά μόνο μελωδία και άλλη μία τραγουδώντας το ταυτόχρονα. Ενδιάμεσα σταματούσα και του έλεγα τραγουδιστά "Μ., κοίτα πώς παίζω". Κάθισε ακίνητος και κοίταζε τα πλήκτρα που πατούσα και το πώς τα πατούσα και κοίταζε και εμένα. Μετά απ' αυτό είδα ότι επεξεργαζόταν τα υπόλοιπα κουμπιά του αρμόνιου. Του έδειξα ποια ηχοχρώματα οργάνων έχει το αρμόνιο και τον παρότρυνα να τα δοκιμάσει... κοιτούσε, όταν του έδειχνα πώς να τα αλλάζει. Άρχισε να τα πατά και να τα δοκιμάζει. Του άρεσε και κοιτούσε μια το αρμόνιο, μια εμένα... Έπειτα άρχισε πάλι να χτυπά τα χέρια του και εγώ άρχισα να τον μιμούμαι. Στην αρχή χτυπούσα στο ρυθμό του και μετά άρχισα να παίζω χαρούμενους σκοπούς με τη φλογέρα, πάντα σε μεσαίας και χαμηλής τονικότητας νότες, και πάλι στο ρυθμό που χτυπούσε. Γύρισε τότε και κοίταζε εμένα και τα χέρια μου και τη φλογέρα. Έπειτα, πήρε το χέρι μου και μου έπιανε τους "κόμπους". Έπειτα του έδειξα τα κουμπιά των ρυθμών του πιάνου. Τον παρότρυνα να τα δοκιμάσει και ο ίδιος, και πράγματι το έκανε, πατώντας και ακούγοντας τους ρυθμούς. Του ζήτησα να μου δείξει ποιος του άρεσε περισσότερο και μου έδειξε το ρυθμό Disco. Εδώ η κοινή εστίαση προσοχής του διήρκεσε τρία λεπτά, χωρίς διακοπή... -Μέσα στην τάξη, πριν βγούμε για διάλειμα, έπαιζε το ράδιο το τραγούδι "Ζήλεια μου". Γύρισε τότε ο Μ. το κοίταζε, κοίταζε κι εμένα και με ρώτησε "Τι τραγουδάει;", παράγοντας ενεργητική πρόταση και προβαίνοντας σε πράξη κοινωνικής επικοινωνίας μέσα από ένα τραγούδι! –Την ώρα της κοινής Μουσικής... πήγε κοντά στο αρμόνιο, κάθισε και το άνοιξε. Τότε η δασκάλα πρότεινε να παίζω κάποια τραγούδια και τα παιδιά να χτυπούν τα άλλα μουσικά όργανα (τύμπανο, μαράκες)... Για πρώτη φορά ο Μ. κάθισε κοντά μας και φάνηκε να ενοχλείται λιγότερο από τα κρουστά που χτυπούσαν τα παιδιά και από τις φωνές τους που συνόδευαν!» (Εικόνα 8, Εικόνα 9, Εικόνα 10).

13<sup>ο</sup>: «Άρχισα λοιπόν να παίζω στο αρμόνιο ένα χαρούμενο σκοπό για να "μιμηθώ" και να περιγράψω τραγουδιστά αυτό που έκανε ("Ο Μ. διαβάζει ένα βιβλίο. Γυρίζει τις σελίδες και κοιτάζει τις εικόνες", σε μελωδία τύπου μι-σολ-σολ-σολ-σολ-λα-σολ-φα-φα-φα-σολ-μι). Επανέλαβα κάποιες φορές το παραπάνω μοτίβο. Γύρισε, με κοίταζε και κοίταζε και το αρμόνιο και χαμογέλασε. Γύρισε ξανά στο ντοσιέ του. Τότε ξεκίνησα να χρησιμοποιώ κάτι από τα αυτοκίνητα που του άρεσε και τον άκουσα να το λέει, το "Toyota turbo". Ξεκίνησα να παίζω τραγουδώντας το με ρυθμό και συνοδεύοντας στο αρμόνιο με ένα μοτίβο με τις νότες φα-σολ-λα σε συνδυασμό (σολ-σολ, λα-λα, φα-φα, σολ-σολ), σε αρκετά βαρύ τόνο (κάτω οκτάβα). Το ξεκίνησα και

το συνέχισε ο ίδιος, λέγοντάς το κι αυτός στον ίδιο ρυθμό. Συμμετείχε με χαρά. Κάποια στιγμή σταμάτησα απότομα και δεν έκανα τίποτα, επιδεικτικά. Με κοίταξε, πήρε το χέρι μου και το έβαλε πάνω στο αρμόνιο για να συνεχίσω, δείχνοντάς μου το πιάνο και λέγοντάς μου "Toyota turbo", με ρυθμό. Το επαναλάβαμε αυτό κάποιες φορές και όταν σταματούσαμε μου έλεγε "Πάμε πάλι;"... - Ήταν για πρώτη φορά πολύ φιλικός με τη δασκάλα του και της έδειχνε μεγάλη εγγύτητα. Πήγαινε κοντά της, την κοίταζε και την πλησίαζε συνειδητά... Μάλιστα κάποια στιγμή που η Ρ. χασμουρήθηκε ο Μ. είπε "Χασμουριέται η Ρ.", γεγονός αξιοσημείωτο, γιατί αποτελούσε λεκτική παραγωγή με σκοπό το σχολιασμό της Ρ.!... -Στη μουσική που παίζαμε όλοι μαζί την τελευταία ώρα άρχισα με την προτροπή της δασκάλας να παίζω χαρούμενους ρυθμούς στη φλογέρα, αυτοσχεδιάζοντας. Ο Μ. γύριζε μαζί μου γύρω – γύρω από τον Π. και το Β. (είναι σε καρτσάκια), ερχόταν κοντά μου, μου έπιανε το χέρι και συνέχιζε να με κοιτάζει...» (Εικόνα 11, Εικόνα 12).

14<sup>ο</sup>: «-... με ρώτησε στην αρχή "super σημαίνει;" και του απάντησα ότι σημαίνει (ενν. στ' Αγγλικά) "υπέροχο". Οπότε άρχισε μόνος του να λέει με ρυθμό "υπέ-ροχο – super" και να με κοιτάζει. Οπότε άρχισα να το λέω κι εγώ με τον ίδιο τρόπο... αρχίσαμε να χρησιμοποιούμε τις μουσικές εφαρμογές που έχω στο tablet... Με την υπόδειξή μου άνοιξε μόνος του τις εφαρμογές της κιθάρας, του γιουκαλίλι (χαβανέζικη κιθάρα), του αυλού του Πάνα και το κανονάκι... περισσότερο φάνηκε να προτιμά την κιθάρα (ίσως επειδή είχε τέτοια ακούσματα στο σπίτι, καθώς ο μεγαλύτερος αδελφός του έπαιζε κιθάρα). Στην αρχή δίσταζε να δοκιμάσει τα όργανα των εφαρμογών μόνος του. Απλώς τα κοίταζε και με άκουγε την ώρα που του έδειχνα πώς δουλεύουν, δοκιμάζοντάς τα. Παρόλα αυτά ερχόταν κοντά μου και μου έπιανε και μου κρατούσε το χέρι. Εκμεταλλευόμενη την ευκαιρία αυτή, τον βοήθησα να "δέσουμε" τα χέρια μας μεταξύ μας κι έτσι δοκιμάσαμε τις εφαρμογές κινώντας τα δάχτυλά μας (π.χ. στις χορδές), ενώ το χέρι του Μ. ήταν "πλεγμένο" με το δικό μου... Καθώς παίζαμε τις εφαρμογές, σταμάτησα ξαφνικά να κάνω οτιδήποτε και του έδωσα το tablet λέγοντάς του "Μ., τραγούδα, παίξε". Τότε άρχισε διστακτικά να παίζει με την εφαρμογή της κιθάρας και ταυτόχρονα άρχισε να μου λέει λέξεις από τα ελληνικά για να του τις λέω στα Αγγλικά. Ξεκινήσαμε τότε να παίζουμε μουσική με αυτά που λέγαμε, πλαισιώνοντάς τα μουσικά μέσω των εφαρμογών... με ρώτησε πώς λέγεται στα Αγγλικά η φράση "φίλοι για πάντα". Αφού του απάντησα, πήρα τη φράση κι άρχισα να τραγουδάω το τραγούδι "φίλοι για πάντα" συνοδεύοντας λίγο με την εφαρμογή της

κιθάρας. Έκλεισε τα μάτια του και φαινόταν να συγκεντρώνεται και να ηρεμεί πολύ. Μου έπιανε συχνά το χέρι και είχε συχνή βλεματική επαφή... -Στο διάλειμμα μείναμε μέσα γιατί έβρεχε και ήρθαν και τα παιδιά από τις άλλες τάξεις με τις δασκάλες τους στη δική μας τάξη. Ο Μ., όπως ήταν φυσικό αναστατώθηκε... Η δασκάλα μου ζήτησε να παίξω ήρεμα κομμάτια στο αρμόνιο για να ηρεμήσουν όλοι. Ο Μ. ήρθε από μόνος του και έκατσε δίπλα μου στο αρμόνιο. Παρότι γινόταν φασαρία... έπαιξα κάποια ήρεμα και μελωδικά κομμάτια... και παρέμεινε ήρεμος καθ' όλη τη διάρκεια του διαλείμματος...» (Εικόνα 13, Εικόνα 14, Εικόνα 15, Εικόνα 16).

15<sup>ο</sup>: «- Σήμερα.. όταν του είπε η δασκάλα να σηκωθεί για να πάει να χαιρετήσει τον Π. που είναι σε καρτσάκι, ρώτησε μόνος του "Και τη Ρ.;"... ρώτησε δηλαδή αν μπορεί να πει καλημέρα και στη Ρ., που επίσης είναι σε καρτσάκι. Αυτό μου έκανε μεγάλη εντύπωση, γιατί πήρε μόνος του πρωτοβουλία για επικοινωνία... - ...Απλώσαμε ένα χάρτη της Ελλάδας που έχει η τάξη πάνω στα θρανία της μουσικής μας γωνιάς και έδειξα στο Μ. τα αυτοκινητάκια Lego που είχα φέρει μαζί μου. Του ζήτησα να διαλέξει όποιο του άρεσε περισσότερο... του έδειξα δυο κάρτες, στις οποίες αναγραφόταν μια παραλλαγή μελωδικού λαχνίσματος... "Είναι ένα αυτοκινητάκι, που τρέχει, τρέχει, τρέχει, σε ποιο νομό θα σταματήσει; Και σε ποια πρωτεύουσα;"... Διάβασε τα λόγια στις κάρτες και αρχίσαμε να παίζουμε το παιχνίδι. Ξεκίνησα τραγουδώντας το λάχνισμα και κυλώντας το αυτοκινητάκι πάνω στο χάρτη. Στα λόγια "... σε ποιο νομό θα σταματήσει;" σταμάτησα το αυτοκινητάκι στο νομό Αχαΐας και κοίταξα το Μ., ο οποίος μου απάντησε μελωδικά και ρυθμικά "Αχα-ϊ -ας". Στην ίδια θέση ρώτησα μελωδικά "Και σε ποια πρωτεύουσα;" και απάντησε στον ίδιο τόνο "Πά-τρα"! Το παιχνίδι αυτό συνεχίστηκε για δέκα λεπτά, με αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή του Μ., ο οποίος γελούσε κάθε φορά που έλεγα το λάχνισμα εκ νέου, κυλώντας το αυτοκινητάκι και με κοιτούσε όταν απαντούσε... πήρε από δίπλα του το βιβλίο της Γλώσσας και έκανε κάτι που με εντυπωσίασε. Μου έδειχνε εικόνες σε συγκεκριμένες σελίδες. Τότε άρχισα να του περιγράφω με αυτοσχέδιες μελωδίες λίγων λέξεων το περιεχόμενό τους (π.χ. "δέντρα και παιδάκια", "ένα τρενάκι" κ.λπ.). Συνέχισε ψάχνοντας κάθε φορά τις συγκεκριμένες σελίδες με τις εικόνες αυτές και δείχνοντάς τις μου, περιμένοντας να του πω την ανάλογη μελωδία!... - Στο φαγητό τραγουδούσε δικούς του σκοπούς, δυνατά και με περισσότερη αυτοπεποίθηση... Πλησίαζε τη δασκάλα του, περισσότερο απ' ότι



συνήθως, έγειρε επάνω της και την κοίταζε και έπιασε μόνος του και το χέρι της Ρ...» (Εικόνα 17, Εικόνα 18, Εικόνα 19).

16<sup>ο</sup>: «- Όταν ήρθαν τα παιδιά στο σχολείο, ο Μ. πήγε στο πιάνο, το άνοιξε μόνος του και έπαιξε λίγο, πατώντας πολλά πλήκτρα μαζί την ίδια στιγμή, γεγονός που ίσως φανερώνει μεγαλύτερη απελευθέρωση, και κάποια διάθεση δοκιμής καινούριων πραγμάτων... - ...Του έδειξα τις κάρτες, στις οποίες είχα γράψει τα λόγια του τραγουδιού "Περπατώ, περπατώ μες στο δάσος". Στη μεγαλύτερη είχα γράψει τα λόγια των παιδιών που συμμετέχουν στο τραγούδι και σε έξι μικρότερες καρτελίτσες τα λόγια των εκάστοτε απαντήσεων του λύκου στην ερώτηση "Λύκε, λύκε, είσαι εδώ;". Έπειτα έβαλα να παίζει στο tablet το βίντεο με το τραγούδι "Περπατώ, περπατώ μες στο δάσος". Του άρεσε πολύ. Κάθε φορά που απαντούσε στα παιδιά ο λύκος, ο Μ. γελούσε και με κοίταζε... Το έβαλα να παίζει πάλι... και το τραγουδούσα κι εγώ μαζί. Τότε ο Μ., την ώρα που ακούγονταν τα λόγια του τραγουδιού έβαζε μόνος του στην άκρη την κάρτα που μόλις είχε ακουστεί!... Την ώρα που έπαιξε γελούσε, με κοιτούσε, χτυπούσε σε κάποιες στιγμές το ρυθμό με το χέρι του και για λίγο το τραγούδησε κι αυτός κι αυτός μαζί... του πρότεινα να τραγουδήσουμε μόνι μας, με τις κάρτες το "Περπατώ, περπατώ μες στο δάσος". Έτσι άρχισα να τραγουδάω εγώ τα λόγια των παιδιών, κι όταν έφτανε η ώρα να ειπωθούν τα λόγια του λύκου, έδειχνα στο Μ. την κατάλληλη κάρτα και έλεγε τα λόγια της στο σωστό τόνο!... - ...μετά το φαγητό ο Μ. με ρώτησε "εισιτήριο, στα Αγγλικά σημαίνει;" και του απάντησα "ticket". Μου λέει "στα Αλβανικά σημαίνει bileta". Με ρωτάει ξανά "σκοτάδι, στα Αγγλικά σημαίνει;". Του απαντώ "dark" και μου λέει "στα Αλβανικά σημαίνει tuna". Το γεγονός αυτό μου προξένησε μεγάλη εντύπωση, γιατί ανέπτυξε μαζί μου προθετική λεκτική επικοινωνία, ενημερώνοντάς με για τις λέξεις στη γλώσσα των γονέων του... -Στο διάλειμμα ήρθαν τα παιδιά με τις δασκάλες τους από τις άλλες τάξεις για να κάνουμε τα γενέθλια της Μ., ενός κοριτσιού από άλλη τάξη... Ο Μ. φαινόταν λιγότερο αποδιοργανωμένος από άλλες φορές. Με την προτροπή της δασκάλας του πήγε κοντά στο Δ. και στον Α., παιδιά από άλλη τάξη,... και δέχτηκε να τον αγκαλιάσει ο Δ.! Έπειτα άρχισε να τραγουδάει κάποιους σκοπούς μόνος του και περπατούσε μέσα στην τάξη. Όταν πήγαινα κοντά του, μου έπιασε το χέρι και έγερνε το κεφάλι του στον ώμο μου!...» (Εικόνα 20, Εικόνα 21, Εικόνα 22).

17<sup>ο</sup>: «-...Την ώρα που καλημέριζαν ο ένας τον άλλο, ο Μ. θέλησε να με χαιρετήσει πρώτη, απλώνοντάς μου το χέρι του. Έπειτα άρχισαν να φτιάχνουν τα παιδιά με τη

δασκάλα το ημερήσιο πρόγραμμα... Όταν η δασκάλα είπε ότι την τελευταία ώρα θα έκαναν μουσική, ο Μ. συμπλήρωσε μόνος του "... με την κυρία Στέλλα" (με έχει συνδυάσει με τη μουσική)... - ...Του έδειξα τις χρωματιστές καρτέλες στις οποίες είχα γράψει τα λόγια του τραγουδιού "Δέκα Ινδιάνοι μικροί". Φάνηκε να χάρηκε που είδε τις καρτέλες και άρχισε μόνος του να διαβάζει τα λόγια του τραγουδιού, με αρκετή ευχέρεια... Ήταν πολύ συγκεντρωμένος καθ' όλη τη διάρκεια του τραγουδιού και χαμογελούσε. Μου είπε "πάμε πάλι;" και είδαμε το βίντεο ξανά.... έπιασε μόνος του το χέρι μου και χτυπούσε στο ρυθμό του τραγουδιού τα χέρια μας πάνω στο πόδι του... Τον ρώτησα αν θέλει να δούμε ξανά το βίντεο... και άρχισε μόνος του να αντιστοιχίζει τις καρτέλες με κάθε στροφή του τραγουδιού που ακουγόταν, και ταυτόχρονα με κοίταζε. Έπειτα τον ρώτησα αν θέλει να το τραγουδήσει μόνος του. Δέχτηκε, και μου το τραγούδησε μόνος του διαβάζοντας τις καρτέλες, στη σωστή μελωδία και στο σωστό ρυθμό! Χτυπούσε ταυτόχρονα και το ρυθμό με το χέρι του και πήγαινε την καρτέλα του μπρος – πίσω στο ρυθμό. Τον επιβράβευα λεκτικά συνεχώς και χαμογελούσε. Φαινόταν να έχει αυξηθεί το αυτοσυναίσθημά του... κοίταξε τις φουσαρμόνικες που ήταν δίπλα μου, και όταν έπαιξα ένα σκοπό, πήρε κι αυτός τη δική του και για πρώτη φορά τόλμησε να τη βάλει στο στόμα του και να δοκιμάσει να τη φυσήσει, παίρνοντας πρωτοβουλία!... - Στο διάλειμμα ο Μ. παρουσίασε εξέλιξη. Πήγαμε βόλτες μαζί με τη δασκάλα του και τη Ρ. και τον Μπ... ήρθαν προς το μέρος μας δύο κοριτσάκια από το Γενικό Νηπιαγωγείο. Η δασκάλα ρώτησε το Μ. τι γράφει η μπλούζα του ενός από τα δύο, και ο Μ. απάντησε "Lady Gaga" και άπλωσε το χέρι του να αγγίζει το κοριτσάκι! Μετά, με προτροπή της δασκάλας, τρέχαμε μπροστά εγώ και ο Μπ. και η δασκάλα με το Μ. έτρεχαν... για να μας πιάσουν. Ο Μ. φαινόταν να έχει πλήρη επίγνωση των πραγμάτων και του τι παιχνίδι παίζαμε και γελούσε ευχαριστημένος. Στο τέλος του διαλείμματος έγειρε στην αγκαλιά της δασκάλας του, η οποία φυσικά χάρηκε και του την ανταπέδωσε... - Την τελευταία ώρα κάναμε όλοι μαζί μουσική. Η δασκάλα πρότεινε να κάνουμε "μουσικό μασάζ" για να χαλαρώσουμε... Ο Μ. φαινόταν να είναι περισσότερο παρών στην ομαδική αυτή δραστηριότητα από άλλες φορές... ήρθε δίπλα μου και άρχισε να παίζει με τα μαλλιά μου, ενώ εγώ έπαιξα στο πιάνο... είχε εγγύτητα και μετέφερε κατά κάποιον τρόπο την επαφή που είχαμε στο μουσικό μασάζ σε ένα παιχνίδι με τα μαλλιά μου, καθώς έπαιξα μουσική!» (Εικόνα 23, Εικόνα 24, Εικόνα 25, Εικόνα 26).

18<sup>ο</sup>: «-Την ώρα της “Καλημέρας” ο Μ. έδειξε αρκετή εγγύτητα και έπαιζε με τα μαλλιά μου. Όταν είπε καλημέρα στα παιδιά με την προτροπή της δασκάλας, της είπε μόνος του “και στην κυρία Στέλλα;” και μου έδωσε το χέρι!... -... του έδειξα τις καρτέλες με τα λόγια του τραγουδιού “Τρία γουρουνάκια” από τα Ζουζούνια. Τις κοίταξε και τις διάβασε και του τραγούδησα μία φορά τα λόγια... Μετά ανοίξαμε το tablet και πάτησε μόνος του τα κατάλληλα κουμπιά για να δούμε το βίντεο... την ώρα που έπαιζε, άρχισε να βάζει στη σωστή σειρά τις καρτέλες με τα λόγια, ανάλογα με τη στροφή του τραγουδιού που ακουγόταν. Στη συνέχεια πήραμε και είδαμε το παπουτσόκουτο... Απ’ έξω είχε τη φωτογραφία από τα τρία γουρουνάκια και μέσα ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη, ένα με τη φωτογραφία μου και ένα με τη φωτογραφία του Μ., όπου το ένα αναφερόταν στο ότι τραγουδάει η Στέλλα και στο άλλο ότι τραγουδάει ο Μ. Το ποιος είχε σειρά να τραγουδήσει το οριοθετούσε ένα χάρτινο ομοίωμα που εικόνιζε τα τρία γουρουνάκια του τραγουδιού... του έδειξα την εναλλαγή σειράς: όταν τα τρία γουρουνάκια είναι στο μέρος της Στέλλας στο παπουτσόκουτο είναι η σειρά της Στέλλας να τραγουδήσει, ενώ όταν είναι στου Μ. είναι η σειρά του Μ. να τραγουδήσει. Του άρεσε, το κοίταξε και το δοκίμασε και ο ίδιος με επιτυχία... τραγουδήσαμε και το τέλος του τραγουδιού, που λέει “2+1 κάνουν τρία, 2+1 κάνουν τρία, όλοι τραγουδούν, 2+1 κάνουν τρία, 2+1 κάνουν τρία, παίζουν και γελούν”. Εκεί ο Μ. έκανε έναν ρυθμικό αυτοσχεδιασμό που με ξάφνιασε. Στις λέξεις “τραγουδούν” και “γελούν” χτυπούσε με δύναμη την μπάλα γυμναστικής, δημιουργώντας ένα μουσικό μοτίβο...» (Εικόνα 27, Εικόνα 28, Εικόνα 29, Εικόνα 30, Εικόνα 31).

19<sup>ο</sup>: «-...Του έδειξα τις καρτέλες με τους στίχους του τραγουδιού “Γύρω – γύρω όλοι” (κάθε στίχος ήταν γραμμένος σε μια μικρή καρτέλα) και τις διάβασε.... Έπειτα ανοίξαμε το tablet και είδαμε το βίντεο με τα Ζουζούνια που τραγουδούσαν το τραγούδι “Γύρω – γύρω όλοι”... Την ώρα που το βλέπαμε του επεσήμανα τα σημαντικά στοιχεία του τραγουδιού και των κανόνων που εισήγαγε το παιχνίδι “Γύρω – γύρω όλοι” (π.χ. γυρίζουν γύρω – γύρω, να ο Μανόλης, κάθονται, σκαμνί κ.λπ.)... το τραγουδήσαμε... Έπειτα κόλλησε τις καρτέλες με τους στίχους του τραγουδιού στη σωστή σειρά πάνω σε ένα μεγαλύτερο χαρτόνι, χωρίς να χρειαστεί να του θυμίσω τη σειρά... του έδειξα ένα χάρτινο ομοίωμα με τις φιγούρες των παιδιών που γύριζαν γύρω - γύρω στο βίντεο και τη φιγούρα του “Μανόλη”, καθώς και ένα κουτάκι που χρησίμευε για σκαμνί. Τις έστησα κατάλληλα και γύρισα το ομοίωμα των παιδιών

γύρω από το “Μανόλη” που καθόταν στο “σκαμνί”. Μετά κάναμε ακριβώς την ίδια διαδικασία μαζί με το Μ., δραματοποιώντας ουσιαστικά τους κανόνες του παιχνιδιού. Στο τέλος έδειξα στο Μ. μια μεγάλη φιγούρα / ομοίωμα του “Μανόλη” του τραγουδιού... Την έστησα πάνω σε ένα καρεκλάκι και με προτροπή μου γυρίσαμε γύρω μαζί με το Μ. πιασμένοι στα χέρια ενώ τραγουδούσα το “Γύρω – γύρω όλοι”!... – Στο φαγητό... τραγουδούσε συνεχώς ένα τραγούδι, μια πιο αργά, μια πιο γρήγορα, μια πιο σιγά και μια πιο δυνατά, κάνοντας διάφορους αυτοσχεδιασμούς, γεγονός που μου έκανε εντύπωση... - Προς το τέλος του διαλείμματος έκανα βόλτα στο προαύλιο με τον Π. που είναι σε καροτσάκι... άρχισα να τον γυρίζω γύρω – γύρω σε έναν κύκλο που ήταν ζωγραφισμένος στο δάπεδο τραγουδώντας “Γύρω – γύρω όλοι”. Τότε ο Μ ήρθε πίσω μου και άρχισε να γυρίζει μαζί μας γύρω – γύρω στον κύκλο!...» (Εικόνα 32, Εικόνα 33, Εικόνα 34).

20<sup>ο</sup>: «...πήγε κοντά στο DVD που ήταν ανοιχτό και έπαιξε μουσικά κομμάτια στα οποία φαίνονταν και τα ονόματα των τραγουδιστών. Με ρώτησε “τι γράφει;” για να του διαβάσω το όνομα του τραγουδιστή. Τελευταία ρωτά αρκετά για τα ονόματα των τραγουδιστών των τραγουδιών... - είδαμε τη φωτογραφία της Κοκκινোসκουφίτσας από το τραγούδι των Ζουζουνιών “Να ζήσεις, Κοκκινোসκουφίτσα”,... μπροστά στην τούρτα γενεθλίων της, με τα παιδάκια που ήταν καλεσμένα να είναι γύρω της... ανοίξαμε το tablet και είδαμε το ανάλογο βίντεο με το προαναφερθέν τραγούδι. Όταν τελείωσε, ο Μ. μου είπε “Πάμε πάλι;” και το πάτησε να παίξει ξανά... διαβάσαμε τους στίχους του τραγουδιού σε μια καρτέλα όπου τους είχα γράψει, έχοντας κολλήσει και την εικόνα της τούρτας δίπλα τους. Του το τραγούδησα κι εγώ μια φορά... του είπα να πούμε το τραγούδι στην Κοκκινোসκουφίτσα που έχει γενέθλια, ο καθένας με τη σειρά του, και αρχίσαμε να τραγουδάμε ένα - ένα στίχο: Χρησιμοποίησα ένα χάρτινο ομοίωμα της τούρτας που φαινόταν στο βίντεο για να δηλώσω ποιος έχει σειρά να τραγουδήσει. Όταν ήταν η δική μου σειρά κολλούσα με βέλκρο το όνομά μου πάνω της και τραγουδούσα. Ανάλογα έγινε και όταν ήρθε η σειρά του Μ. Έπαιρνα εγώ την τούρτα με το όνομά μου και έλεγα “Να ζήσεις Κοκκινোসκουφίτσα...”, την έδινα στο Μ., βάζαμε το όνομά του και συμπλήρωνε “και χρόνια πολλά...”, και ούτω καθεξής μέχρι το τέλος του τραγουδιού... τον ρώτησα ποιο τραγούδι θα πούμε στην Κοκκινোসκουφίτσα όταν έχει γενέθλια και τραγούδησε την αρχή του τραγουδιού μόνος του!... - ...Λίγο πριν το φαγητό η δασκάλα πρότεινε στο Μ. να χαλαρώσει

επάνω στην μπάλα γυμναστικής κι αυτός χοροπηδούσε επάνω της, κινούνταν και έκανε “ακροβατικά” κρατώντας με...» (Εικόνα 35, Εικόνα 36, Εικόνα 37, Εικόνα 38).

21<sup>ο</sup>: «-...Την ώρα που έφτιαχναν το ημερήσιο πρόγραμμα, όταν ήρθε η ώρα να πουν τι θα κάνουν τη δεύτερη ώρα, ο Μ. είπε μόνος του χωρίς να ερωτηθεί “Μουσική με την κυρία Στέλλα”... -...Ο Μ. πήγε μόνος του να πάρει και να δει το υλικό με το οποίο θα ασχολούμασταν σήμερα! Ξεφυλλίσαμε μαζί το άλμπουμ που έδειχνε τα βήματα με το κοριτσάκι και το αγοράκι που χτυπούσαν παλαμάκια, από το τραγούδι των Ζουζουνιών “Παλαμάκια παίζετε”. Τα κοίταξε αρκετές φορές με προσοχή, ενώ εγώ του επεσήμανα τα χέρια που είναι ανοιχτά και κλείνουν σιγά – σιγά, μέχρι που χτυπούν τα παλαμάκια... είδαμε τις καρτέλες με τα λόγια του τραγουδιού και την εικονίτσα με τα χέρια που χτυπούν παλαμάκια.... είδαμε στο tablet το βίντεο με τα Ζουζούνια που χτυπούσαν παλαμάκια. Πάτησε μόνος του να το δει και δεύτερη φορά κι εγώ χτυπούσα παλαμάκια όση ώρα έπαιζε το βίντεο. Μετά είδε ξανά το άλμπουμ και τον ρώτησα αν θέλει να χτυπήσουμε μαζί παλαμάκια. Φάνηκε να αναστατώνεται και μου έσφιξε το χέρι. Του το έσφιξα κι εγώ και ηρέμησε. Έβαλα τότε ξανά το βίντεο να παίζει και ζήτησα από το Μ. να μου δώσει το χέρι του. Όσο έπαιζε το βίντεο, χτυπούσαμε μαζί παλαμάκια, με το ένα δικό του χέρι και με το ένα δικό μου. Τον ενθάρρυνα πολύ και χαλάρωσε τελείως. Μετά έπεσε στην αγκαλιά μου και κάθισε έτσι αρκετή ώρα, φανερόνοντας πολλή εγγύτητα! Έπειτα από αυτό του είπα να χτυπήσει παλαμάκια όσο θα τραγουδούσα το τραγούδι και πραγματικά το έκανε μόνος του!... -...Κατά τη διάρκεια του φαγητού, ο Μ. έδειξε μεγάλη εγγύτητα στη δασκάλα, γέρνοντας αρκετές φορές πάνω στον ώμο της... -...Κατά την ώρα της λογοθεραπείας ο Μ. ήταν αρκετά καλός. Κάποια στιγμή έγειρε και στην αγκαλιά της λογοθεραπεύτριας... κάποια στιγμή που μπήκε μέσα η δασκάλα του, μας κοίταξε και είπε “Η Μ. (η δασκάλα του), και η Στέλλα και η Γ. (η λογοθεραπεύτρια)”. Παρατήρησε δηλαδή το περιβάλλον γύρω του και το σχολίασε!» (Εικόνα 39, Εικόνα 40, Εικόνα 41, Εικόνα 42, Εικόνα 43, Εικόνα 44, Εικόνα 45).

22<sup>ο</sup>: «-Σήμερα δεν υπήρξε οργανωμένη μουσική παρέμβαση με το Μ., λόγω του γενικότερου χαλαρού σχολικού κλίματος και της μικρής “γιορτής” που είχαν ετοιμάσει οι δασκάλες για τον ερχομό της άνοιξης και τη γιορτή του Πάσχα... Ωστόσο, επειδή είχα υποσχεθεί στο Μ. ότι θα του φέρω τα τραγουδάκια από τον Αστυνόμο Σαΐνη και τον Ντένις τον Τρομερό, τα έφερα μαζί μου... Είδαμε μαζί στο tablet τα βίντεο με τα τραγουδάκια από τα δύο κινούμενα σχέδια και του άρεσαν. Τα

πάτησε μόνος του να τα δει ξανά. Του επεσήμανα τον τρόπο που ακούγεται στο βίντεο η φράση "Αστυνόμος Σαΐνης". Στη συνέχεια του τραγούδησα με τον ίδιο τρόπο που ακούγεται στο βίντεο του Αστυνόμου Σαΐνη το στίχο "πρόβλημα – πρόβλημα, πες μου πώς το λύνεις...", τον κοίταξα και περίμενα να μου απαντήσει. Μου απάντησε με τον ίδιο τρόπο και το ίδιο μουσικό ύφος που ακούγεται στο βίντεο "... Αστυνόμος Σαΐνης", κάνοντας μια ωραία μίμηση!... - Την ώρα του διαλλείματος, κάποια στιγμή που είχε μπει ο Μ. μέσα στην τάξη, είχε καθίσει πάνω στην μπάλα γυμναστικής και χαλάρωνε... έκανε μια ωραία ακροβατική κίνηση, του είπα "μπράβο" και πρόσθεσα ένα επιφώνημα ευχαρίστησης, λέγοντας "Μ- χμ!". Ο Μ. τότε με μιμήθηκε, επαναλαμβάνοντας κι αυτός με τον ίδιο τρόπο το ίδιο επιφώνημα!...» (Εικόνα 46, Εικόνα 47).

23<sup>ο</sup>: «-...Εντύπωση μου προξένησε το γεγονός ότι ο Μ. ναι μεν τσιτώθηκε από τη φασαρία που γινόταν, αλλά παρέμεινε ήρεμος και δεν αποδιοργανώθηκε. Κάθισε μόνος του στο πιάνο και έπαιξε λίγο, κοιτάζοντάς με πού και πού. Δε φάνηκε να έχει επηρεαστεί από το γεγονός ότι είχαμε να ειδωθούμε από πριν το Πάσχα... - ...Το πάτησε μόνος του να παίζει. Ήταν ένα βίντεο – τραγούδι από τα Ζουζούνια, το "Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά". Περιείχε μόνο το χτύπημα των χεριών, το χτύπημα των ποδιών και το δυνατό γέλιο. Οι υπόλοιπες κινήσεις δεν συμπεριελήφθησαν, γιατί θεώρησα ότι ήταν πολλές για να τις μιμηθεί ο Μ... παρατήρησε προσεκτικά τις κινήσεις που έκαναν τα παιδιά στο βίντεο και ότι ήταν συγκεντρωμένος. Έπειτα έβαλε το βίντεο να παίζει και δεύτερη φορά, και του επεσήμανα κάθε κίνηση που έκαναν τα παιδιά στο βίντεο... είδαμε τα καρτέλες με τα λόγια του τραγουδιού. Λόγω της φασαρίας που συνέχιζε να γίνεται στην τάξη από τον Μπ., δεν είχε τόση όρεξη... Τραγουδούσε μόνο τον πρώτο στίχο κάθε καρτέλας και βλέπαμε τις σχετικές εικόνες που ήταν κολλημένες δίπλα στους στίχους... πήραμε τα τρισδιάστατα ομοιώματα των χεριών και των ποδιών που είχα φτιάξει. Τραγούδησα μία φορά μόνη μου την πρώτη στροφή του τραγουδιού (χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά) και χτυπούσα τα ομοιώματα των χεριών μεταξύ τους. Έπειτα τα έδωσα στο Μ. και τον προέτρεψα να τα χτυπήσει, πράγμα που έκανε με επιτυχία την ώρα που εγώ τραγουδούσα πάλι την πρώτη στροφή. Όμοια κάναμε και με τη δεύτερη στροφή (χαρωπά τα δυο μου πόδια τα χτυπά), όπου χτυπήσαμε πάνω στο θρανίο, πρώτα εγώ και μετά ο Μ., τα ομοιώματα των ποδιών που είχα φτιάξει. Στο τέλος πρότεινα στο Μ. να κάνουμε κι εμείς τις κινήσεις που κάνουν τα παιδάκια στο βίντεο – τραγούδι.

Τραγούδησα το τραγούδι και έκανα τις ανάλογες κινήσεις (χέρια, πόδια, γέλιο) , δείχνοντάς τις στο Μ. Όταν του πρότεινα τις κάνει κι αυτός, στην αρχή φάνηκε να ζορίζεται λίγο. Έγειρε στην αγκαλιά μου και έμεινε εκεί για αρκετή ώρα. Όταν του πρότεινα ξανά να μιμηθούμε τις κινήσεις των παιδιών, δέχτηκε. Εγώ τραγούδησα το τραγούδι και έκανα τις ανάλογες κινήσεις και ο Μ. τις μιμήθηκε ανάλογα όσο μπορούσε!... – Στην κοινή μουσική η δασκάλα έβαλε μια χαλαρωτική μουσική και ζήτησε από τα παιδιά να παίξουν τον καθρέφτη. Τους είπε ότι θα κάνει κάποιες κινήσεις σύμφωνα με τη μουσική και ότι θα πρέπει να την μιμηθούν... Προς μεγάλη μου έκπληξη ο Μ. μιμήθηκε τις δύο πρώτες κινήσεις που έκανε η δασκάλα (τα χέρια ψηλά, τα χέρια δεξιά και αριστερά)!... Στο τέλος κάναμε μουσικό μασάζ καθισμένοι στο στρώμα γυμναστικής. Έδειξε μεγάλη βλεμματική επαφή και εγγύτητα και έγειρε αρκετές φορές στην αγκαλιά μου!...» (Εικόνα 48, Εικόνα 49, Εικόνα 50, Εικόνα 51).

24<sup>ο</sup>: «-...του έδειξα πρώτα την καρτέλα που είχε τις φωτογραφίες μας επάνω και έγραφε με μεγάλα γράμματα "Μαζί", για να του τονίσω ότι η σημερινή δραστηριότητα έχει να κάνει κυρίως με τη συνεργασία μας. Έπειτα είδαμε τις καρτέλες που έγραφαν τα βήματα της δραστηριότητας και τις εικόνες που παρίσταναν τα βήματα... και ο Μ. κόλλησε στη σωστή θέση και με τη σωστή σειρά και τις καρτέλες και τις εικόνες δίπλα τους, μόνος του. Στο πρώτο βήμα ("βλέπουμε το βίντεο"), όταν πήγαμε να ανοίξουμε το tablet για να δούμε το βίντεο, μου είπε "όχι". Τον ρώτησα γιατί, και μου απάντησε "είμαι τσαντισμένος". Το σεβάστηκα και δεν το ανοίξαμε. Έπεσε για λίγο στην αγκαλιά μου και του έκανα μασάζ, μέχρι που ηρέμησε. Μετά άνοιξε μόνος του το tablet και είδαμε το βίντεο – τραγούδι "Ταινία φαντασίας" από τους "Φίλοι για πάντα". Στο δεύτερο βήμα, τραγουδήσαμε το τραγούδι μία φορά μαζί (το ρεφραίν, που το ξέρει ο Μ. και του αρέσει). Στο τρίτο βήμα τον παρότρυνα να σηκωθούμε και χορέψαμε για λίγο το τραγούδι, ενώ αυτό ακουγόταν από το tablet. Στο χορό μας, πιάσαμε τα χέρια και ο Μ. κυρίως χοροπηδούσε με το χαρακτηριστικό του τρόπο, κινούμενος. Όταν κάναμε και το τρίτο βήμα, ο Μ. αυτοσχεδίασε και άρχισε να τραγουδάει μόνος του κι άλλα τραγούδια που του άρεσαν (από Χατζηγιάννη, Ρέμο, Ρουβά, Φουρέιρα, Μερκούρη, κ.λπ.). Εγώ τραγουδούσα μαζί του, συνοδεύοντάς τον και ταυτόχρονα κινούμασταν και λίγο... είχε λίγο δισταγμό παραπάνω όταν πηγαίναμε να χορέψουμε μαζί, αλλά σιγά – σιγά απελευθερωνόταν. Στο τέταρτο βήμα, κάθισε πάνω στην μπάλα γυμναστικής και κινούνταν πάνω της, ενώ εγώ τραγουδούσα το τραγούδι "Ταινία Φαντασίας", που

είχαμε δει. Στο τέλος, σηκώθηκε και με πήρε αγκαλιά! Άρχισα να τραγουδάω ένα σκοπό και να κινούμαστε αργά (σαν αργός χορός) για λίγη ώρα... φαινόταν ευδιάθετος!... - Στο διάλειμμα... πήγαμε βόλτα με τη δασκάλα του και μερικά από τα παιδιά στο Γενικό Δημοτικό, ακριβώς δίπλα. Ο Μ. κοίταζε με περιέργεια τις τάξεις και τα παιδιά που ήταν μέσα... - Την ώρα της ζωγραφικής... παρουσίασε αρκετή εγγύτητα και με τη δασκάλα και με εμένα... προς το τέλος της ώρας άρχισε να μου τραγουδάει μόνος του το τραγούδι "Ταινία Φαντασίας", που είχαμε χρησιμοποιήσει στη μουσική παρέμβαση!...» (Εικόνα 52, Εικόνα 53, Εικόνα 54).

#### *Αυτοπαρατήρηση*

Θα αναφερθούν, χάριν συντομίας, σημαντικές αυτούσιες φράσεις της αυτοπαρατήρησης της συγγραφέως για να φανεί η εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του Μ. Στην αρχή: «...Θεωρώ σημαντικά τα αργά και σταθερά βήματα προσέγγισης για να νιώσει άνετα μαζί μου..., ...η επικοινωνιακή του ομιλία είναι ελάχιστη... δε συνεργάζεται εύκολα...». Από όταν άρχισαν οι παρεμβάσεις: «...Η επαφή μου με το Μ. μου δείχνει ότι αρχίζουμε να δενόμαστε μεταξύ μας..., ... Έδειξε να ανταποκρίνεται αρκετά στη μουσική παρέμβαση, να του αρέσει και να τον γεμίζει. Η βλεμματική του επαφή αυξήθηκε σημαντικά... με εντυπωσίασε επίσης η λεκτική παραγωγή του Μ. μετά την παρέμβαση..., ... Σήμερα βίωσα με το Μ. τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και τη μοναδικότητα της κάθε φοράς..., ... Παρατήρησα ότι η εστίαση κοινής προσοχής του ήταν αυξημένη..., ... μου έκανε εντύπωση ότι οι δεξιότητες της βλεμματικής επαφής και της εγγύτητας συνεχίζουν και διατηρούνται..., ...Η δασκάλα μου είπε ότι μας άκουγε την ώρα της παρέμβασης και ότι της έκανε εντύπωση...». Μέχρι το τέλος της χρονιάς: «...Είμαι ικανοποιημένη από την αλληλεπίδραση και το μοίρασμα (δραστηριοτήτων και συναισθημάτων) που ανέπτυξε μαζί μου ο Μ..., ... Μου έκανε εντύπωση η μεταφορά εγγύτητας που κάνει στη δασκάλα του αλλά και προς τα άλλα παιδιά κάποιες φορές..., ...έδειξε επιτυχία στην κατανόηση της εναλλαγής σειράς..., ...φάνηκε να εισάγεται στους κανόνες του γνωστού παιχνιδιού..., ... ο Μ. παρουσίασε σημεία μίμησης... εντυπωσιάστηκα που τα κατάφερε!..., ...Δεν περίμενα ότι ο Μ. θα παρουσιάσει τόση διάθεση συνεργασίας... Με εντυπωσίασε η πρωτοβουλία του Μ. να εισάγει κι άλλα τραγούδια... εντύπωση μου προξένησε η μεγάλη εγγύτητα μαζί μου ην ώρα της παρέμβασης, παίρνοντάς με αγκαλιά!..., ...η δασκάλα είπε ότι ο Μ. παρουσιάζει μεγάλη βελτίωση και ότι θεωρεί ότι οι μουσικές παρεμβάσεις τον βοηθούν να "ανοιχτεί" περισσότερο.».



### *Ετεροπαρατήρηση*

Όμοια με την αυτοπαρατήρηση, θα παρατεθούν αυτούσιες φράσεις της ετεροπαρατήρησης της συγγραφέως, για να αναδειχθεί το ότι η στοχοθεσία της δασκάλας εστιάζει όλο και περισσότερο προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του Μ. την ώρα της κοινής μουσικής με τα άλλα παιδιά. Στην αρχή: «...Στη Μουσική, η δασκάλα δε φάνηκε να έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο. Μάλλον ο στόχος είναι η χαρά και ταυτόχρονα η χαλάρωση των παιδιών..., ... , θεωρώ ότι ο Μ. δεν μπορεί να λειτουργήσει ακόμα μέσα στην ομάδα. Χρειάζεται δυαδικό σχήμα αλληλεπίδρασης και εστιασμένη παρέμβαση...». Από όταν άρχισαν οι παρεμβάσεις: «...Ο διδακτικός στόχος της δασκάλας στη Μουσική ήταν συμμετέχουν τα παιδιά σε ένα μουσικό παιχνίδι όσο μπορούσε το καθένα..., ... να παίξουν ένα παιχνίδι στο οποίο η δασκάλα τραγουδούσε σε αυτοσχέδια μελωδία να δώσουν την μπάλα ο ένας στον άλλο...». Μέχρι το τέλος της χρονιάς: «...Η δασκάλα πρότεινε να κάνουμε "μουσικό μασάζ" ο ένας στον άλλο για να χαλαρώσουμε..., ... Ο διδακτικός στόχος της δασκάλας στη Μουσική ήταν να συμμετάσχουν τα παιδιά σε μια δραστηριότητα "μουσικού καθρέφτη"..., ... εμπνευσμένη από τις μουσικές παρεμβάσεις, η δασκάλα ζήτησε από το Μ. να τραγουδήσει όποιο τραγούδι ήθελε, και οι υπόλοιποι να προσπαθήσουμε να το ακολουθήσουμε...».

### *Εντυπο συνεργασίας με το γονέα*

Όταν η δασκάλα του Μ. έγραψε στη μητέρα του ότι θα ασχοληθούμε με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μέσα από μουσικές παρεμβάσεις, η μητέρα απάντησε ότι είναι χαρά της και ότι θεωρεί πολύ σημαντικές τις δεξιότητες αυτές. Σε μια τελευταία συνάντηση με τη συγγραφέα ανέφερε μεταξύ άλλων " Ωραία είναι αυτά που έκανες και νομίζω τον βοηθάνε. Είναι καλύτερα κάτι φορές, με παίρνει και αγκαλιά...", χαρίζοντας στη συγγραφέα δικαίωση και χαρά για τη δουλειά όλης της χρονιάς και για το ότι κάποιες από τις βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες που έβλεπε στο σχολείο, συνέβαιναν εν μέρει και στο σπίτι.

### *Συνεντεύξεις*

Θα αναφερθούν τα κυριότερα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που συνηγορούν για τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό.

(Λογοθεραπεύτρια) "Ναι... η μουσική είναι ένα μέσο επικοινωνίας...το παιδί... μπορεί να εξελιχθεί και στο λόγο του και στην επικοινωνία του και σε όλα...", "...βλεμματική

επαφή, αλληλεπίδραση, μίμηση, εναλλαγή σειράς επιτυγχάνονται... γιατί θα έχετε κοινό κώδικα επικοινωνίας τη μουσική...”.

(Δασκάλα του Μ.) “...νομίζω ότι η μουσική, ειδικά στον αυτισμό, βοηθάει πάρα πολύ και το έχουμε δει και στην πράξη...”, “είναι ένας πολύ ωραίος τρόπος επικοινωνίας και μπορεί να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες...”, “...από αυτά που είδα φέτος...είναι πολύ σημαντική η σχέση... διδάσκοντα και διδασκόμενου...και μπορεί η μουσική να γίνει πολύ «θεραπευτική» για τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού...”

(Δασκάλα) “...αν πάρω παράδειγμα και εσένα με το Μ...η μουσική παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στις κοινωνικές δεξιότητες...”

(Δασκάλα) “η μουσική είναι ίσως το πιο σημαντικό μέσο...”, “πιστεύω ότι με συγκεκριμένο πρόγραμμα και δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει τομείς όπως βλεμματική επαφή, αλληλεπίδραση...”.

(Γυμνάστρια) “...καλύτερα θα ανταποκριθεί στη μουσική παρά σε λόγια...”, “...με τη μουσική, σίγουρα κάποιες από αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί... με το χρόνο... να τις πετύχει...”.

(Ειδική βοηθός) “αν κρίνω και από αυτό που είδα με το Μ., αυτό που κάνατε...τον έκανε πιο ήρεμο... συνεργάζεται πιο πολύ...”.

(Διευθυντής) “Η μουσική είναι πολύ σημαντική... ο Μ. ήταν πιο ήρεμος και έμαθε πολλά πράγματα, όπως μου είπε και η δασκάλα... και τον είδα πιο καλά κοινωνικά...”, “αν και δεν έχω θεωρητική εμπειρία... θεωρώ πως κάποιες από αυτές τις δεξιότητες τις είδαμε στο Μ... στα διαλείμματα, στις γιορτές...”.

(Μητέρα) “...όλα αυτά... να κοιτάζει τον άλλο, να επικοινωνεί να κάνουμε πράγματα μαζί... με τη μουσική νομίζω πάνε καλύτερα...”.

(Πατέρας) “...στο σπίτι... μας μιλάει πιο πολύ, μας κοιτάζει... έρχεται και μας παίρνει αγκαλιά...είναι πιο συνεργάσιμος...”.

(Αδελφός) “...κάποιες φορές με παίρνει αγκαλιά, παρόλο που λείπω για καιρό... παίζουμε μαζί και περιμένει τη σειρά του... μας λέει πράγματα που τον ενδιαφέρουν...”.

## **2.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων**

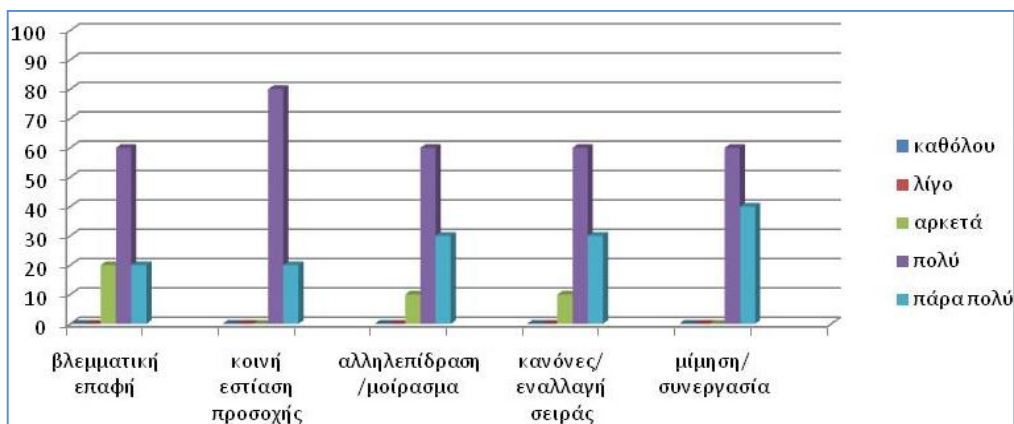
Τα ποσοτικά δεδομένα που θα αναλυθούν αφορούν, όπως και στην πρώτη υπόθεση, στα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων και του πειράματος (των πέντε κοινωνικών ιστοριών).

## ***Ερωτηματολόγια***

Από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, ανεξαρτήτως φύλου και ιδιότητας, συμφωνούν σε συντριπτικά ποσοστά "πολύ" και "πάρα πολύ" ως προς ως προς τη χρησιμότητα των ειδικών διδακτικών μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού (βλεμματική επαφή, κοινή εστίαση προσοχής, αλληλεπίδραση / μοίρασμα, ακολουθία κανόνων / εναλλαγή σειράς, μίμηση και συνεργασία). Τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων (από 60% έως και 80%) συγκεντρώνονται στο βαθμό συμφωνίας "πολύ" και τα αμέσως επόμενα στο "πάρα πολύ". Αυτό αποτυπώνεται και στα ποσοστά απαντήσεων στον παρακάτω πίνακα και στο αντίστοιχο του διάγραμμα.

Κοινωνικές δεξιότητες - βαθμός συμφωνίας	βλεμματική επαφή	κοινή εστίαση προσοχής	αλληλεπίδραση /μοίρασμα	κανόνες/ εναλλαγή σειράς	μίμηση/ συνεργασία
καθόλου	0	0	0	0	0
λίγο	0	0	0	0	0
αρκετά	20	0	10	10	0
πολύ	60	80	60	60	60
πάρα πολύ	20	20	30	30	40

**Πίνακας 7:** Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων



**Ραβδόγραμμα 2:** Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων

### ***Πείραμα – κοινωνικές ιστορίες***

Οι μουσικές κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στη φάση του πειράματος περαιώθηκαν με επιτυχία. Και οι πέντε μουσικές κοινωνικές ιστορίες περιείχαν δραστηριότητες και οδηγίες για το τι έπρεπε να κάνει ο Μ., που οι απαντήσεις τους είχαν στόχο τον έλεγχο και κοινωνικών και μουσικών δεξιοτήτων ταυτόχρονα. Όσον αφορά το σκέλος των απαντήσεων που αφορούσαν τις κοινωνικές δεξιότητες που

δουλεύτηκαν στις μουσικές παρεμβάσεις όλης της χρονιάς, στην πρώτη ιστορία ο Μ. είχε εννιά στις εννιά σωστές απαντήσεις (ανέπτυξε βλεμματική επαφή), στη δεύτερη δέκα στις δέκα (ανέπτυξε έναρξη και ανταπόκριση κοινής εστίασης προσοχής), στην τρίτη εννιά στις εννιά (ανέπτυξε αλληλεπίδραση, διαλογική και εν γένει), στην τέταρτη έξι στις επτά (ανέπτυξε εναλλαγή σειράς και ακολουθία κοινωνικών κανόνων) και στην πέμπτη εννιά στις δέκα (ανέπτυξε μίμηση και συνεργασία). Φαίνεται λοιπόν ότι οι κοινωνικές του δεξιότητες βελτιώθηκαν αρκετά μέσα από τις μουσικές παρεμβάσεις. Μάλιστα, υπήρξε και μια επέκταση των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν μέσα στη χρονιά, αφού εδώ ο Μ. προχώρησε από τη δυαδική σχέση με τη συγγραφέα στη μικρο-ομαδική, συνεργαζόμενος μια με τη συγγραφέα και μια με δύο συμμαθητές του κατά την υλοποίηση των ιστοριών. Ο Μ. φάνηκε να ενθουσιάστηκε με το μουσικό βιβλίο των κοινωνικών ιστοριών, το MP3 και τα ηχεία.

### **2.3 Συσχέτιση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία**

Η χρησιμότητα των ειδικών μουσικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, αναφέρεται και στην πλειονότητα των ερευνών του πρώτου κεφαλαίου της έρευνας. Σε όλες αυτές τις έρευνες, που έχουν ήδη παρατεθεί και αναλυθεί ο ρόλος των ποικίλων μουσικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικότητας και επικοινωνίας είναι αδιαμφισβήτητος.

## **3. Τρίτη ερευνητική υπόθεση – αποτελέσματα**

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε το αν οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις βελτίωσαν τις μουσικές δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό. Αποδεικνύεται πλήρως η υπόθεση της βελτίωσης των μουσικών δεξιοτήτων ("άνοιγμα" στη μουσική, γνωριμία με ήχους/ ανεκτικότητα στους ήχους, ρυθμός, μελωδία/ τονικότητα, κινήσεις/ σωματική έκφραση) του Μ., γεγονός που επιβεβαιώνεται από ποικίλα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, αλλά και από τη συσχέτιση με το βιβλιογραφικό σώμα.

### **3.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων**

Όπως και στην προηγούμενες υποθέσεις, τα ποιοτικά δεδομένα που θα αναλυθούν είναι αυτά που συλλέχθηκαν μέσω των εργαλείων της Μεθοδολογίας Παρατήρησης, της Ειδικής Διδακτικής, της Μεθοδολογίας Παρέμβασης και των συνεντεύξεων.

#### ***Μεθοδολογία Παρατήρησης***

Εδώ πρόκειται να αναφερθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση του Μ. και από τα σκαριφήματα χωροταξικής

ενσωμάτωσής του στο σχολικό χώρο και τα οποία σχετίζονται με τη βελτίωση των μουσικών του δεξιοτήτων.

*Άτυπη Παδαγωγική Αξιολόγηση – Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων*

Εδώ θα αναφερθούν συνοπτικά μόνο οι περιοχές των μουσικών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν άνοδο (αποτυπώνονται και στα σχήματα της πρώτης υπόθεσης –[Σχήμα 1](#), [Σχήμα 2](#), [Σχήμα 3](#), [Σχήμα 4](#), [Σχήμα 5](#), σσ. 92-96 – αλλά και στους πίνακες στο παράρτημα –[Πίνακας 1](#), [Πίνακας 2](#), [Πίνακας 3](#), [Πίνακας 4](#), [Πίνακας 5](#), σσ. 139-174).

Από τις ΛΕΒΔ μαθησιακής ετοιμότητας υπήρξε άνοδος ενός έως τριών εξαμήνων σε περιοχές του προφορικού λόγου (να διακρίνει ήχους, να μιμείται ήχους, να αναγνωρίζει και να παράγει ήχους μουσικών οργάνων, να ακροάται και να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό και να παίζει και να ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια.), και της ψυχοκινητικότητας (να μπορεί να συντονίζει τις κινήσεις του, να εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού, να αντιλαμβάνεται το ρυθμό, να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις).

Από τις ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ υπήρξε άνοδος ενός έως τριών εξαμήνων στις περιοχές του προφορικού λόγου και της ψυχοκινητικότητας και των δημιουργικών δραστηριοτήτων (αισθητικές τέχνες - μουσική).

Από τις ΛΕΒΔ των ΓΜΔ υπήρξε άνοδος ενός έως τριών εξαμήνων στις περιοχές του προφορικού λόγου και της ψυχοκινητικότητας.

Από τις ΛΕΒΔ των ΕΜΔ υπήρξε άνοδος ενός έως τριών εξαμήνων σε περιοχές των αντιληπτικών λειτουργιών (να αντιλαμβάνεται και να ακολουθεί τον οπτικό ρυθμό, να αντιλαμβάνεται και να επαναλαμβάνει ακουστικές ακολουθίες, να αντιλαμβάνεται τον ακουστικό ρυθμό στις ακολουθίες των ήχων, να συνδυάζει οπτικοακουστικές λειτουργίες, να αντιστοιχίζει οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα και να διακρίνει οπτικοακουστικά λέξεις, συλλαβές και φθόγγους. Επίσης στο να συνδυάζει την οπτική, ακουστική, κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας, να συνδέει πολυαισθητηριακά την παράσταση μιας λέξης, να συγκεντρώνει την προσοχή του με τη βοήθεια της κιναισθησης).

Από τις ΛΕΒΔ των Εδικών μαθησιακών δυσκολιών του Φάσματος του Αυτισμού υπήρξε άνοδος ενός έως τριών εξαμήνων στις περιοχές της σκέψης – φαντασίας (εμμονές, ιδεοληπτική σκέψη ιδιαίτερα ενδιαφέροντα / σχέσεις με αντικείμενα και στερεοτυπίες). Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι ο Μ. ανέπτυξε πρωτοβουλίες και αυτοσχεδίασε μουσικά σε κάποιες παρεμβάσεις.

*Σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης – αλληλεπιδραστικών μικρο-ομαδικών σχέσεων*

Τα σκαριφήματα χωροταξικής ενσωμάτωσης έχουν ήδη παρετεθεί στα αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης. Εδώ θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην άνοδο των μουσικών δεξιοτήτων του Μ. που αποτυπώνονται σ' αυτά (βλ. [Σχήμα 6](#) [Σχήμα 7](#) [Σχήμα 8](#), σσ. 97-99). Στην αρχή ο Μ. δεν ήθελε να συμμετέχει στη Μουσική μαζί με τα άλλα παιδιά. Γι' αυτό και δημιουργήθηκε η μουσική γωνιά για τις δυαδικές παρεμβάσεις. Σταδιακά όμως, άρχισε να ανοίγεται, τραγουδούσε όταν βρισκόταν μαζί με τους άλλους, ακόμα και στο διάλειμμα, και άρχισε δειλά να συμμετέχει στις κοινές δραστηριότητες στο μάθημα της μουσικής. Γι' αυτό δημιουργήθηκε και η γωνιά των στρωμάτων χαλάρωσης, όπου, προς το τέλος συμμετείχε μαζί με τους υπόλοιπους στις μουσικές δραστηριότητες του μαθήματος της μουσικής.

***Ειδική Διδακτική***

Η Ειδική Διδακτική αξιοποιείται ως δευτερογενές αποτέλεσμα, σε συσχετισμό με τα υπόλοιπα αποτελέσματα, όπως και στις δύο προηγούμενες υποθέσεις. Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος σχετίστηκε άμεσα με την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων του Μ. Οι διδακτικοί στόχοι του (ετήσιος, μηνιαίοι, εβδομαδιαίοι, ημερήσιοι), τα διδακτικά βήματα, ο τύπος των δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας που αξιοποιήθηκαν και το είδος του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε προωθούσαν την ανάπτυξη του "ανοίγματος" του Μ. απέναντι στη μουσική, την ανεκτικότητα του στους ήχους, τη γνωριμία του με τα μουσικά όργανα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ρυθμού και μελωδίας / τονικότητας και την ανάπτυξη της κίνησής του και της σωματικής έκφρασής του μέσω της μουσικής. Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος στη βάση της μουσικής, σε συνάρτηση με τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων των υπολοίπων εργαλείων έρευνας, φανερώνουν ότι οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις βελτίωσαν στην ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό.

***Μεθοδολογία Παρέμβασης***

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση της συγγραφέως και από το έντυπο συνεργασίας με το γονέα.

### *Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)*

Όπως έχει προαναφερθεί, επειδή κατά τη διάρκεια των μουσικών παρεμβάσεων αναπτύσσονταν ταυτόχρονα και οι κοινωνικές και οι μουσικές δεξιότητες του Μ., έγινε ενοποιημένη αναφορά τους στην αντίστοιχη υπο- ενότητα των αποτελεσμάτων της δεύτερης υπόθεσης. Στα αποσπάσματα των ΕΔΑ που παρατέθηκαν εκεί γίνεται φανερό η ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων του Μ. Εδώ απλά θα αναφερθεί συγκεφαλαιωτικά ότι όσο προχωρούσαν οι μουσικές παρεμβάσεις ο Μ. ανοιγόταν περισσότερο προς τη μουσική και τα μουσικά μέσα χρησιμοποιούνταν στις παρεμβάσεις, δοκίμαζε ήχους και όργανα, χτυπούσε στο ρυθμό, τραγουδούσε και άρχισε να κινείται και να κάνει χορευτικές κινήσεις και εισήγαγε κάποιες φορές τραγούδια δικά του, που είχε ακούσει στο ραδιόφωνο ή στην τηλεόραση. Ρωτούσε πράγματα σχετικά με τη μουσική και συμμετείχε όλο και περισσότερο την ώρα της κοινής μουσικής με τα υπόλοιπα παιδιά.

#### *Αυτοπαρατήρηση*

Θα αναφερθούν, χάριν συντομίας, σημαντικές αυτούσιες φράσεις της αυτοπαρατήρησης της συγγραφέως για να φανεί η εξέλιξη των μουσικών δεξιοτήτων του Μ. Στην αρχή: «...στη Μουσική δε φαινόταν διατεθειμένος να συμμετάσχει... έκλεινε τα αυτιά του, ...του τραγουδάω... του αρέσει πολύ. Σταματάει την ηχολαλία, με κοιτάζει και μουρμουράει κάτι κι αυτός..., ...χρειάζεται δυαδικό σχήμα αλληλεπίδρασης και εστιασμένη παρέμβαση για να απαντήσει σε μουσικά ερεθίσματα...». Από όταν άρχισαν οι παρεμβάσεις: «...άρχισε να σιγομουρμουρίζει μια μελωδία..., ... δοκιμάσαμε και τον ήχο των άλλων μουσικών οργάνων..., ...Άρχισε να τα πατά και να τα δοκιμάζει (τα κουμπιά ηχοχρωμάτων και ρυθμών)...», Μέχρι το τέλος της χρονιάς: «...Αν και ο Μ. δεν ενδιαφέρεται για τα κρουστά και δεν προτιμά τις ομαδικές δραστηριότητες στη Μουσική, κάθισε για πρώτη φορά κοντά μας..., ... Το ξεκίνησα και το συνέχισε ο ίδιος, λέγοντάς το κι αυτός στον ίδιο ρυθμό..., ... ρώτησα μελωδικά "Και σε ποια πρωτεύουσα;" και απάντησε στον ίδιο τόνο "Πάτρα"!..., ... έδειχνα στο Μ. την κατάλληλη κάρτα και έλεγε τα λόγια της στο σωστό τόνο!..., ... Η δασκάλα μου είπε ότι μας άκουγε την ώρα της παρέμβασης και ότι της έκανε εντύπωση το γεγονός ότι ο Μ. έδειξε μια απελευθέρωση λέγοντας τραγούδια που ήξερε..., ... Εκεί ο Μ. έκανε έναν ρυθμικό αυτοσχεδιασμό που με ξάφνιασε. Στις λέξεις "τραγουδούν" και "γελούν" χτυπούσε με δύναμη την μπάλα γυμναστικής, δημιουργώντας ένα μουσικό μοτίβο και παίρνοντας πρωτοβουλία!..., ... Στο χορό μας,

πιάσαμε τα χέρια και ο Μ. χοροπηδούσε με το χαρακτηριστικό του τρόπο, κινούμενος... αυτοσχεδίασε και άρχισε να τραγουδάει μόνος του κι άλλα τραγούδια που του άρεσαν... τραγουδούσα μαζί του, συνοδεύοντάς τον και κινούμασταν...».

#### *Ετεροπαρατήρηση*

Θα παρατεθούν αυτούσιες φράσεις της ετεροπαρατήρησης της συγγραφέως, για να αναδειχθεί το ότι η στοχοθεσία της δασκάλας στην κοινή Μουσική με τα άλλα παιδιά είναι όλο και πιο ρεαλιστική και ανταποκρίνεται όλο και περισσότερο στις δυνατότητες και τις ανάγκες του Μ, με αποτέλεσμα την αυξανόμενη συμμετοχή του σ' αυτές. Στην αρχή: «...Χρησιμοποιούσε κρουστά (τύμπανα, μαράκες) για να τα μάθει να λένε τραγουδάκια χτυπώντας τα. Ο Μ. έκλεινε τα αυτιά του, δε συμμετείχε και ήθελε να καθίσει μόνος του... και η ίδια η δασκάλα μου είπε ότι θεωρεί ότι ο Μ. δεν μπορεί ακόμη να δουλέψει σε μουσική ομάδα... Από όταν άρχισαν οι παρεμβάσεις: «...η δασκάλα πρότεινε να παίξω τραγούδια στο αρμόνιο και τα παιδιά να συνοδεύουν σιγανά με τα άλλα μουσικά όργανα... Για πρώτη φορά ο Μ. κάθισε κοντά μας και φάνηκε να ενοχλείται λιγότερο...». Μέχρι το τέλος της χρονιάς: «...φάνηκε να έχει μεγαλύτερη ανεκτικότητα από άλλες φορές... κάθισε μαζί μας... άρχισε να σιγομουρμουράει συνοδεύοντάς μας!..., ... Η δασκάλα πρότεινε να κάνουμε "μουσικό μασάζ" για να χαλαρώσουμε. Αρχίσαμε λοιπόν να τραγουδάμε ήρεμες μελωδίες και να κάνουμε μασάζ ο ένας στον άλλο... Ο Μ. φαινόταν να είναι περισσότερο παρών στην ομαδική αυτή δραστηριότητα από άλλες φορές..., εμπνευσμένη από τις μουσικές παρεμβάσεις, η δασκάλα ζήτησε από το Μ. να τραγουδήσει όποιο τραγούδι ήθελε, και οι υπόλοιποι προσπαθήσαμε να το ακολουθήσουμε, είτε τραγουδώντας το μαζί είτε με παλαμάκια...».

#### *Έντυπο συνεργασίας με το γονέα*

Όταν η δασκάλα του Μ.έγραψε στη μητέρα του ότι θα εμπλεκεί σε μουσικές παρεμβάσεις με τη συγγραφέα, είπε ότι νομίζει πως του αρέσει η μουσική και πως θα τον βοηθήσει. Σε μια τελευταία συνάντηση που είχε με τη συγγραφέα, ανέφερε ότι " Ωραία είναι αυτά που έκανες και νομίζω τον βοηθάνε... τραγουδάει πολλές φορές στο σπίτι. Ο αδερφός του λέει ότι τα πιάνει τα τραγούδια και τα λέει καλά και κάτι φορές λένε και μαζί... Στέλλα, με τη μουσική σου!", αφήνοντας τη συγγραφέα με τη χαρούμενη αίσθηση ότι οι μουσικές δεξιότητες του παιδιού βελτιώθηκαν πραγματικά.

#### *Συνεντεύξεις*

Θα αναφερθούν τα κυριότερα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που συνηγορούν



για τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων του παιδιού με αυτισμό.

(Λογοθεραπεύτρια) "...ειδικά σε ένα παιδί με αυτισμό οι δεξιότητες αυτές είναι πολύ σημαντικές και μπορείς με τη μουσική να του τις «ξεκλειδώσεις»...,

(Δασκάλα του Μ.) "Σίγουρα μπορούν να αναπτυχθούν", "...όταν υπάρχει χρόνος και συνέπεια...στο πρόγραμμα, θα υπάρξει βελτίωση του ρυθμού, εξοικείωση και συντονισμός κίνησης που το θεωρώ βασικό...".

(Δασκάλα) "...πιστεύω ότι είναι ένας τρόπος για να «ανοιχτεί» απέναντι στη μουσική...".

(Δασκάλα) "ο ρυθμός, η μελωδία... κεντρίζουν το ενδιαφέρον... ανοίγουν στο παιδί έναν άλλο κόσμο, της μουσικής...".

(Γυμνάστρια) "μπορούν να αναπτύξουν βασικές μουσικές δεξιότητες...", "μέσα από τη μουσική... εκτός από άλλες δεξιότητες θα αναπτύξει και μουσικές... αν το πρόγραμμα είναι οργανωμένο...".

(Ειδική βοηθός) "μαθαίνει, πιστεύω, πολλά πράγματα και για τη μουσική", "ήθελε (ενν. ο Μ.) να ανακαλύψει πράγματα πάνω σ' αυτά που κάνατε, να ανακαλύψει τα μουσικά όργανα, το πιάνο, τη φλογέρα, τις μουσικές ιστορίες...", "...εγώ δεν ήξερα ότι έχει τόσο καλή φωνή ο Μ...άρχισε και έλεγε και τραγούδια από μουσική γκάμα...με ρυθμό...και μελωδία...".

(Διευθυντής) "εννοείται (ενν. ότι μπορούν να αναπτύξουν). Βέβαια, είναι δύσκολο στον αυτισμό γιατί τα παιδιά είναι κλειστά... όμως βελτιώνονται...", "...ο Μ., ας πούμε, είδα ότι ανέπτυξε τέτοιες δεξιότητες κάποιες φορές που ήρθα μέσα (ενν. στην τάξη) και σας πέτυχα πάνω στη μουσική που του έκανες...".

(Μητέρα) "Ο Μ. με τη μουσική που κάνατε... τα ξεκίνησε να τα κάνει αυτά... και τραγούδαγε και χόρευε...".

(Πατέρας) "...πολλές φορές με ακούει να παίζω ντραμς, που τον ενοχλούσαν πρώτα, και τώρα τα αντέχει πιο πολύ...".

(Αδελφός) "...παίζουμε κάποιες φορές μαζί...εγώ παίζω κιθάρα και ο Μ. κάποιες φορές τραγουδάει... τραγουδάει σωστά, στον τόνο μου...".

### 3.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

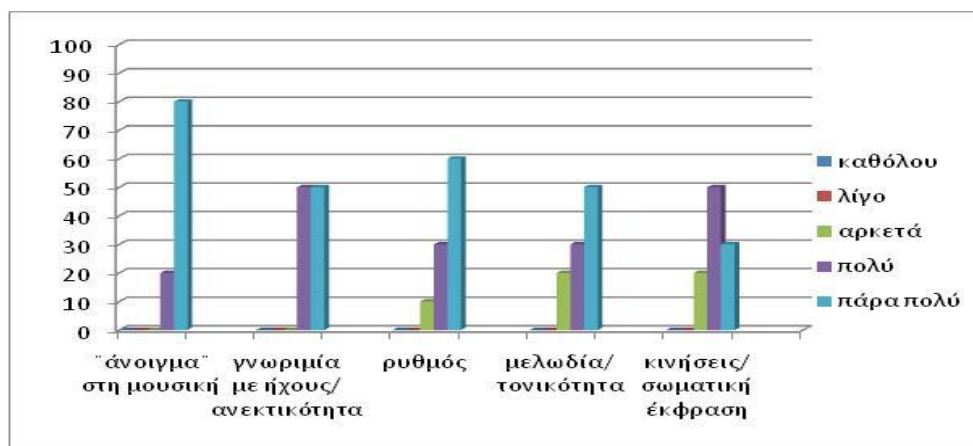
Τα ποσοτικά δεδομένα που θα αναλυθούν αφορούν, όπως και στις δύο προηγούμενες υποθέσεις, στα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων και του πειράματος (των πέντε κοινωνικών ιστοριών).

### Ερωτηματολόγια

Από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, ανεξαρτήτως φύλου και ιδιότητας, συμφωνούν στα μεγαλύτερα ποσοστά "πολύ" και "πάρα πολύ" ως προς ως προς τη χρησιμότητα των ειδικών διδακτικών μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων του παιδιού ("άνοιγμα" στη μουσική, γνωριμία με ήχους/ανεκτικότητα, ρυθμός, μελωδία/τονικότητα, κινήσεις/σωματική έκφραση). Τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων (από 30% έως και 80%) συγκεντρώνονται στο βαθμό συμφωνίας "πάρα πολύ" και τα αμέσως επόμενα (από 20% έως και 50%) στο "πολύ". Στις απαντήσεις "καθόλου" και "λίγο" τα ποσοστά ήταν παντού μηδενικά. Αυτό αποτυπώνεται και στα ποσοστά απαντήσεων στον παρακάτω πίνακα και στο αντίστοιχό του διάγραμμα.

μουσικές δεξιότητες - βαθμός συμφωνίας	"άνοιγμα" στη μουσική	γνωριμία με ήχους/ ανεκτικότητα	ρυθμός	μελωδία/ τονικότητα	κινήσεις/ σωματική έκφραση
καθόλου	0	0	0	0	0
λίγο	0	0	0	0	0
αρκετά	0	0	10	20	20
πολύ	20	50	30	30	50
πάρα πολύ	80	50	60	50	30

**Πίνακας 8:** Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων



**Ραβδόγραμμα 3:** Ποσοστά βαθμού συμφωνίας ερωτηθέντων ως προς τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων

### Πείραμα – κοινωνικές ιστορίες

Οι μουσικές κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στη φάση του πειράματος περαιώθηκαν με επιτυχία. Όπως έχει αναφερθεί, και οι πέντε μουσικές κοινωνικές ιστορίες περιείχαν δραστηριότητες που είχαν στόχο τον έλεγχο και κοινωνικών και μουσικών δεξιοτήτων ταυτόχρονα. Όσον αφορά το σκέλος των απαντήσεων που

αφορούσαν τις μουσικές δεξιότητες που δουλεύτηκαν στις μουσικές παρεμβάσεις όλης της χρονιάς, στην πρώτη ιστορία ο Μ. είχε εννιά στις εννιά σωστές απαντήσεις (ανέπτυξε "άνοιγμα" στη μουσική), στη δεύτερη δέκα στις δέκα (ανέπτυξε γνωριμία με τους ήχους και ανεκτικότητα), στην τρίτη εννιά στις εννιά (ανέπτυξε δεξιότητες ρυθμού), στην τέταρτη έξι στις επτά (ανέπτυξε δεξιότητες μελωδίας / τονικότητας) και στην πέμπτη εννιά στις δέκα (ανέπτυξε δεξιότητες κινήσεων/σωματικής έκφρασης). Φαίνεται λοιπόν ότι οι μουσικές του δεξιότητες βελτιώθηκαν αρκετά μέσα από τις μουσικές παρεμβάσεις. Μάλιστα, υπήρξε και μια επέκταση των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν μέσα στη χρονιά, αφού εδώ ο Μ. "μοιράστηκε" τη μουσική στην οποία συμμετείχε μια με τη συγγραφέα και μια με δύο συμμαθητές του κατά την υλοποίηση των ιστοριών. Ο Μ. φάνηκε να ενθουσιάστηκε και με το μουσικό βιβλίο, με τα μουσικά αρχεία του, το MP3 και τα ηχεία.

### **3.3 Συσχέτιση αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία**

Η χρησιμότητα των ειδικών μουσικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, ενισχύεται και από έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό και έχουν αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας (Accordino και συν., 2007· Filianou & Stamatopoulou, 2013· Vaiouli και συν., 2015· Βέλκου, 2004· Δροσινού - Κορέα, 2000, 2001) αλλά και από μετα-αναλύσεις ερευνών (Kaplan & Steele, 2005).

## Συμπεράσματα – Συζήτηση – Προτάσεις

Είναι φανερό από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι και οι τρεις υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώνονται πλήρως. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού διδακτικού Προγράμματος παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι εμφανές ότι βοήθησε τις δεξιότητες του παιδιού σε πάρα πολλούς τομείς να ακολουθήσουν ανοδική πορεία. Επίσης, οι ειδικές διδακτικές μουσικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια αυτού του προγράμματος βοήθησαν να αναπτυχθούν εντυπωσιακά κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού που έχουν μεγάλη σημασία, όπως η βλεμματική επαφή, η εγγύτητα, η κοινή εστίαση προσοχής, η αλληλεπίδραση και το μοίρασμα, η εναλλαγή σειράς και η ακολουθία κοινωνικών κανόνων, η μίμηση και η συνεργασία. Η σημασία των μουσικών παρεμβάσεων αναδείχθηκε και στην περίπτωση των μουσικών δεξιοτήτων του παιδιού, καθώς βοήθησαν να αναπτυχθεί το "άνοιγμά" του απέναντι στη μουσική, η γνωριμία του με τους ήχους και τα μουσικά όργανα και η ανεκτικότητα του απέναντι σ' αυτά, και οι δεξιότητες του ρυθμού, της μελωδίας και της τονικότητας και της κίνησης και της σωματικής έκφρασης / σωματοποίησης της μουσικής. Στα παραπάνω αποτελέσματα συνηγορούν τα δεδομένα και των ποσοτικών και των ποιοτικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, αλλά και πολλές έρευνες του υπάρχοντος σώματος της βιβλιογραφίας.

Βέβαια, όπως σε κάθε έρευνα έτσι και σε αυτή υπήρξαν περιορισμοί, οι οποίοι αναφέρθηκαν ήδη στο πρώτο κεφάλαιο. Οι όποιοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σε επόμενες παρόμοιες έρευνες. Σε παρόμοιες μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη το γεγονός του χώρου διεξαγωγής. Επειδή τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται, έστω στα αρχικά στάδια των παρεμβάσεων, την αποκλειστικότητα στην παρέμβαση και την έλλειψη παρεμβολής έντονων ερεθισμάτων, αν υπάρχει μια ξεχωριστή αίθουσα στο σχολικό χώρο για τη διεξαγωγή τους τα αισθητηριακά ερεθίσματα από τα υπόλοιπα παιδιά δε θα αποτελέσουν εμπόδιο. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν παρόμοιες έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και ενηλίκων, ώστε να μπορεί να ενισχυθεί περισσότερο το ενδεχόμενο γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Τέλος, θα ήταν καλό να διεξαχθούν τέτοιου είδους έρευνες στο ειδικό σχολείο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από αυτό μιας σχολικής χρονιάς πρακτικής άσκησης, ώστε τα αποτελέσματά τους να είναι ακόμη περισσότερο εμφανή και σταθεροποιημένα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Accordino, R., Comer, R., & Heller, W. B. (2007). Searching for music's potential: A critical examination of research on music therapy with individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*(1), 101-115.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Barisone, M. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης*. Διάλεξη στο ΕΑΕ09 με θέμα "Intervenire nelle situazioni di difficoltà. I gruppi come risorsa" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>.
- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of music therapy, 39*(2), 117-144.
- Campbell, D. (2011). *Η επίδραση του Μότσαρτ*. Πάτρα: Φιλομάθεια.
- Cox, A. (2011). Embodying music: principles of the mimetic hypothesis. *Music Theory Online, 17*(2), 1-24.
- De Bruyn, L., Moelants, D., & Leman, M. (2012). An embodied approach to testing musical empathy in participants with an autism spectrum disorder. *Music and Medicine, 4*(1), 28-36.
- Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in Special Education: A Case Study. *Music Therapy & Special Music Education Special Issue , 5* (2), σσ. 125-131.
- Finnigan, E., & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism A comparison of music and non-music interventions. *Autism, 14*(4), 321-348.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the cognitive sciences, 4*(1), 23-48.
- Graziano, L. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "Lavorare con il gruppo" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: "Αυτισμός" μια αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου*. (Υβ. Τσουπαροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Happe, F. (1998). *Αυτισμός Ψυχολογική Θεώρηση*. (Δ. Στασινός, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Jorgenson, L. B. (2010). *An Analysis of the Music Education Philosophy of Carl Orff* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-La Crosse).
- Kaplan, R. S., & Steele, A. L. (2005). An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of music therapy, 42*(1), 2-19.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(9), 1758-1766.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism, 13*(4), 389-409.
- Krikeli, V., Michailidis, A., & Klavdianou, N. D. (2010). Communication Improvement through Music: The Case of Children with Developmental Disabilities. *International Journal of Special Education, 25*(1), 1-9.
- Lange, N., & Lainhart, J. E. (2009). *A City Upon a Hill: making scientific progress in brain-based music research in typical development, autism and other disorders* (pp. 155-166). Springer Vienna.
- Mitchell, E. (2014). Preparing Music Educators to Work with Students with Diverse Abilities: An Introduction to Music Therapy. *Teaching Innovation Projects, 4*(1), 1.
- Oberman, L. M., Hubbard, E. M., McCleery, J. P., Altschuler, E. L., Ramachandran, V. S., & Pineda, J. A. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research, 24*(2), 190-198.
- Quill, K. A. (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*. (Λ. Μεσσήνης, Γ. Αντωνιάδης, Επιμ., & Ρ. Παγίδα, Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.
- Robb, S. L., Burns, D. S., & Carpenter, J. S. (2011). Reporting guidelines for music-based interventions. *Music and medicine, 3*(4), 271-279.
- Schumacher, K. (2013). Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία. (Α. Φραγκούλη, Μτφρ.) *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική Ειδικό Τεύχος*, 5 (2), σσ. 106-112.

- Scott, S. (2014). The Challenges of Imitation for Children with Autism Spectrum Disorders with Implications for General Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8755123314548043.
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music interventions for children with autism: narrative review of the literature. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(11), 1507-1514.
- Soro, G. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "In the group context the body thinks better than the mind" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>
- Trevarthen, C. (2002). Autism, sympathy of motives and music therapy, *Enfance* 2002/1, Volume 54, p. 86-99.
- Wimpory, D., Chadwick, P., & Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(5), 541-552.
- Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2013). "Bill is now singing": Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*, 1362361313511709.
- Wan, C. Y., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: engaging the mirror neuron system in autism. *Brain research bulletin*, 82(3), 161-168.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *The Neuroscientist*, 16(5), 566-577.
- Wetherick, D. (2014). Music therapy and children with a language impairment: Some examples of musical communication in action. *Psychology of Music*, 42(6), 864-868.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιημένο τραγούδι. *Επιστημονικό Βήμα* (3), σσ. 95-103.
- Βίνικος, Ν. (1971). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός του κόσμος*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2000, 2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (11, 12), σσ. 49-57, 43-52.

Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 83-105.

Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, σσ. 121-134.

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2014). *Ειδική Διδακτική: Δημιουργία Σχεδίου Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD178/>.

Δροσινού, Μ. (2014). *Μεθοδολογία Παρατήρησης: Δημιουργία Φακέλου Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>.

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2014). *Μεθοδολογία Παρέμβασης: Δημιουργία Διαφοροποιημένου Ημερήσιου Προγράμματος και Δημιουργία Τρσδιάστατου Διαφοροποιημένου Παιδαγωγικού Υλικού - Γνωστικές μηχανές - παπουτσόκουτα..* Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.

Δροσινού - Κορέα, Μ. (2014). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD195/>.

Δροσινού, Μ. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68, σσ. 3-19.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Δροσινού, Μ., & Πάστρα, Α. (2010). Η Δραματοποίηση του Παραμυθιού του Εγωιστή Γίγαντα, του Oscar Wild, σε Παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Στα ηλεκτρονικά πρακτικά του 5ου Πανελληνίου



Συνεδρίου με θέμα "Μαθαίνω Πως Να Μαθαίνω", που διοργάνωσε το Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στην Αθήνα. ISSN 1790-8574.

Ουέινραϊτ, Γκ. (1999). *Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. (Α. Ντανάκα, & Γ. Δημολιάτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.

Συνοδινού, Κ. (1999). *Ο παιδικός αυτισμός* (7η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτη.

Τσιόπελα, Δ., & Ατσόγλου, Κ. Η χρήση υπολογιστή στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ένταξη στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*.

Φραγκούλη, Α. (2013). Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση της Ποιότητας Σχέσης. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική Ειδικό Τεύχος*, 5 (2), σσ. 138-151.

Φραγκούλη, Α. (2014α). *Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας - μέρος β'*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD187/>.

Φραγκούλη, Α. (2014β). *Τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και έκφρασης στο σχολείο μέσω της Μουσικής*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

**α) Συγκεντρωτικοί πίνακες ΛΕΒΔ**

**β) Εικόνες παρεμβάσεων (παιδαγωγικό υλικό)**

**γ) Εικόνες πειραμάτων (παιδαγωγικό υλικό)**

**δ) Υπεύθυνη δήλωση γονέα**

**Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

**ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ**

ΜΑΘΗΤΗΣ: Μ. ΗΛΙΚΙΑ: 12,5 ΤΑΞΗ: Κατώτερη Βαθμίδα 2 ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' & Β' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: ΔΑΔ-φάσμα αυτισμού

Ημ/νίες: Αρχική ΑΠΑ: 19/11/2014 - 22/12/2014, Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 - 18/02/2015, Τελική ΑΠΑ: 01/03/2015 - 01/05/2015

**Σημείωση:** Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξάμηνα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης)  
β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξάμηνα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). **Ο Μέσος Όρος** υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 και Διαρείται με π.χ. 7.

**ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

**1.1. ΑΚΡΟΑΣΗ**

α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.1.1	Να ακροάται και να αναγνωρίζει ήχους	-4	-4	-3	-3,666666667	0,577350269
1.1.2.	Να διακρίνει ήχους	-5	-4	-4	-4,333333333	0,577350269
1.1.3.	Να μιμείται ήχους	-10	-10	-9	-9,666666667	0,577350269

1.1.4.	Να αναγνωρίζει και να παράγει ήχους μουσικών οργάνων	-8	-7	-7	-7,333333333	0,577350269
1.1.5.	Να ακροάται και να επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό	-11	-9	-8	-9,333333333	1,527525232
1.1.6.	Να ακροάται και να εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά	-4	-4	-4	-4	0
1.1.7	Να παίζει και να ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια	-11	-9	-9	-9,666666667	1,154700538
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Επτά περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-7,571</b>	<b>-6,714</b>	<b>-6,28</b>	<b>-6,855</b>	<b>0,656948248</b>
<b>1.2. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΔΙΑΛΟΓΟ ΠΕΡΙΜΕΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΕΙΡΑ</b>						
1.2.1	Να λέει ονόματα συμμαθητών	-2	-2	-2	-2	0
1.2.2	Να ονομάζει αντικείμενα	-5	-5	-5	-5	0
1.2.3	Να ονομάζει τα μέσα συγκοινωνίας	-8	-6	-6	-6,666666667	1,154700538
1.2.4	Να ονομάζει τα νομίσματα	-4	-4	-3	-3,666666667	0,577350269
1.2.5	Να λέει συλλαβές	-2	-2	-2	-2	0
1.2.6	Να ανακοινώνει τα νέα της ημέρας	-11	-11	-11	-11	0
1.2.7	Να αναφέρει δραστηριότητες που έχουν γίνει ή θα γίνουν	-13	-11	-11	-11,666666667	1,154700538
1.2.8.	Απαντά άμεσα όταν τον ρωτάς σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο	-5	-5	-5	-5	0
1.2.9.	Απευθύνει το λόγο στους συμμαθητές του όταν παίζουν ένα παιχνίδι	-14	-14	-13	-13,666666667	0,577350269

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Επτά περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης	-7,111	-6,666	-6,44	-6,739	0,341404452
<b>1.3. ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΕΙΑ</b>						
1.3.1	Να λέει λέξεις και προτάσεις	-10	-9	-9	-9,333333333	0,577350269
1.3.2	Να χρησιμοποιεί σωστά τα ρήματα	-10	-10	-9	-9,666666667	0,577350269
1.3.3	Να χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα	-12	-12	-12	-12	0
1.3.4	Να κάνει ερωτήσεις	-15	-14	-14	-14,333333333	0,577350269
1.3.5	Να χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις	-16	-16	-16	-16	0
1.3.6	Να εκφράζεται μπροστά σε άλλους	-17	-16	-16	-16,333333333	0,577350269
1.3.7	Να περιγράφει και να διηγείται προφορικά	-16	-16	-15	-15,666666667	0,577350269
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Δεκατρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης	-13,714	-13,285	-13	-13,333	0,35941202
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ</b>						
α/α	μεσοπρόθεσμοι στόχοι		Μ.Ο. αποκλίσεων			
1.1.	Ακρόαση	-7,571	-6,714	-6,28	-6,855	0,656948248
1.2.	Συμμετοχή στο διάλογο	-7,111	-6,666	-6,44	-6,739	0,341404452
1.3.	Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια	-13,714	-13,285	-13	-13,333	0,35941202
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-9,465	-8,888	-8,57	-8,974333333	0,453702913
<b>ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>						
<b>2.1. Γενική και λεπτή κινητικότητα</b>						

α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
2.1.1	Να εκτελεί αδρές κινήσεις	-4	-4	-3	-3,666666667	0,577350269
2.1.2	Να αυτοεξυπηρετείται	-6	-6	-6	-6	0
2.1.3	Να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα	-9	-9	-8	-8,666666667	0,577350269
2.1.4	Να καθαρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί	-11	-11	-10	-10,666666667	0,577350269
2.1.5	Να αναπτύξει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας	-9	-8	-8	-8,333333333	0,577350269
2.1.6	Να συντονίζει τις κινήσεις του	-9	-8	-8	-8,333333333	0,577350269
2.1.7	Να κάνει κολλάζ με διάφορα υλικά	-7	-7	-7	-7	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Επτάμισι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-7,857</b>	<b>-7,571</b>	<b>-7,14</b>	<b>-7,522666667</b>	<b>0,360935359</b>
<b>2.2. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ</b>						
2.2.1	Να ορίζει τη θέση του στο χώρο	-3	-3	-3	-3	0
2.2.2	Να προσανατολίζεται στο χώρο με τη βοήθεια αντικειμένων	-6	-6	-5	-5,666666667	0,577350269
2.2.3	Να εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με τη βοήθεια παιδαγωγικού υλικού	-8	-8	-7	-7,666666667	0,577350269
2.2.4	Να εκτελεί διαδρομές με τη βοήθεια παιχνιδιών	-10	-10	-9	-9,666666667	0,577350269
2.2.5	Να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές μετακινήσεις	-2	-2	-2	-2	0
2.2.6	Να τακτοποιεί τα αντικείμενα στο χώρο του	-13	-13	-12	-12,666666667	0,577350269

2.2.7	Να εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού	-15	-14	-14		
					-14,33333333	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Οκτώ περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-8,142</b>	<b>-8</b>	<b>-7,42</b>	<b>-7,854</b>	<b>0,382502288</b>
<b>2.3. Ο ΡΥΘΜΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΡΟΝΟΣ</b>						
2.3.1	Να αντιλαμβάνεται το ρυθμό	-5	-4	-4	-4,333333333	0,577350269
2.3.2	Να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις	-10	-9	-8		
					-9	1
2.3.3	Να γνωρίζει το χρόνο	-5	-5	-4	-4,666666667	0,577350269
2.3.4	Να λέει τις ημέρες της εβδομάδας	0	0	0	0	0
2.3.5	Να λέει τους μήνες του έτους	0	0	0	0	0
2.3.6	Να λέει τις εποχές του έτους	0	0	0	0	0
2.3.7	Να γνωρίζει την ώρα	-7	-7	-6	-6,666666667	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Τριάντισι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-3,857</b>	<b>-3,571</b>	<b>-3,14</b>	<b>-3,522666667</b>	<b>0,360935359</b>
<b>2.4. Η ΠΛΕΥΡΙΩΣΗ</b>						
2.4.1	Να δείχνει και να λέει τα μέρη του σώματος	-2	-2	-2	-2	0
2.4.2	Να δείχνει και να λέει τα μέλη του σώματος μπροστά στον καθρέφτη	-10	-10	-9	-9,666666667	0,577350269
2.4.3	Να εκτελεί κυκλικές κινήσεις	-4	-3	-2		
					-3	1
2.4.4	Να ισορροπεί στο ένα πόδι	-11	-11	-10	-10,666666667	0,577350269
2.4.5	Να εκτελεί κινήσεις ακριβείας	-11	-10	-10	-10,33333333	0,577350269
2.4.6	Να αναγνωρίζει περιγράμματα μερών του σώματος	-5	-5	-5	-5	0

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Περίπου επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης	-7,166	-6,833	-6,33	-6,776333333	0,420870922
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΠΕΛΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ</b>						
α/α	μεσοπρόθεσμοι στόχοι		Μ.Ο. αποκλίσεων			
2.1	Γενική και λεπτή κινητικότητα	-7,857	-7,571	-7,14	-7,522666667	0,360935359
2.2	Προσανατολισμός στο χώρο	-8,142	-8	-7,42	-7,854	0,382502288
2.3	Προσανατολισμός στο χρόνο	-3,857	-3,571	-3,14	-3,522666667	0,360935359
2.4	Πλευρίωση	-7,166	-6,833	-6,33	-6,776333333	0,420870922
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Περίπου 6 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-6,755	-6,493	-6	-6,416	0,383344493
<b>ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ</b>						
<b>3.1. ΟΠΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ</b>						
α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	<b>ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>
3.1.1	Να λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε	-4	-4	-3	-3,666666667	0,577350269
3.1.2	Να θυμάται το περιεχόμενο της κάρτας που είδε	-4	-4	-4	-4	0
3.1.3	Να θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε	-5	-5	-5	-5	0
3.1.4	Να θυμάται νομίσματα τα οποία είδε	-5	-5	-4	-4,666666667	0,577350269
3.1.5	Να λέει τα χρώματα που απεικονίζουν οι κάρτες που του δείξαμε	-4	-4	-4	-4	0
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης	-4,4	-4,4	-4	-4,266666667	0,230940108
<b>3.2. ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΜΝΗΜΗ</b>						



3.2.1	Να λέει ονόματα που άκουσε	-4	-4	-3	-3,666666667	0,577350269
3.2.2	Να επαναλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που άκουσε	-4	-4	-3	-3,666666667	0,577350269
3.2.3	Να επαναλαμβάνει τα χρώματα που άκουσε	-4	-4	-4	-4	0
3.2.4	Να επαναλαμβάνει προτάσεις που άκουσε	-10	-9	-8	-9	1
3.2.5	Να λέει και να δείχνει διαδρομές και διευθύνσεις	-17	-17	-17	-17	0
3.2.6	Να λέει ομοιότητες και διαφορές σ' αυτά που άκουσε	-15	-15	-15	-15	0
3.2.7	Να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν	-13	-13	-12	-12,666666667	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-9,571</b>	<b>-9,428</b>	<b>-8,85</b>	<b>-9,283</b>	<b>0,381744679</b>
<b>3.3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ / ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΗ ΜΝΗΜΗ</b>						
3.3.1	Να αναγνωρίζει και να λέει το όνομα του	-3	-3	-2	-2,666666667	0,577350269
3.3.2	Να λέει ονόματα προσώπων	-3	-3	-2	-2,666666667	0,577350269
3.3.3	Να λέει ονόματα αντικειμένων	-6	-6	-5	-5,666666667	0,577350269
3.3.4	Να λέει ονόματα αντικειμένων και πόλεων	-6	-6	-5	-5,666666667	0,577350269
3.3.5	Να ξέρει τις έννοιες α)ψηλός-κοντός,β)μεγάλος-κοντός, γ)χοντρός-αδύνατος, δ)ψηλά- χαμηλά, ε)βαρύ- ελαφρύ	-10	-10	-9	-9,666666667	0,577350269
3.3.6	Να λέει αντικείμενα, ζώα και σκηνές που είδε στην τηλεόραση	-13	-11	-11	-11,666666667	0,604485732
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Έξι περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-6,833</b>	<b>-6,5</b>	<b>-5,66</b>	<b>-6,331</b>	<b>0,604485732</b>
<b>3.4. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ</b>						
3.4.1	Να συγκεντρώνει την προσοχή του σ' αυτό που βλέπει	-10	-9	-8	-9	1
3.4.2	Να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν περπατάει	-12	-11	-11	-11,333333333	0,577350269
3.4.3	Να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν παίζει	-13	-12	-12	-12,333333333	0,577350269

3.4.4	Να διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρόνο	-11	-10	-10	-10,33333333	0,577350269
3.4.5	Να ντύνεται, χτενίζεται και πλένεται με προσοχή	-8	-8	-8	-8	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Δέκα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-10,8</b>	<b>-10</b>	<b>-9,8</b>	<b>-10,2</b>	<b>0,529150262</b>
<b>3.5. ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ</b>						
3.5.1	Ταξινομεί αντικείμενα-παιχνίδια	-6	-6	-5	-5,666666667	0,577350269
3.5.2	Ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα	-6	-6	-6	-6	0
3.5.3	Διατάσσει αντικείμενα	-7	-7	-6	-6,666666667	0,577350269
3.5.4	Διατάσσει γεωμετρικά σχήματα	-7	-7	-6	-6,666666667	0,577350269
3.5.5	Διατάσσει νομίσματα	-8	-8	-7	-7,666666667	0,577350269
3.5.6	Κάνει αντιστοιχίσεις	-9	-9	-8	-8,666666667	0,577350269
3.5.7	Κατανοεί τη διατήρηση της μάζας και του βάρους	-11	-11	-11	-11	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Επτά περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-7,714</b>	<b>-7,714</b>	<b>-7</b>	<b>-7,476</b>	<b>0,412228092</b>
<b>3.6. ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΙ</b>						
3.6.1	Βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει	-11	-11	-10	-10,666666667	0,577350269
3.6.2	Λέει με λογική σειρά δραστηριότητες	-8	-7	-7	-7,333333333	0,577350269
3.6.3	Κατανοεί ημιτελή ζωγραφικά σχήματα	-10	-10	-10	-10	0
3.6.4	Βάζει σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες	-8	-7	-7	-7,333333333	0,577350269
3.6.5	Κάνει λογικούς πίνακες	-13	-13	-13	-13	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Δέκα περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης</b>	<b>-10</b>	<b>-9,6</b>	<b>-9,4</b>	<b>-9,666666667</b>	<b>0,305505046</b>
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ</b>						

α/α	μεσοπρόθεσμοι στόχοι		Μ.Ο. αποκλίσεων			
3.1	Οπτική μνήμη	-4,4	-4,4	-4	-4,266666667	0,230940108
3.2	Ακουστική μνήμη	-9,571	-9,428	-8,85	-9,283	0,381744679
3.3	Λειτουργική μνήμη	-6,833	-6,5	-5,66	-6,331	0,604485732
3.4	Συγκέντρωση προσοχής	-10,8	-10	-9,8	-10,2	0,529150262
3.5	Λογικομαθηματική σκέψη	-7,714	-7,714	-7	-7,476	0,412228092
3.6	Συλλογισμοί	-10	-9,6	-9,4	-9,666666667	0,305505046
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Περίπου 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	<b>-8,219</b>	<b>-7,94</b>	<b>-7,45</b>	<b>-7,869666667</b>	<b>0,389294661</b>
<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ</b>						
<b>4.1. ΑΥΤΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ</b>						
α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)					
		<b>ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>
4.1.1	Γνωρίζει κι αποδέχεται το πρόβλημά του	-13	-13	-13	-13	0
4.1.2	Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του	-11	-11	-10	-10,666666667	0,577350269
4.1.3	Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω	-13	-13	-13	-13	0
4.1.4	Αποδέχεται τους άλλους	-10	-10	-9	-9,666666667	0,577350269
4.1.5	Αποδέχεται την αποτυχία του	-13	-13	-12	-12,666666667	0,577350269
4.1.6	Χαίρεται την επιτυχία του	-8	-8	-7	-7,666666667	0,577350269
4.1.7	Εκτιμά τον εαυτό του και τους άλλους	-15	-14	-14	-14,333333333	0,577350269

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Δεκατρία περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης	-11,857	-11,714	-11,14	-11,57033333	0,379476394
<b>4.2. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ</b>						
4.2.1	Δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση	-9	-9	-8	-8,666666667	0,577350269
4.2.2	Μαθαίνει καινούρια πράγματα	-12	-11	-11	-11,33333333	0,577350269
4.2.3	Ρωτάει όταν έχει απορίες	-15	-14	-14	-14,33333333	0,577350269
4.2.4	Γνωρίζει τα ζώα	-4	-4	-4	-4	0
4.2.5	Γνωρίζει τα φυτά	-6	-6	-6	-6	0
4.2.6	Φροντίζει το περιβάλλον	-12	-12	-12	-12	0
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης	-9,666	-9,333	-9,16	-9,386333333	0,257181518
<b>4.3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ</b>						
4.3.1	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας	-13	-13	-12	-12,666666667	0,471404521
4.3.2	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολείου	-14	-12	-12	-12,666666667	1,154700538
4.3.3	Συνεργάζεται με τα πρόσωπα εκτός σχολείου	-15	-15	-15	-15	0
4.3.4	Γυμνάζεται με άλλα παιδιά	-17	-17	-16	-16,666666667	0,577350269
4.3.5	Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης με τα άλλα παιδιά	-14	-14	-12	-13,33333333	1,154700538
4.3.6	Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις	-17	-17	-16	-16,666666667	0,602681784
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Δεκατέσσερα περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης	-15	-14,666	-13,83	-14,498666667	0,602681784
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ</b>						
α/α	μεσοπρόθεσμοι στόχοι		M.O.			

			αποκλίσεων			
4.1	Αυτοσυναίσθημα	-11,857	-11,714	-11,14	-11,57033333	0,379476394
4.2	Ενδιαφέρον για μάθηση	-9,666	-9,333	-9,16	-9,386333333	0,257181518
4.3	Συνεργασία με άλλους	-15	-14,666	-13,83	-14,49866667	0,602681784
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Περίπου 12 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-12,174	-11,793	-11,37	-11,779	0,402182794

Πίνακας 1: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στη Μαθησιακή Ετοιμότητα

## **Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

### **ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΑΠΕΑ)**

ΜΑΘΗΤΗΣ: Μ. ΗΛΙΚΙΑ: 12,5 ΤΑΞΗ: Κατώτερη Βαθμίδα 2 ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' Β' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: ΔΑΔ-φάσμα αυτισμού

Ημ/νίες: Αρχική ΑΠΑ: 19/11/2014 - 22/12/2014, Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 - 18/02/2015, Τελική ΑΠΑ: 01/03/2015 - 01/05/2015

**Σημείωση:** Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξάμηνα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης)

β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξάμηνα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). **Ο Μέσος Όρος** υπολογίζεται με το άθροισμα

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ						
α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.	Προφορικός λόγος	-9	-9	-8	-8,666666667	0,577350269
2.	Ψυχοκινητικότητα	-7	-6	-6	-6,333333333	0,577350269

3.	Νοητικές ικανότητες	-8	-8	-7,5	-7,833333333	0,288675135
4.	Συναισθηματική οργάνωση	-12	-12	-11	-11,66666667	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι κατά προσέγγιση 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-9	-8,75	-8,125	-8,625	0,450693909

## 2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.	Ανάγνωση	-5	-4	-4	-4,333333333	0,577350269
2.	Κατανόηση	-10	-9	-8	-9	1
3.	Γραφή	-8	-8	-8	-8	0
4.	Μαθηματικά	-8	-7	-7	-7,333333333	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-7,75	-7	-6,75	-7,166666667	0,5204165

## 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.	Αυτονομία στο περιβάλλον	-11	-10	-10	-10,33333333	0,577350269
2.	Κοινωνική συμπεριφορά	-15	-13	-12	-13,33333333	1,527525232
3.	Προσαρμογή στο περιβάλλον	-14	-13	-13	-13,33333333	0,577350269

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Απόκλιση 12 εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.	-13,333	-12	-11,66	-12,331	0,884252792
<b>4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</b>						
α/α	Περιγραφή	<b>ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>
1.	Ελεύθερος χρόνος	-10	-10	-9	-9,666666667	0,577350269
2.	Αισθητικές τέχνες	-13	-12	-12	-12,333333333	0,577350269
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Υπάρχει απόκλιση έντεκα εξαμήνων από τη γραμμή βάσης.	-11,5	-11	-10,5	-11	0,5
<b>5. ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ</b>						
α/α	Περιγραφή	<b>ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>
1.	Προεπαγγελματικές δεξιότητες	-15	-15	-15	-15	0
2.	Επαγγελματικός προσανατολισμός	-15	-15	-15	-15	0
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι 15 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-15	-15	-15	-15	0

Πίνακας 2: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στο ΠΑΠΕΑ

## Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### ΓΕΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΓΜΔ)

ΜΑΘΗΤΗΣ: Μ. ΗΛΙΚΙΑ: 12,5 ΤΑΞΗ: Κατώτερη Βαθμίδα 2 ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' & Β' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: ΔΑΔ-φάσμα αυτισμού

Ημ/νίες: Αρχική ΑΠΑ: 19/11/2014 - 22/12/2014, Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 - 18/02/2015, Τελική ΑΠΑ: 01/03/2015 - 01/05/2015

**Σημείωση:** Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξάμηνα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης) β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξάμηνα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). **Ο Μέσος Όρος** υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 και Διαρείται με π.χ. 7.

1. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ						
α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.	Ανάγνωση	-5	-4	-4	-4,333333333	0,577350269
2.	Κατανόηση	-10	-9	-8	-9	1
3.	Γραφή	-8	-8	-8	-8	0
4.	Παραγωγή	-15	-13	-13	-13,66666667	1,154700538
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι εννέα περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-9,5	-8,5	-8,25	-8,75	0,661437828
2. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ						



α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	Σχολιασμός παρατηρήσεων	
2.	Προφορικός λόγος	-9	-9	-8	-8,666666667	0,577350269
3.	Ψυχοκινητικότητα	-7	-6	-6	-6,333333333	0,577350269
4.	Νοητικές ικανότητες	-8	-8	-7,5	-7,833333333	0,288675135
5.	Συναισθηματική οργάνωση	-12	-12	-11	-11,666666667	0,577350269
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι κατά προσέγγιση εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-9	-8,75	-8,125	-8,625	0,450693909
<b>3. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ</b>						
α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.	Πράξεις	-8	-8	-7	-7,666666667	0,577350269
2.	Προπαίδια	-8	-8	-7	-7,666666667	0,577350269
3.	Επίλυση προβλημάτων	-15	-14	-13	-14	1
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Έχουμε απόκλιση δέκα εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.	-10,333	-10	-9	-9,777666667	0,69375524
<b>4. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>						

α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.	Θετικές	-8	-7	-6	-7	1
2.	Αρνητικές	-8	-8	-7	-7,666666667	0,577350269
3.	Παραβατικές	-8	-7	-7	-7,333333333	0,577350269
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Υπάρχει απόκλιση 7 περίπου εξαμήνων από τη γραμμή βάσης.	-8	-7,333	-6,66	-7,331	0,670002

Πίνακας 3: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

## Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΕΜΔ)

ΜΑΘΗΤΗΣ: Μ. ΗΛΙΚΙΑ: 12.5 ΤΑΞΗ: Κατώτερη Βαθμίδα 2 ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' & Β' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: ΔΑΔ-φάσμα αυτισμού

Ημ/νίες: Αρχική ΑΠΑ: 19/11/2014 - 22/12/2014, Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 - 18/02/2015, Τελική ΑΠΑ: 01/03/2015 - 01/05/2015

**Σημείωση:** Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξάμηνα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης) β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξάμηνα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). Ο Μέσος Όρος υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 και Διαρείται με π.χ. 7.

### 1. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.1.1	Να αντιλαμβάνεται και να σχηματίζει οπτικές ακολουθίες.	-4	-3	-3	-3,333333	0,57735
1.1.2.	Να αντιλαμβάνεται και να ακολουθεί τον οπτικό ρυθμό	-4	-4	-3	-3,666667	0,57735
1.1.3.	Να διαφοροποιεί και να διακρίνει τις οπτικές παραστάσεις.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
1.1.4.	Να ταξινομεί και να ταυτίζει όμοιες και διαφορετικές παραστάσεις.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Η απόκλιση είναι περίπου τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.</b>	<b>-4,5</b>	<b>-3,75</b>	<b>-3,5</b>	<b>-3,916667</b>	<b>0,520416</b>
<b>1.2. ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
1.2.1	Να αντιλαμβάνεται και να επαναλαμβάνει ακουστικές ακολουθίες.	-8	-7	-6	-7	1
1.2.2	Να αντιλαμβάνεται τον ακουστικό ρυθμό στις ακολουθίες των ήχων.	-8	-7	-7	-7,333333	0,57735
1.2.3	Να συνειδητοποιεί και να διακρίνει φωνολογικά στοιχεία.	-5	-5	-5	-5	0
1.2.4	Να ενεργοποιεί τη διπλωτική ακοή με τον εντοπισμό της ηχητικής πηγής.	-13	-12	-12	-12,333333	0,57735

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι οχτώ περίπου εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-8,5	-7,75	-7,5		-7,916667	0,520416
<b>1.3. ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΑΛΗΨΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>							
1.3.1	Να συνδυάζει οπτικοακουστικές λειτουργίες.	-8	-7	-6		-7	1
1.3.2	Να αντιστοιχίζει οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα.	-9	-8	-6		-7,666667	1,527525
1.3.3	Να διακρίνει οπτικοακουστικά λέξεις, συλλαβές, φθόγγους.	-9	-7	-7		-7,666667	1,154701
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Βρίσκεται περίπου επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-8,666	-7,333	-6,33		-7,443	1,171878
<b>1.4. ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΑΝΤΙΑΛΗΨΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>							
1.4.1.	Να συνδυάζει την οπτική, ακουστική, κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας.	-13	-11	-10		-11,33333	1,527525
1.4.2.	Να συνδέει πολυαισθητηριακά την παράσταση μιας λέξης.	-10	-10	-9		-9,666667	0,57735
1.4.3.	Να συνδέει τις εμπειρίες του με βάση το αίτιο-αποτέλεσμα.	-12	-11	-11		-11,33333	0,57735
1.4.4.	Να συγκεντρώνει την προσοχή του με τη βοήθεια της κιναισθησης.	-12	-11	-11		-11,33333	0,57735
1.4.5.	Να ενισχύει τη διάρκεια της προσοχής	-11	-10	-9		-10	1
1.4.6.	Να ακολουθεί σύνθετες εντολές.	-15	-15	-14		-14,66667	0,57735
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι περίπου έντεκα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-12,166	-11,333	-11		-11,49967	0,600602

**ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

<i>a/a</i>	μεσοπρόθεσμοι στόχοι		Μ.Ο. αποκλίσεων			
1.1.	Οπτική αντίληψη	-4,5	-3,75	-3,5	-3,916667	0,520416
1.2.	Ακουστική αντίληψη	-8,5	-7,75	-7,5	-7,916667	0,520416
1.3.	Οπτικοακουστική αντίληψη	-8,666	-7,333	-6,33	-7,443	1,171878
1.4.	Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες	-12,166	-11,333	-11	-11,49967	0,600602
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η συνολική απόκλιση είναι περίπου οκτώ εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-8,458	-7,541	-7,08	-7,693	0,701462

**2. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ**

**2.1. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ - ΜΝΗΜΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ (μεσοπρόθεσμος στόχος)**

<i>a/a</i>	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
2.1.1	Να ισχυροποιεί τη λειτουργική μνήμη με οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές, μνημονικές ακολουθίες.	-12	-10	-9	-10,33333	1,527525
2.1.2	Να θυμάται με ακρίβεια ακολουθίες προφορικού λόγου.	-11	-11	-10	-10,66667	0,57735

2.1.3.	Να ασκείται στην ταχύτητα της μνήμης των ακολουθιών με τη βοήθεια Η/Υ.	-8	-8	-8	-8	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Βρίσκεται περίπου δέκα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-10,333	-9,666	-9	-9,666333	0,6665
<b>2.2.ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ ΜΝΗΜΗ - ΜΝΗΜΟΤΕΧΝΙΚΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
2.2.1.	Να χρησιμοποιεί μνημονικούς συνειρμούς.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
2.2.2	Να συνδέει τη μνήμη των λέξεων με μνημο-κοινωνικές εμπειρίες και δραστηριότητες.	-9	-8	-7	-8	1
2.2.3	Να ασκείται σε μνημονικές τεμαχιοποιήσεις του γραπτού λόγου.	-12	-12	-12	-12	0
2.2.4	Να οπτικοποιεί το γραπτό λόγο.	-5	-5	-5	-5	0
2.2.5	Να συγκρατεί στη μνήμη λεπτές διαφορές που υπάρχουν σε γράμματα και αριθμούς.	-4	-4	-3	-3,666667	0,57735
2.2.6	Να ασκηθεί στην απομνημόνευση με κατηγοριοποιήσεις.	-6	-6	-6	-6	0
2.2.7	Να ανακαλεί μνημονικές εικόνες με συναισθηματική φόρτιση.	-10	-10	-10	-10	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Βρίσκεται επτά εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-7,285	-7	-6,71	-6,998333	0,287504
<b>2.3. ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						

2.3.1	Να συγκρατεί στη μνήμη του πολυαισθητηριακά μια σειρά στοιχείων.	-9	-9	-8	8,666667	0,57735
2.3.2	Να συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη από 2 μέχρι εννιά στοιχεία.	-10	-9	-9	9,333333	0,57735
2.3.3	Να συμπληρώνει ελλειπίες λέξεις ή προτάσεις.	-11	-10	-10	10,33333	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου εννέα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-10	-9,333	-9	9,444333	0,509211
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΙΣ ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ</b>						
<i>α/α</i>	<b>μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>		<b>Μ.Ο. αποκλίσεων</b>			
2.1.	Λειτουργική μνήμη - Μνήμη ακολουθιών	-10,333	-9,666	-9	-9,666333333	0,666500063
2.2.	Μακροπρόθεσμη μνήμη - Μνημοτεχνική	-7,285	-7	-6,71	-6,998	0,2875
2.3.	Βραχυπρόθεσμη - Λειτουργική μνήμη	-10	-9,333	-9	-9,444333	0,509211
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 9 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-9,206	-8,777	-8,23	-8,737	0,4891
<b>3. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΓΡΑΦΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ</b>						
<b>3.1. ΧΩΡΟΧΡΟΝΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
<i>α/α</i>	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	<b>ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>

3.1.1	Να προσανατολίζεται με αρχικό σημείο αναφοράς το σώμα του.	-5	-5	-4	-4,666667	0,57735
3.1.2	Να προσανατολίζεται στο χώρο με σημεία αναφοράς τα αντικείμενα.	-6	-6	-5	-5,666667	0,57735
3.1.3	Να προσανατολίζεται στον ευρύτερο χώρο.	-8	-8	-8	-8	0
3.1.4	Να συνδέει χωρο-χρονικά τα αντικείμενα.	-8	-7	-7	-7,333333	0,57735
3.1.5	Να συνδέει χρόνο – χώρο.	-5	-5	-4	-4,666667	0,57735
3.1.6.	Να οργανώνεται χώρο-χρονικά.	-11	-10	-10	-10,333333	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-7,166	-6,833	-6,33	-6,776333	0,420871
<b>3.2. ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΦΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
3.2.1	Να βιώνει διαδρομές στο χώρο.	-10	-10	-9	-9,666667	0,57735
3.2.2.	Να συμπληρώνει ημιτελή σχέδια με ακολουθίες ιχνών.	-10	-9	-9	-9,333333	0,57735
3.2.3.	Να γράφει ανάμεσα σε δύο γραμμές.	-9	-8	-8	-8,333333	0,57735
3.2.4	Να γράφει με ρυθμική κίνηση.	-11	-10	-10	-10,333333	0,57735
3.2.5.	Να ζωγραφίζει σε λευκό χαρτί.	-11	-10	-10	-10,333333	0,57735
3.2.6.	Να εντοπίζει τη σειρά και τη θέση που βρίσκονται μικρά αυτοκόλλητα.	-8	-8	-8	-8	0
3.2.7.	Να αντιλαμβάνεται τις έννοιες των συντεταγμένων (οριζόντιας – καθέτου).	-10	-10	-10	-10	0



3.2.8.	Να τηρεί τα αναγκαία περιθώρια και αποστάσεις.	-10	-10	-10	-10	0
3.2.9.	Να αναπτύσσει τη λεπτή κινητικότητα του χεριού.	-13	-12	-11	-12	1
3.2.10	Να συντονίζει τις κινήσεις ματιού – χεριού που γίνονται με γρήγορους ρυθμούς.	-9	-9	-8	-8,666667	0,57735
3.2.11.	Να αναπτύσσει στρατηγικές διαδρομών για τη γραφή.	-11	-10	-10	-10,333333	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-10,181	-9,636	-9,36	-9,725667	0,41778
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΙΣ ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ</b>						
<i>α/α</i>	<b>μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>		<b>Μ.Ο. αποκλίσεων</b>			
3.1.	Χωροχρονικός προσανατολισμός	-7,166	-6,833	-6,33	-6,776333	0,420871
3.2.	Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου	-10,181	-9,636	-9,36	-9,725667	0,41778
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου οχτώ εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-8,673	-8,234	-7,845	-8,250667	0,414252
<b>4. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ</b>						
<b>4.1. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						

α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
4.1.1	Να προφέρει σωστά τα φωνήεντα, τα σύμφωνα, τα συμπλέγματα.	-5	-5	-5	-5	0
4.1.2	Να διακρίνει φωνητικά συγγενείς φθόγγους.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
4.1.3	Να κάνει συλλαβική και φθογγική ανάλυση της ηχητικής εικόνας.	-13	-12	-12	-12,333333	0,57735
4.1.4.	Να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τις λέξεις στον προφορικό λόγο.	-3	-3	-2	-2,666667	0,57735
4.1.5.	Να αναλύει τις λέξεις σε συλλαβές προφορικά.	-11	-10	-10	-10,333333	0,57735
4.1.6.	Να αναλύει τις συλλαβές σε φθόγγους προφορικά.	-12	-12	-12	-12	0
4.1.7.	Να διακρίνει και να προφέρει λέξεις που αρχίζουν με τον ίδιο φθόγγο.	-6	-5	-4	-5	1
4.1.8.	Να διακρίνει και να συνθέτει φωνημικά τους φθόγγους και τις συλλαβές με ακρίβεια.	-13	-12	-12	-12,333333	0,57735
4.1.9.	Να συνθέτει προφορικά τα σύμφωνα με όλα τα φωνήεντα.	-8	-7	-7	-7,333333	0,57735
3.1.10.	Να διακρίνει και να προφέρει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν.	-13	-12	-12	-12,333333	0,57735
3.1.11.	Να διακρίνει λέξεις που μοιάζουν φωνολογικά.	-6	-5	-5	-5,333333	0,57735

3.1.12.	Να ταξινομεί λέξεις με κοινά συμπλέγματα.	-10	-9	-8	-9	1
3.1.13.	Να σχηματίζει λέξεις με ακολουθία των φθόγγων που ακούει.	-12	-12	-12	-12	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-9	-8,307	-8,07	-8,459	0,483273
<b>4.2. ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
4.2.1.	Να επαναλαμβάνει ιστορίες που ακούει.	-15	-14	-13	-14	1
4.2.2.	Να παρακολουθεί, προβλέπει και προσδοκά την εξέλιξη και τη συνέχεια των γεγονότων μιας ιστορίας.	-15	-15	-14	-14,66667	0,57735
4.2.3.	Να παρακολουθεί τη διήγηση μιας ιστορίας γυρίζοντας τις σελίδες του βιβλίου.	-8	-7	-6	-7	1
4.2.4.	Να δείχνει με το δάχτυλο από αριστερά προς τα δεξιά σε γραπτό κείμενο.	-8	-8	-8	-8	0
4.2.5.	Να αντιλαμβάνεται, διακρίνει και δείχνει τις σειρές, τις προτάσεις τις λέξεις και τα γράμματα σε γραπτό κείμενο.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
4.2.6	Να αναγνωρίζει όμοιες λέξεις, συλλαβές, γράμματα σε γραπτό κείμενο.	-3	-3	-2	-2,666667	0,57735
4.2.7.	Να αντιστοιχίζει λέξεις με εικόνες σε γραπτό κείμενο.	-3	-2	-2	-2,333333	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Βρίσκεται περίπου επτάμισι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-8,142	-7,571	-7	-7,571	0,571

4.3. ΑΝΑΓΝΩΣΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)						
4.3.1.	Να γνωρίζει τη σχέση φωνήματος – γραφήματος.	0	0	0	0	0
4.3.2.	Να γνωρίζει τα φωνήεντα.	0	0	0	0	0
4.3.3.	Να συνθέτει συλλαβές του τύπου σφ.	-1	-1	-1	-1	0
4.3.4.	Να συνθέτει συλλαβές του τύπου φσ.	-1	-1	-1	-1	0
4.3.5.	Να συνθέτει συλλαβές του τύπου σσφ.	-1	-1	-1	-1	0
4.3.6.	Να συνθέτει συλλαβές του τύπου σσσφ.	-2	-2	-1	-1,666667	0,57735
4.3.7.	Να παράγει διαδοχικά λέξεις με συλλαβές του τύπου σφ, φς, σσφ.	-3	-3	-2	-2,666667	0,57735
4.3.8.	Να συνθέτει λέξεις που έχουν τελικά σύμφωνα ζ, ν.	-1	-1	-1	-1	0
4.3.9.	Να διακρίνει λέξεις με αρχικά γράμματα όμοια φωνολογικά.	-1	-1	-1	-1	0
4.3.10.	Να αναγνωρίζει αυτόματα το βασικό οπτικό λεξιλόγιο.	-1	-1	-1	-1	0
4.3.11.	Να ασκείται στην αυτόματη ανάγνωση.	-2	-2	-2	-2	0
4.3.12.	Να βελτιώνει την ανάγνωση.	-8	-7	-7	-7,333333	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Βρίσκεται περίπου 2 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-1,75	-1,666	-1,5	-1,636667	0,126623
4.4. ΓΡΑΦΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)						
4.4.1.	Να τηρεί σωστή στάση του σώματος και του χεριού.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
4.4.2.	Να κρατά σωστά το μολύβι.	-6	-5	-4	-5	1

4.4.3.	Να τοποθετεί σωστά το τετράδιό του.	-4	-4	-3	-3,666667	0,57735
4.4.4.	Να γράφει γράμματα και κείμενο με τη σωστή φορά.	-3	-3	-3	-3	0
4.4.5.	Να διακρίνει τον προσανατολισμό κάθε γράμματος.	-2	-2	-2	-2	0
4.4.6.	Να γράφει τα γράμματα και τους αριθμούς χωρίς να τα αντιστρέφει και να τα συγχέει.	-3	-3	-2	-2,666667	0,57735
4.4.7.	Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς αντιστροφές γραμμάτων.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
4.4.8.	Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να παραλείπει γράμματα.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
4.4.9.	Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να προσθέτει γράμματα.	-5	-5	-4	-4,666667	0,57735
4.4.10.	Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να επαναλαμβάνει γράμματα.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
4.4.11.	Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να αντιμεταθέτει γράμματα.	-5	-4	-4	-4,333333	0,57735
4.4.12.	Να γράφει λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να αντικαθιστά γράμματα.	-5	-5	-4	-4,666667	0,57735
4.4.13.	Να αντιγράφει κείμενο από το βιβλίο και τον πίνακα.	-10	-10	-9	-9,666667	0,57735
4.4.14.	Να γράφει κείμενο με υπαγόρευση.	-10	-9	-9	-9,333333	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-5,214	-4,714	-4,28	-4,736	0,467388
<b>4.5. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟ - ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						

4.5.1.	Να διακρίνει και να κατηγοριοποιεί τα μέρη του λόγου.	-15	-15	-15	-15	0
4.5.2.	Να παρατηρεί και να γνωρίζει τις αλλαγές της σημασίας των λέξεων ανάλογα με τις καταλήξεις τους.	-6	-6	-6	-6	0
4.5.3.	Να χρησιμοποιεί την ορθογραφική μνήμη.	-3	-3	-3	-3	0
4.5.4.	Να αντιλαμβάνεται τη σταθερή θέση, τη διεύθυνση και τον προσανατολισμό των γραμμάτων σε μια λέξη.	-2	-2	-2	-2	0
4.5.5.	Να θυμάται την ορθογραφία των λέξεων με τη βοήθεια της εσωτερικής επανάληψης.	-6	-6	-6	-6	0
4.5.6.	Να μαθαίνει ορθογραφία με καταλόγους ομοειδών λέξεων.	-11	-11	-11	-11	0
4.5.7.	Να μαθαίνει ορθογραφία με οικογένειες λέξεων.	-13	-13	-13	-13	0
4.5.8.	Να χρησιμοποιεί μνημοτεχνικές μεθόδους για να μαθαίνει τη μνημοτεχνική ορθογραφία.	-5	-5	-5	-5	0
4.5.9.	Να παρατηρεί και να μαθαίνει τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μια λέξη με τα προσφύματα.	-6	-5	-5	-5	0
4.5.10.	Να γνωρίζει την κλητική ορθογραφία.	-3	-3	-3	-3	0
4.5.11.	Να γνωρίζει την ορθογραφική εικόνα των λέξεων που δημιουργούνται με σύνθεση και παραγωγή.	-8	-7	-7	-7,333333	0,57735

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι περίπου 7 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-7,09	-6,909	-6,909	-6,969333	0,1045
<b>4.6. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΟ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
4.6.1.	4.6.1.Να γνωρίζει και να σχηματίζει προτάσεις με ενεργητικό λεξιλόγιο.	-16	-15	-14	-15	1
4.6.2.	4.6.2.Να αναγνωρίζει λέξεις με κοινά γνωρίσματα, χρησιμοποιώντας το λεξικό.	-17	-17	-17	-17	0
4.6.3.	4.6.3.Να εμπλουτίζει το ενεργητικό λεξιλόγιο με αναγνωστικά παιχνίδια.	-14	-13	-12	-13	1
4.6.4.	4.6.4.Να ακούει και να κατανοεί γραπτές ιστορίες.	-10	-10	-8	-9,333333	1,154701
4.6.5.	4.6.5.Να κατανοεί και να αναπαράγει ιστορίες σωστά δομημένες.	-14	-14	-12	-13,333333	1,154701
4.6.6.	4.6.6.Να ρυθμίζει την ταχύτητα της ανάγνωσης ώστε να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου.	-12	-12	-12	-12	0
4.6.7.	4.6.7.Να χρησιμοποιεί κατάλληλους τρόπους κατανόησης του περιεχομένου κειμένου.	-16	-16	-15	-15,66667	0,57735
4.6.8.	4.6.8.Να συνδέει το νόημα μερών του κειμένου σε ολοκληρωμένη ενότητα.	-16	-16	-16	-16	0
4.6.9.	4.6.9.Να γράφει σωστά δομημένο κείμενο.	-15	-15	-15	-15	0
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ	Η απόκλιση είναι περίπου δεκατέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-14,44	-14,222	-13,4	-14,02067	0,548454

<b>4.7. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
4.7.1.	Να καταγράφει τις εμπειρίες του σε ημερολόγιο.	-10	-9	-9	-9,333333	0,57735
4.7.2.	Να οργανώνει τη σκέψη του πριν τη γράψει.	-15	-15	-15	-15	0
4.7.3.	Να δομεί το γραπτό λόγο σε παράγραφο.	-15	-13	-13	-13,66667	1,154701
4.7.4.	Να συνδέει τις παραγράφους σε ενότητα.	-16	-16	-16	-16	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Η απόκλιση είναι περίπου δεκατρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.</b>	<b>-14</b>	<b>-13,25</b>	<b>-13,25</b>	<b>-13,5</b>	<b>0,433013</b>
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ</b>						
<b>α/α</b>	<b>μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>		<b>Μ.Ο. αποκλίσεων</b>			
3.1.	Φωνολογική αντίληψη	- 9	- 8,307	- 8,07	-8,459	0,483273
3.2.	Προανάγνωση	-8,142	-7,571	-7	-7,571	0,571
3.3.	Ανάγνωση	-1,75	-1,666	-1,5	-1,6386	0,1272
3.4	Γραφή	-5,214	-4,714	-4,28	-4,736	0,4673
3.5	Μορφολογικό - Ορθογραφία	-7,09	-6,909	-6,909	-6,9693	0,1045
3.6.	Σημασιολογικό	-14,44	-14,222	-13,4	-14,02	0,548088
3.7.	Γραπτή έκφραση	-14	-13,25	-13,25	13,5	0,433013
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	<b>Η απόκλιση είναι 8 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.</b>	<b>-8,519</b>	<b>-8,091</b>	<b>-7,772</b>	<b>-8,1273</b>	<b>0,3748</b>
<b>5. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>						



5.1. ΑΡΙΘΜΟΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΒΟΛΑ (μεσοπρόθεσμος στόχος)						
α/α	Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
5.1.1.	Να διακρίνει την απόλυτη και την τακτική έννοια του αριθμού.	-4	-4	-3	-3,666667	0,57735
5.1.2.	Να συνδέει το γραπτό σύμβολο με την απόλυτη και την τακτική έννοια του αριθμού.	-2	-2	-2	-2	0
5.1.3.	Να διακρίνει αριθμούς και γράμματα που μοιάζουν οπτικά.	-2	-2	-1	-1,666667	0,57735
5.1.4.	Να γράφει τους αριθμούς με τη σωστή σειρά των ψηφίων τους.	-3	-3	-3	-3	0
5.1.5.	Να διακρίνει τα σύμβολα των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων και τους συνδυασμούς τους.	-10	-10	-9	-9,666667	0,57735
5.1.6.	Να ασκείται στην εκμάθηση της προπαίδειας.	-9	-9	-8	-8,666667	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 5 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-5	-5	-4,33	-4,776667	0,386825
5.2. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (μεσοπρόθεσμος στόχος)						
5.2.1.	Να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί το αριθμητικό λεξιλόγιο.	-5	-5	-5	-5	0

5.2.2.	Να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί το γεωμετρικό λεξιλόγιο.	-11	-10	-10	-10,33333	0,57735
5.2.3.	Να αντιλαμβάνεται τη λογικομαθηματική δομή ενός λεκτικά διατυπωμένου προβλήματος.	-13	-12	-12	-12,33333	0,57735
5.2.4.	Να χρησιμοποιεί στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων.	-15	-14	-14	-14,33333	0,57735
5.2.5.	Να γενικεύει διατυπώνοντας όμοια προβλήματα.	-16	-16	-16	-16	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 12 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-12	-11,4	-11,4	-11,6	0,34641
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</b>						
<b>α/α</b>	<b>μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>		<b>Μ.Ο. αποκλίσεων</b>			
5.1.	Αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα	-5	-5	-4,33	-4,776667	0,386825
5.2.	Γλώσσα και Μαθηματικά	-12	-11,4	-11,4	-11,6	0,34641
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι οχτώ εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-8,5	-8	-7,86	-8,12	0,336452
<b>5. ΓΕΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>						
<b>6.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
<b>α/α</b>	<b>Περιγραφή (βραχυπρόθεσμος στόχος)</b>	<b>ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>

6.1.1.	Να κατανοεί και να αποδέχεται το πρόβλημά του.	-13	-13	-12	-12,66667	0,57735
6.1.2.	Να ελέγχει τη συμπεριφορά του.	-13	-12	-12	-12,33333	0,57735
6.1.3.	Να αυτοαξιολογεί τις πράξεις του.	-15	-15	-15	-15	0
6.1.4.	Να ενθαρρύνεται στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς.	-10	-9	-9	-9,33333	0,57735
6.1.5.	Να αναπτύσσει κοινωνικές συνήθειες.	-15	-13	-13	-13,66667	1,154701
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 13 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-13,2	-12,4	-12,2	-12,6	0,52915
<b>6.2. ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
6.2.1.	Να παρωθείται σε δράση και να οργανώνει την εργασία του.	-15	-14	-14	-14,33333	0,57735
6.2.2.	Να προγραμματίζει την εργασία του με χρονοδιαγράμματα.	-15	-15	-15	-15	0
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι 15 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-15	-14,5	-14,5	-14,6666	0,288675
<b>6.3. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΥΤΟΕΙΚΟΝΑ (μεσοπρόθεσμος στόχος)</b>						
6.3.1.	Να βιώνει ικανοποίηση από τη φωνολογική του επάρκεια.	-13	-13	-13	-13	0
6.3.2.	Να βιώνει ικανοποίηση από την αναγνωστική του επάρκεια.	-8	-8	-8	-8	0
6.3.3.	Να κατανοεί και να αποδέχεται τις αναγνωστικές δυσκολίες.	-13	-12	-12	-12,33333	0,57735
6.3.4.	Να αποδέχεται τα ορθογραφικά λάθη.	-13	-12	-12	-12,33333	0,57735

6.3.5.	Να αυτοαξιολογεί και να αποδέχεται τις δυσκολίες στο διάβασμά του.	-13	-13	-12	12,66667	0,57735
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι περίπου 12 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-12	-11,6	-11,4	-11,66667	0,305505
<b>ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b>						
<b>α/α</b>	<b>μεσοπρόθεσμοι στόχοι</b>		<b>Μ.Ο. αποκλίσεων</b>			
6.1.	Συναισθηματική υποστήριξη	-13,2	-12,4	-12,2	-12,6	0,52915
6.2.	Ικανότητες προγραμματισμού	-15	-14,5	-14,5	-14,6666	0,288675
6.3.	Αναγνωστική αυτοεικόνα	-12	-11,6	-11,4	-11,66667	0,305505
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι 13 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-13,4	-13	-12,86	-13,0866	0,2802

Πίνακας 4: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

## Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### **ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ**

ΜΑΘΗΤΗΣ: Μ. ΗΛΙΚΙΑ: 12,5 ΤΑΞΗ: Κατώτερη Βαθμίδα 2 ΕΞΑΜΗΝΟ: Α' & Β' ΔΙΑΓΝΩΣΗ: ΔΑΔ-φάσμα αυτισμού

Ημ/νίες: Αρχική ΑΠΑ: 19/11/2014 - 22/12/2014, Ενδιάμεση ΑΠΑ: 08/01/2015 - 18/02/2015, Τελική ΑΠΑ: 01/03/2015 - 01/05/2015

**Σημείωση:** Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξάμηνα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξάμηνα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης) β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξάμηνα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). **Ο Μέσος Όρος** υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 και Διαρείται με π.χ. 7.

1. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ						
α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1.	Χωρίς προφορικό λόγο					
2.	Λειτουργικός προφορικός λόγος	-13	-11	-11	-11,66666667	1,154700538
3.	Συμμετοχή στο διάλογο	-15	-13	-13	-13,66666667	1,154700538
4.	Έκφραση σαφής και ακριβής	-16	-15	-15	-15,33333333	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι δεκατριάμισι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-14,666	-13	-13	-13,55533333	0,961865548
2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ						
α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ		
1.	Εγγύτητα	-15	-13	-12	-13,33333333	1,527525232
2.	Βλεμματική επαφή	-15	-13	-12	-13,33333333	1,527525232
3.	Παράλληλη δραστηριότητα	-14	-13	-12	-13	1
4.	Κοινωνική ανταπόκριση	-16	-15	-14	-15	1

5.	Κοινωνική πρωτοβουλία	-16	-15	-15	-15,33333333	0,577350269
6.	Εναλλαγή σειράς	-12	-12	-11	-11,66666667	0,577350269
7.	Κανόνες	-16	-16	-15	-15,66666667	0,577350269
8.	Αμοιβαιότητα – μοίρασμα	-16	-15	-15	-15,33333333	0,577350269
9.	Προσαρμογή στις αλλαγές	-14	-13	-13	-13,33333333	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Η απόκλιση είναι κατά προσέγγιση 14 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.	-14,888	-13,888	-13,2	-13,992	0,848792083

### 3. ΣΚΕΨΗ - ΦΑΝΤΑΣΙΑ

α/α	Περιγραφή	ΑΡΧΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ		
1.	Εμμονές	-14	-13	-13	-13,33333333	0,577350269
2.	Στερεοτυπικές κινήσεις	-14	-13	-12	-13	1
3.	Ιδεοληπτική σκέψη	-16	-15	-15	-15,33333333	0,577350269
4.	Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, σχέσεις με αντικείμενα	-14	-13	-13	-13,33333333	0,577350269
<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ</b>	Έχουμε απόκλιση δεκατεσσάρων περίπου εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης.	-14,5	-13,5	-13,5	-13,83333333	0,577350269

Πίνακας 5: ΑΠΑ και Μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των Ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού



Εικόνα 1  
Κρουστά μουσικά όργανα (σ.108)



Εικόνα 2  
Χάρτινο ομοίωμα ματιών (σ.108)



Εικόνα 3  
Αρμόνιο (σ.108)



Εικόνα 4  
Πλήκτρα του αρμονίου (σ.108)



Εικόνα 5  
Μουσικά κομμάτια (σ.108)



Εικόνα 6  
Αρμόνιο (σ.109)



Εικόνα 7  
Γυαλιά συγγραφέως (σ.109)



Εικόνα 8  
Αρμόνιο (σ.110)



Εικόνα 9  
Κουμπιά ρυθμών αρμονίου  
(σ.110)



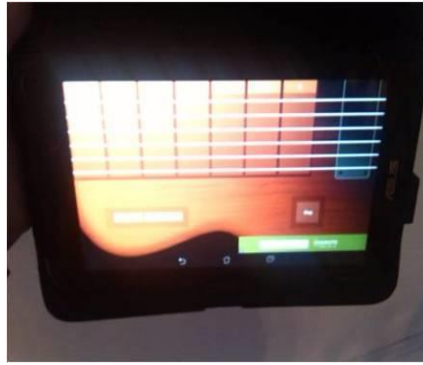
Εικόνα 10  
Κουμπιά ηχοχρωμάτων  
αρμονίου (σ.110)



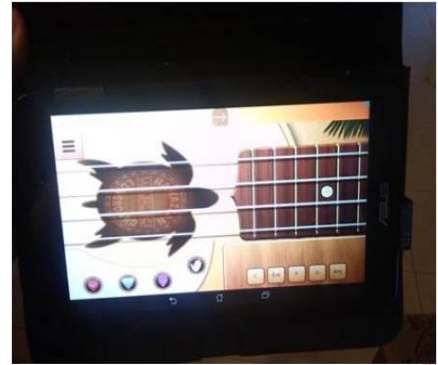
Εικόνα 11  
Αρμόνιο (σ.111)



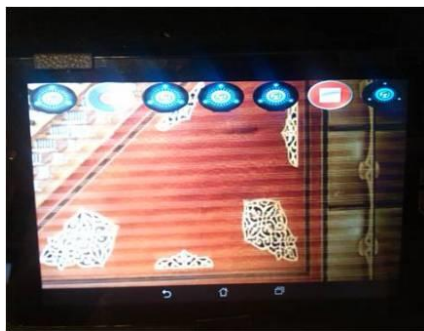
Εικόνα 12  
Φλογέρες (σ.111)



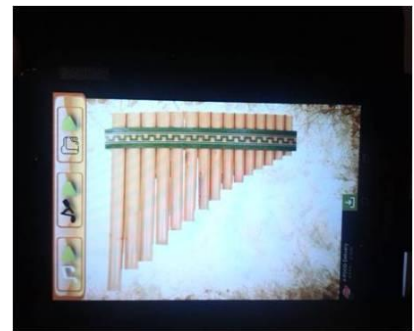
Εικόνα 13  
Μουσική εφαρμογή στ ο tablet: κιθάρα  
(σ.112)



Εικόνα 14  
Μουσική εφαρμογή στο tablet:  
γιουκαλίλι (σ.112)



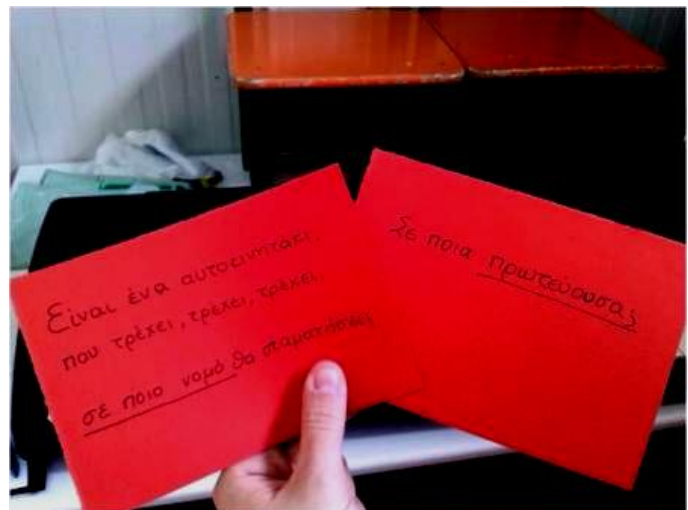
Εικόνα 15  
Μουσική εφαρμογή στο tablet:  
κανονάκι (σ.112)



Εικόνα 16  
Μουσική εφαρμογή στο tablet:  
αυλός του Πάνα (σ.112)



Εικόνα 17  
Χάρτης νομών και πρωτεύουσών της  
Ελλάδας και αυτοκινητάκι Lego (σ.113)

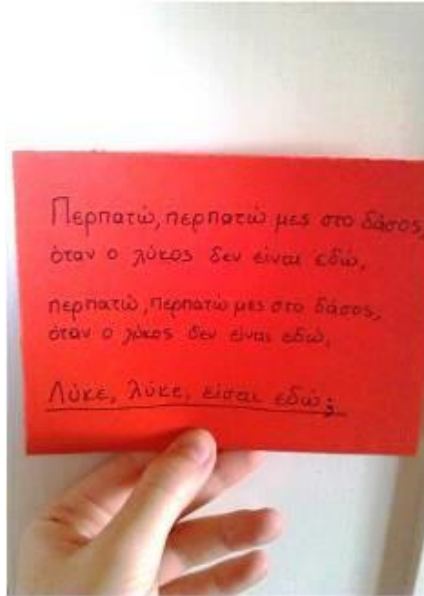


Εικόνα 18  
Κάρτες με λάχνισμα "Είναι ένα αυτοκινητάκι..." (σ.113)

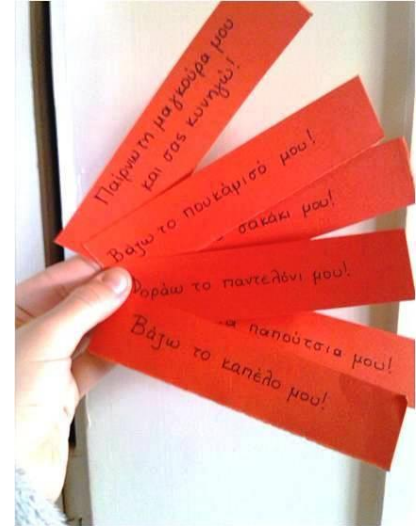




Εικόνα 19  
Παιχνίδι με το χάρτη και το αυτοκινητάκι Lego (σ.113)



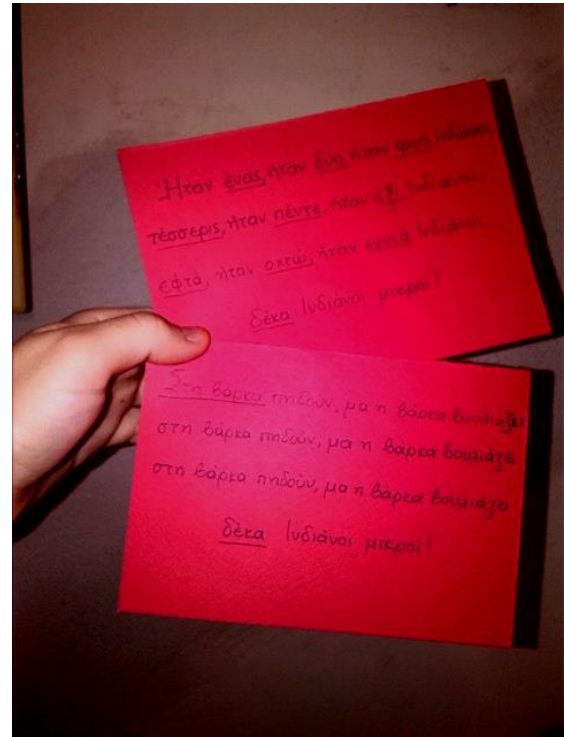
Εικόνα 20  
Κάρτα με το τραγούδι "Περπατώ, περπατώ μες στο δάσος, όταν ο λύκος δεν είναι εδώ..." (σ.113)



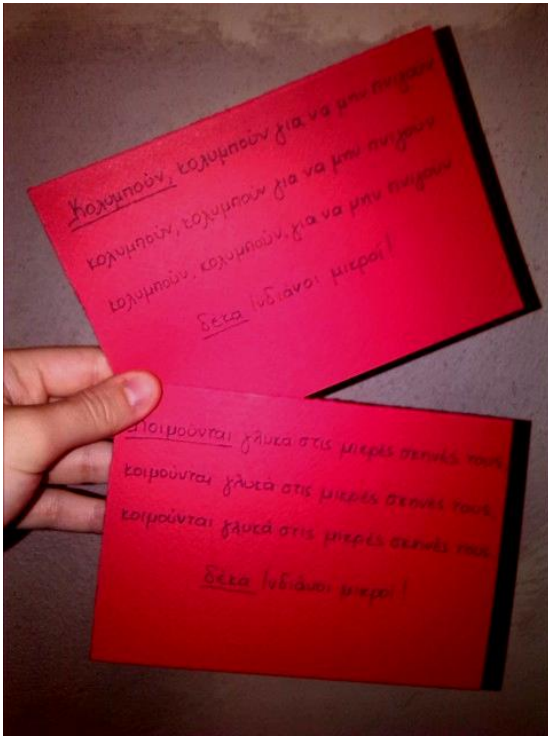
Εικόνα 21  
Καρτούλες με τις "απαντήσεις" του λύκου στο ανωτέρω τραγούδι (σ.113)



Εικόνα 22  
Βίντεο του ανωτέρω τραγουδιού από τα "Ζουζούνια" στο tablet (σ.113)



Εικόνα 23  
Κάρτες με το τραγούδι "Δέκα Ινδιάνοι μικροί" (σ.114)



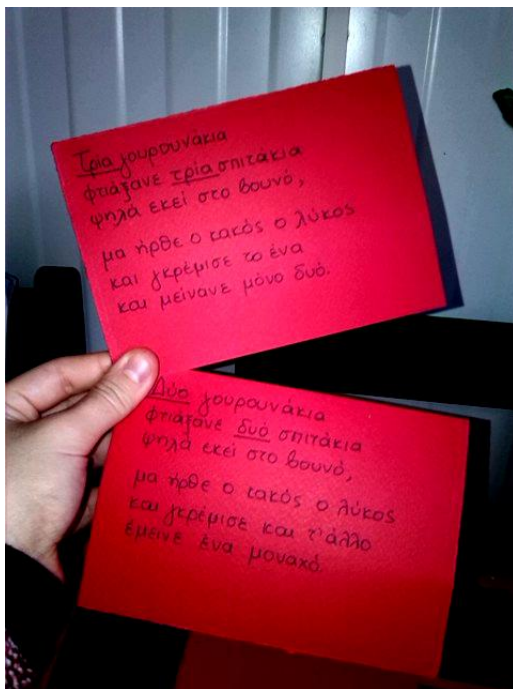
Εικόνα 24  
Κάρτες με το τραγούδι "Δέκα Ινδιάνοι μικροί"  
(σ.114)



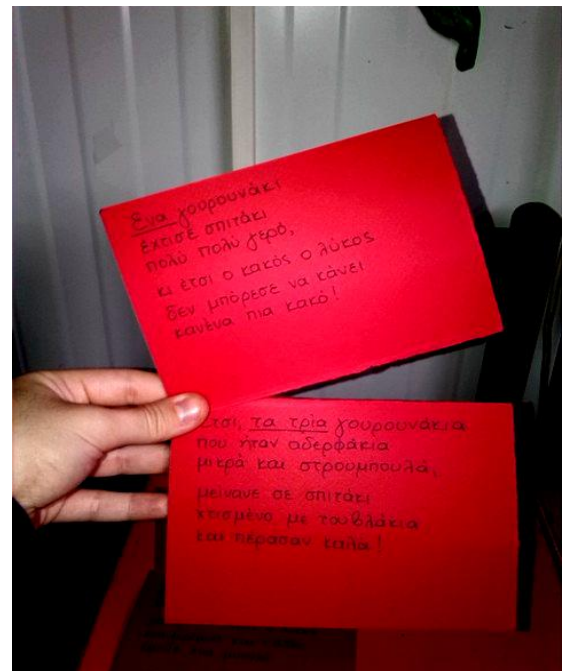
Εικόνα 25  
Καρτούλες με το "αριθμητικό"  
μέρος του ανωτέρω τραγουδιού  
(σ.114)



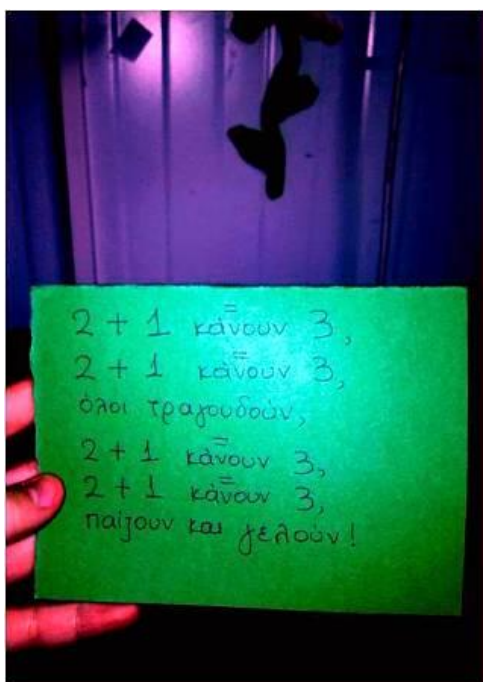
Εικόνα 26  
Βίντεο του ανωτέρω τραγουδιού από τα  
"Ζουζούνια" στο tablet (σ.114)



Εικόνα 27  
Κάρτες με το τραγούδι "Τα τρία γουρουνάκια"  
(σ.115)



Εικόνα 28  
Κάρτες με το τραγούδι "Τα τρία γουρουνάκια"  
(σ.115)



Εικόνα 29

Καρτούλες με το "αριθμητικό" μέρος του ανωτέρω τραγουδιού (σ.115)



Εικόνα 30

Παπουτσόκουτο εναλλαγής σειράς "Τα τρία γουρουνάκια" (σ.115)



Εικόνα 31

Τα μέρη του παπουτσόκουτου (συγγραφέας και Μ.) και η φιγούρα εναλλαγής σειράς με τα τρία γουρουνάκια (σ.115)



Εικόνα 32

Καρτούλες με τα "βήματα" - κανόνες του τραγουδο-παιχνιδιού "Γύρω - γύρω όλοι" (σ.116)



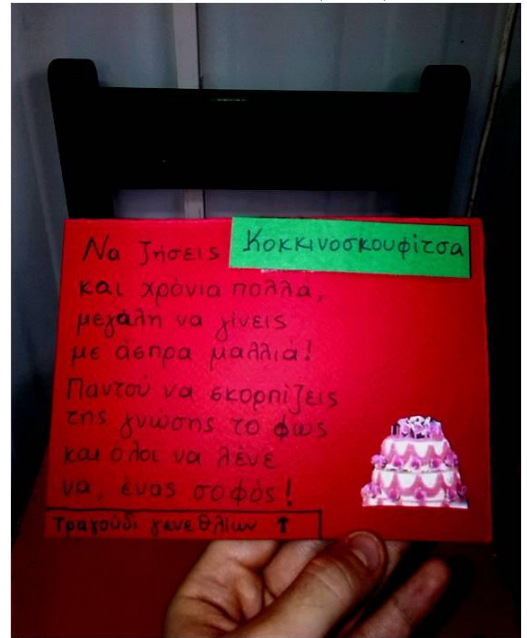
Εικόνα 33  
Φιγούρες των παιδιών του τραγουδιού για αναπαράσταση κανόνων (σ.116)



Εικόνα 34  
Μεγάλη φιγούρα του "Μανόλη" του τραγουδιού για πρακτική εφαρμογή κανόνων (σ.116)



Εικόνα 35  
Κάρτα αναπαράστασης των γενεθλίων της Κοκκινোসκουφίτσας (σ.117)



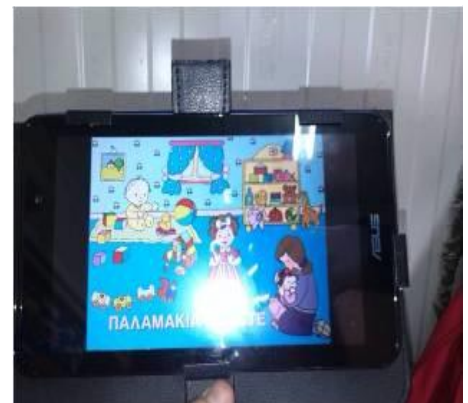
Εικόνα 36  
Κάρτα με το τραγούδι "Να ζήσεις, Κοκκινোসκουφίτσα" (σ.117)



Εικόνα 37  
Ομοίωμα τούρτας γενεθλίων για εναλλαγή σειράς (σ.117)



Εικόνα 38  
Ομοίωμα τούρτας γενεθλίων για εναλλαγή σειράς (σ.117)



Εικόνα 39  
Βίντεο του τραγουδιού "Παλαμάκια παίζετε" από τα "Ζουζούνια" στο tablet (σ.117)



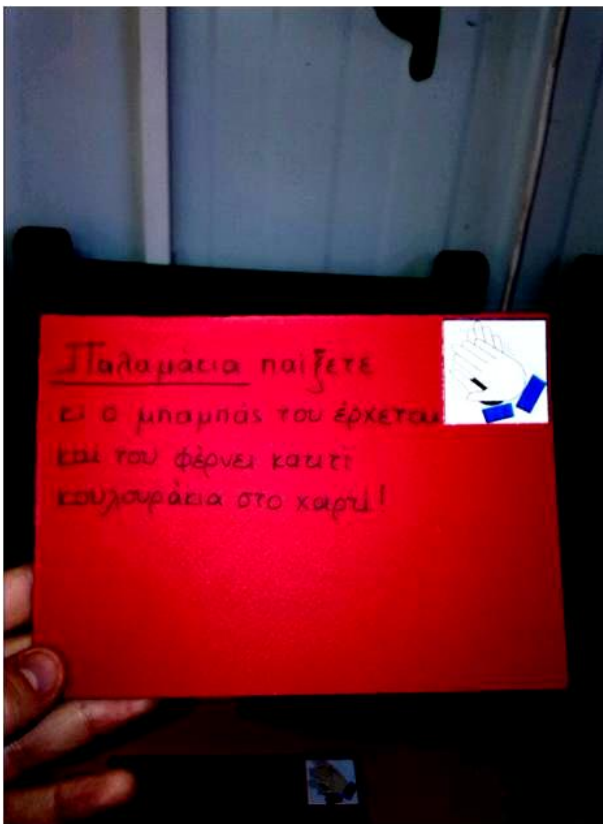
Εικόνα 40  
Αλμπουμ βημάτων για εκμάθηση  
της χειρονομίας "παλαμάκια"  
(σ.117)



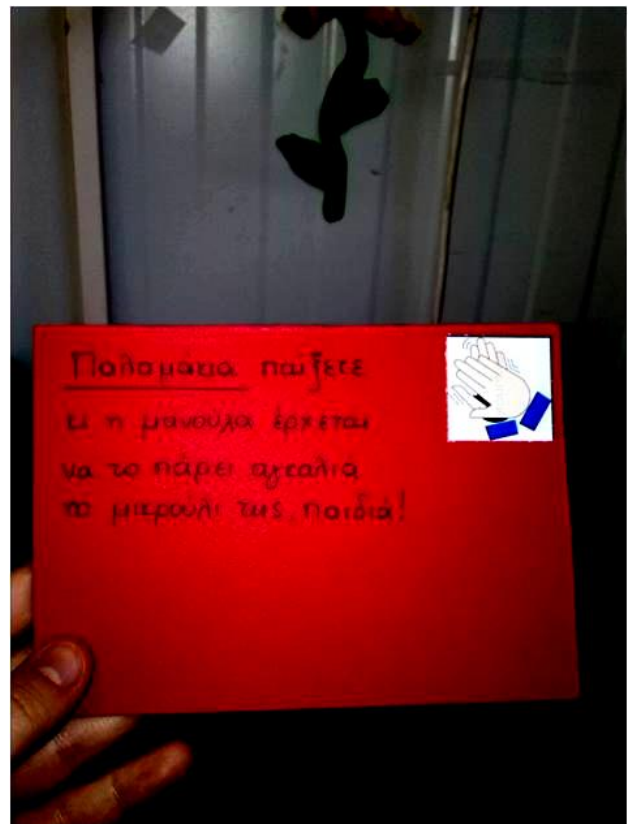
Εικόνα 41  
Εικόνες βημάτων για τα "παλαμάκια" από το ανωτέρω τραγούδι (σ.117)



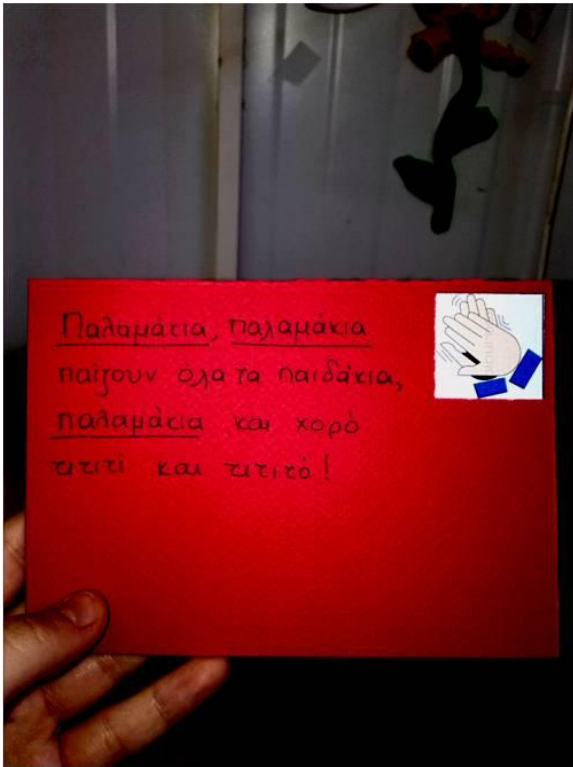
Εικόνα 42  
Εικόνες βημάτων για τα "παλαμάκια" από το ανωτέρω τραγούδι (σ.117)



Εικόνα 43  
Κάρτα με το ανωτέρω τραγούδι (σ.117)



Εικόνα 44  
Κάρτα με το ανωτέρω τραγούδι (σ.117)



Εικόνα 45  
Κάρτα με το ανωτέρω τραγούδι (σ.117)



Εικόνα 46  
Εικόνα Αστυνόμου Σαΐνη από τα  
ομώνυμα κινούμενα σχέδια (σ.118)



Εικόνα 47  
Βίντεο του τραγουδιού ενάρξεως των  
ανωτέρω κινουμένων σχεδίων στο tablet  
(σ.118)



Εικόνα 48  
Βίντεο με το τραγούδι "Χαρωπά τα δυο μου  
χέρια..." από τα "Ζουζούνια" στο tablet (σ.119)

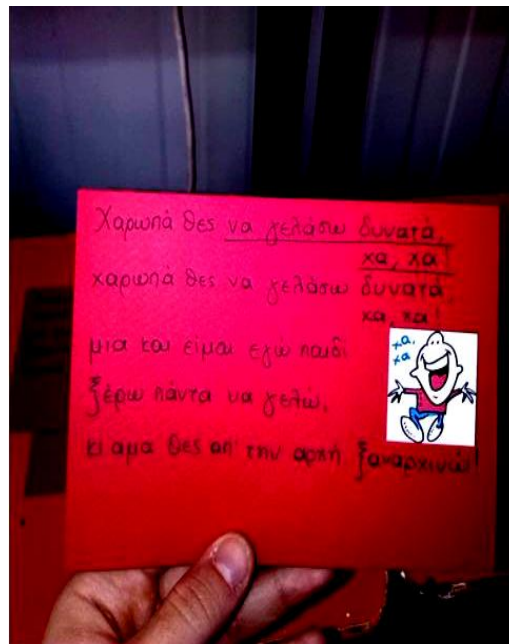


Εικόνα 49  
Τρισδιάστατες φιγούρες  
ομοιωμάτων χεριών και ποδιών  
για μίμηση κινήσεων (σ.119)



Εικόνα 50

Κάρτες με τα λόγια του ανωτέρω τραγουδιού (σ.119)



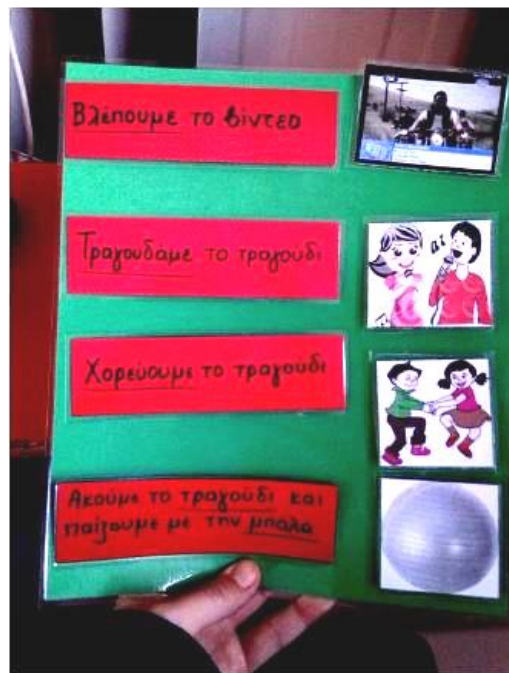
Εικόνα 51

Κάρτες με τα λόγια του ανωτέρω τραγουδιού (σ.119)



Εικόνα 52

Κάρτα συνεργασίας "μαζί" (σ.120)



Εικόνα 54

Καρτούλες με τα βήματα της δραστηριότητας για συνεργασία (σ.120)



Εικόνα 53

Βίντεο με το τραγούδι "Ταινία φαντασίας" από τους "Φίλοι για πάντα" στο tablet (σ.120)



Εικόνα 55

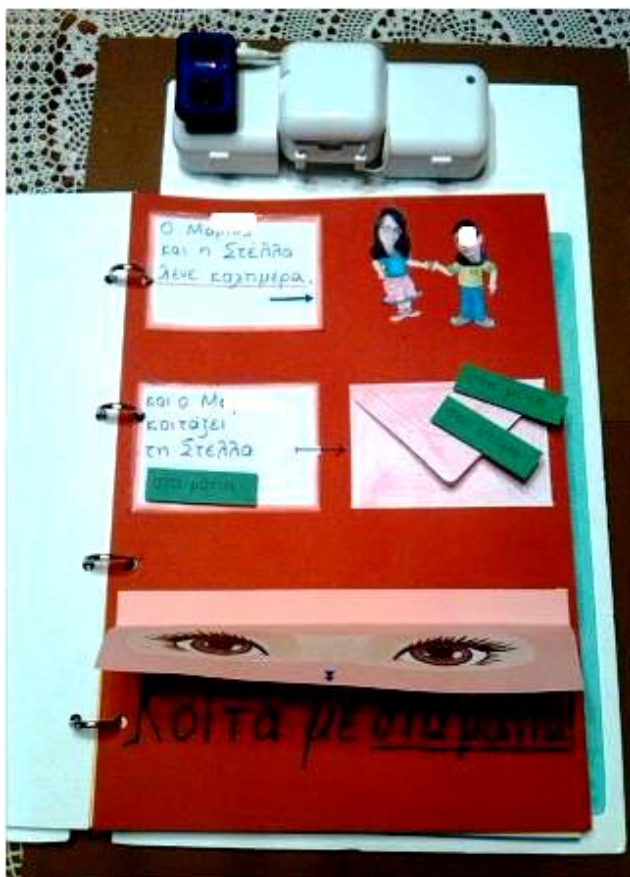
Ηχητικό σύστημα "μουσικού βιβλίου" - mp3 και ηχεία (σ.88)



Εικόνα 56  
Εξώφυλλο 1<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.87)



Εικόνα 57  
Εισαγωγική σελίδα 1<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.87)



Εικόνα 58  
1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)



Εικόνα 59  
1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (σ.87)





Εικόνα 60

2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)



Εικόνα 61

2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (σ.87)



Εικόνα 62

3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)

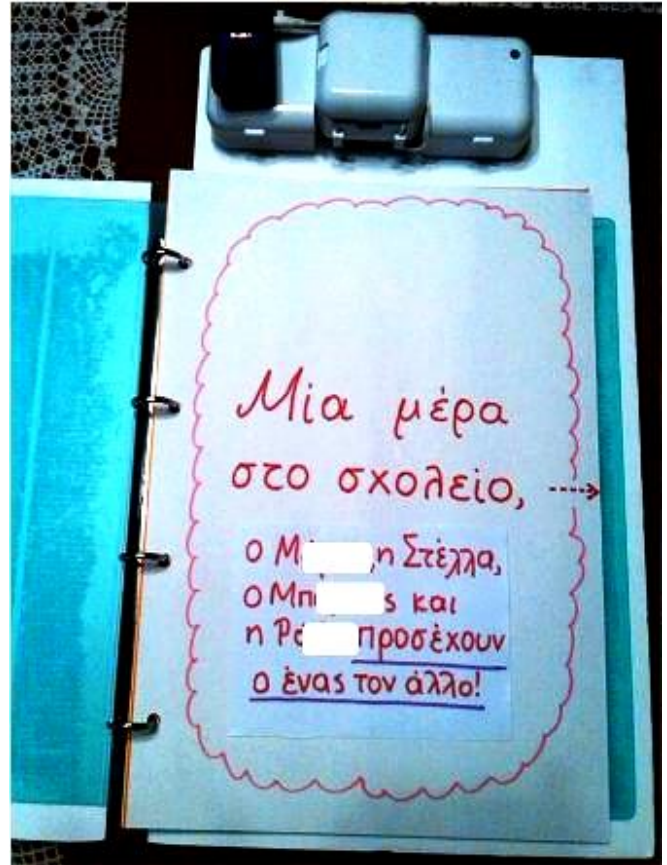


Εικόνα 63

3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μι., συμμαθητή του (σ.87)



Εικόνα 64  
Εξώφυλλο 2<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.87)



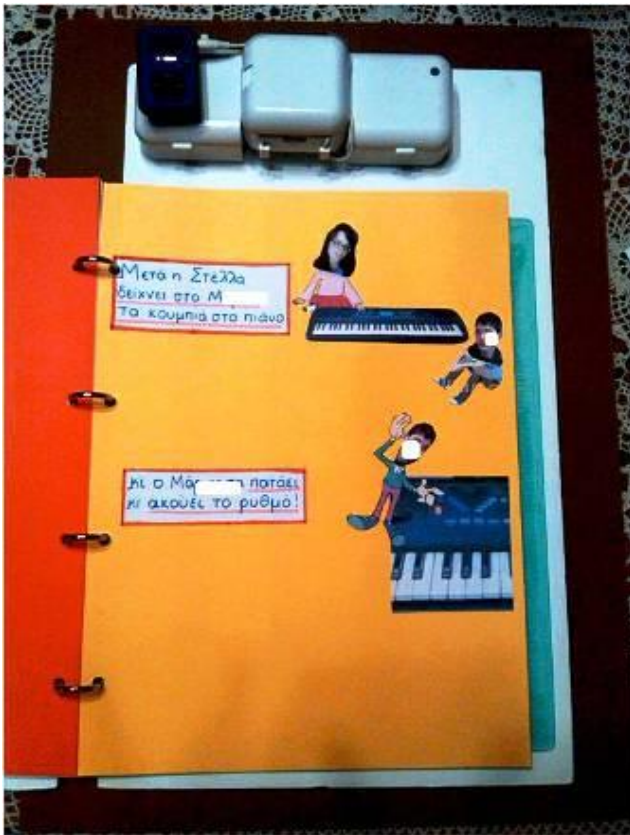
Εικόνα 65  
Εισαγωγική σελίδα 2<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.87)



Εικόνα 66  
1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)

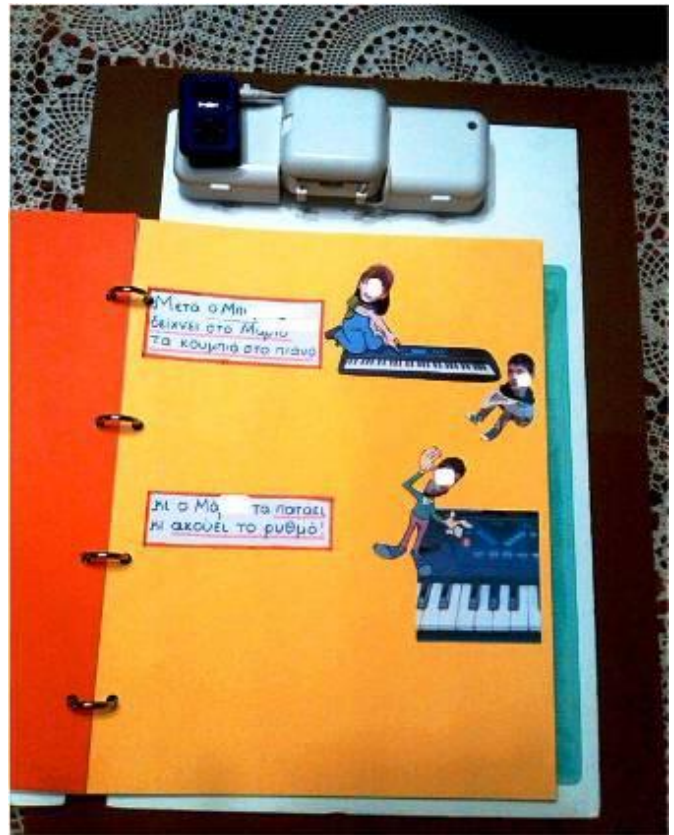


Εικόνα 67  
1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (σ.87)



Εικόνα 68

2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)



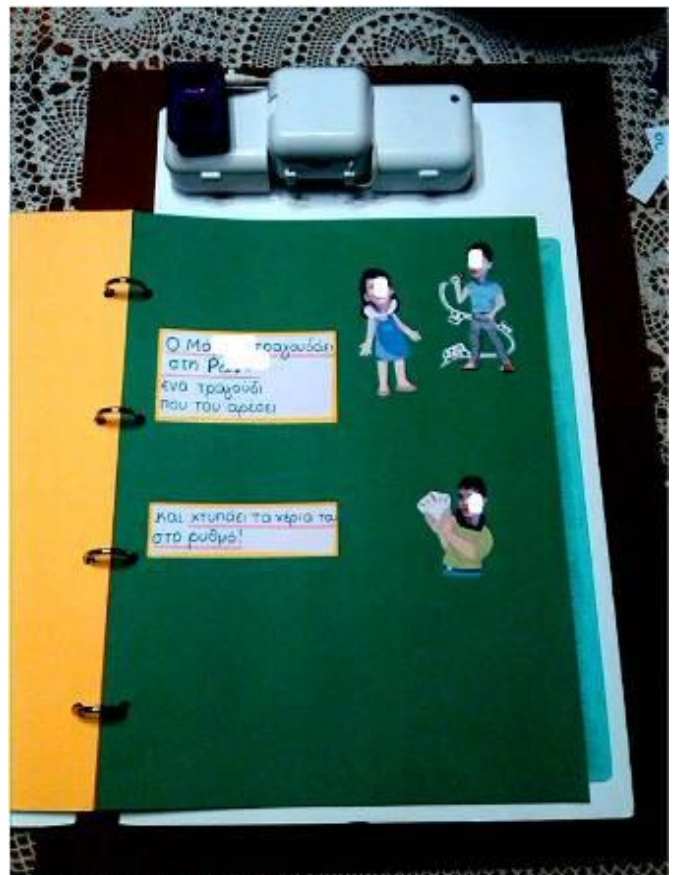
Εικόνα 69

2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μπ., συμμαθητή του (σ.87)



Εικόνα 70

3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)



Εικόνα 71

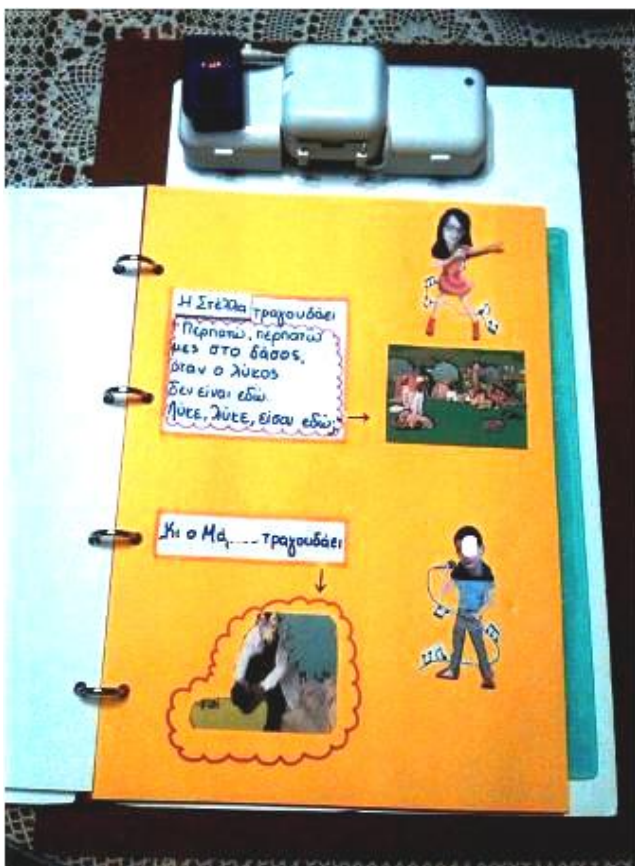
3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (σ.87)



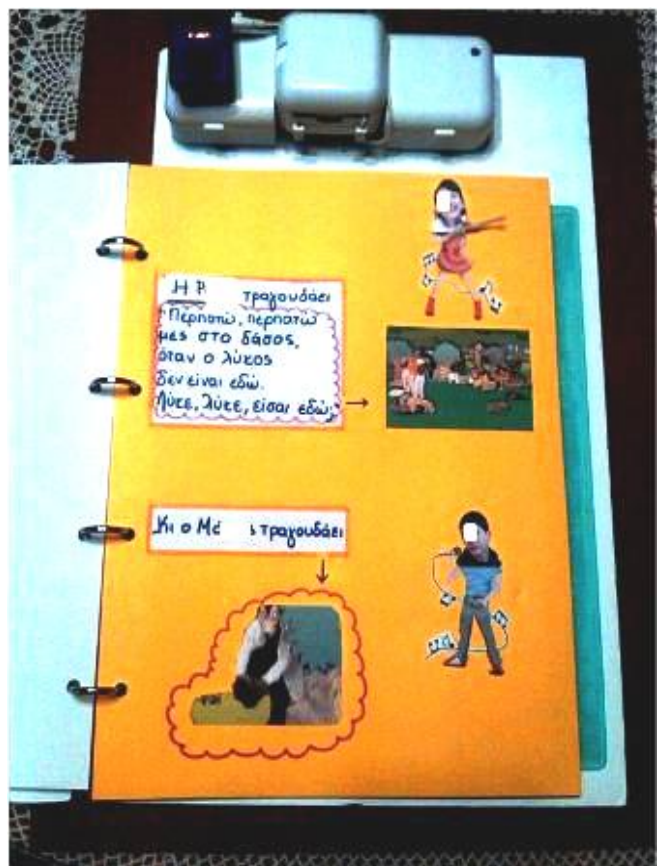
Εικόνα 72  
Εξώφυλλο 3ης ιστορίας (σ.87)



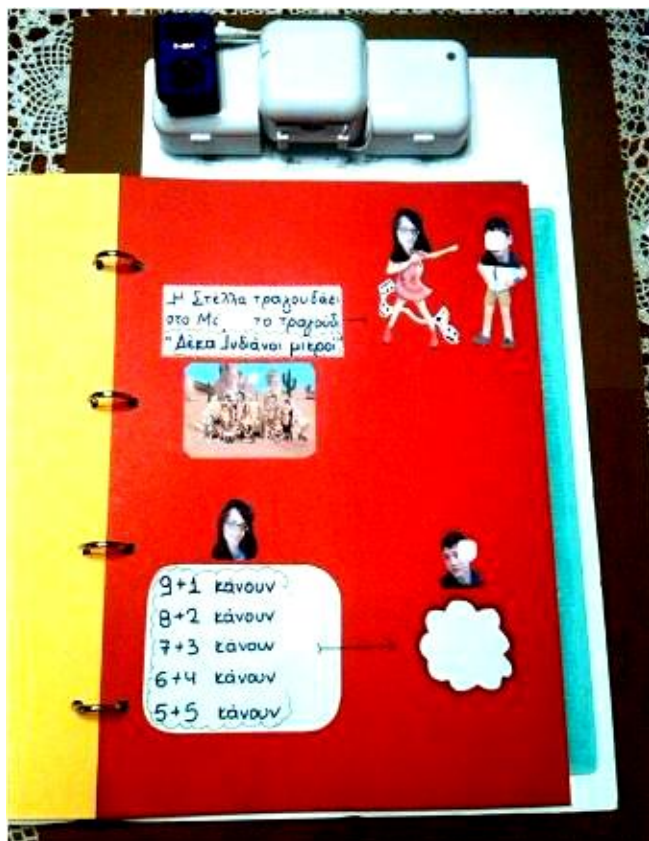
Εικόνα 73  
Εισαγωγική σελίδα 3ης ιστορίας (σ.87)



Εικόνα 74  
1η σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)

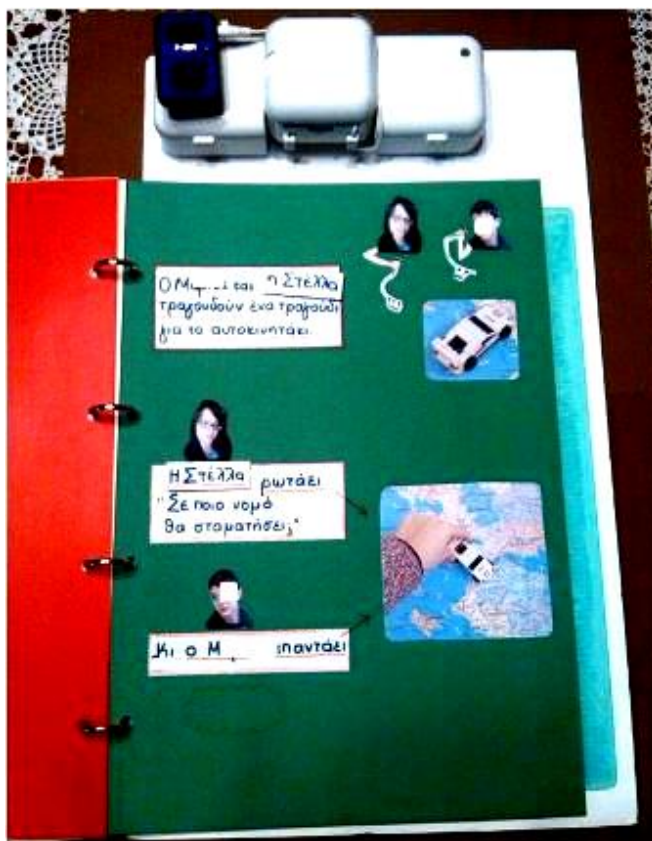


Εικόνα 75  
1η σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (σ.87)



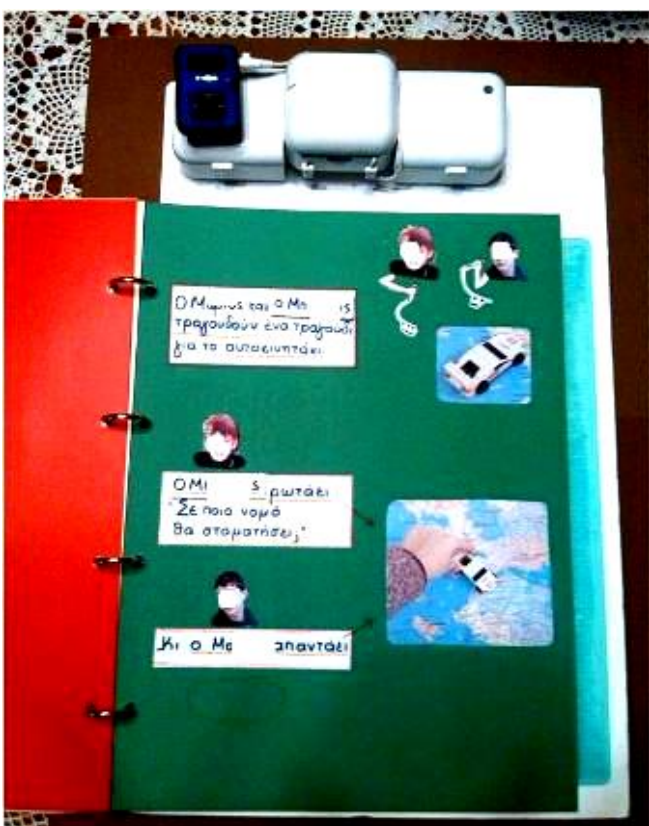
Εικόνα 76

2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)



Εικόνα 77

3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.87)



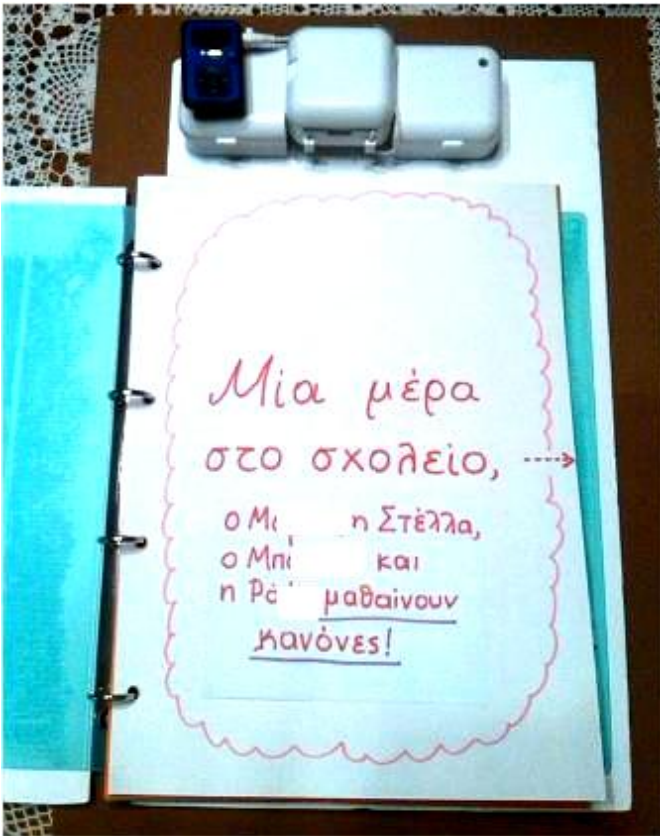
Εικόνα 78

3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μπ., συμμαθητή του (σ.87)

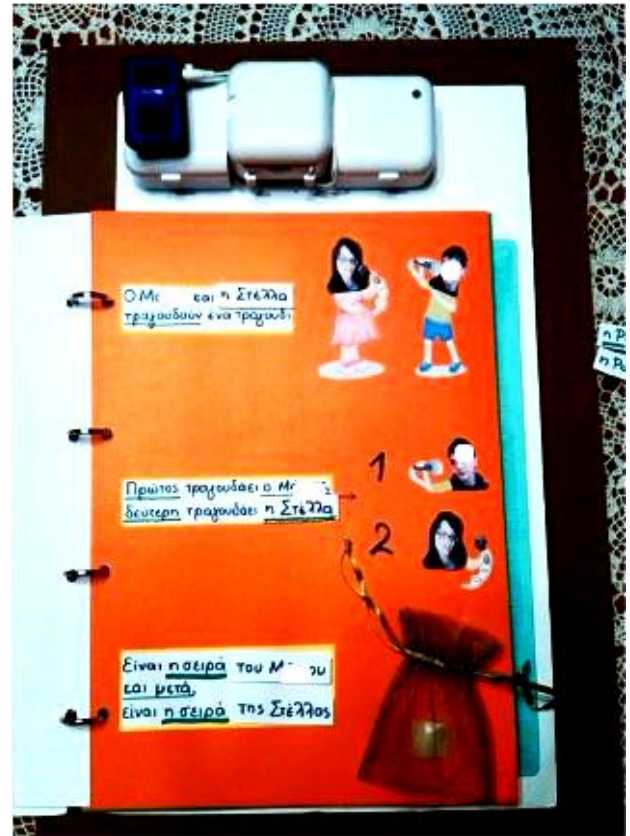


Εικόνα 79

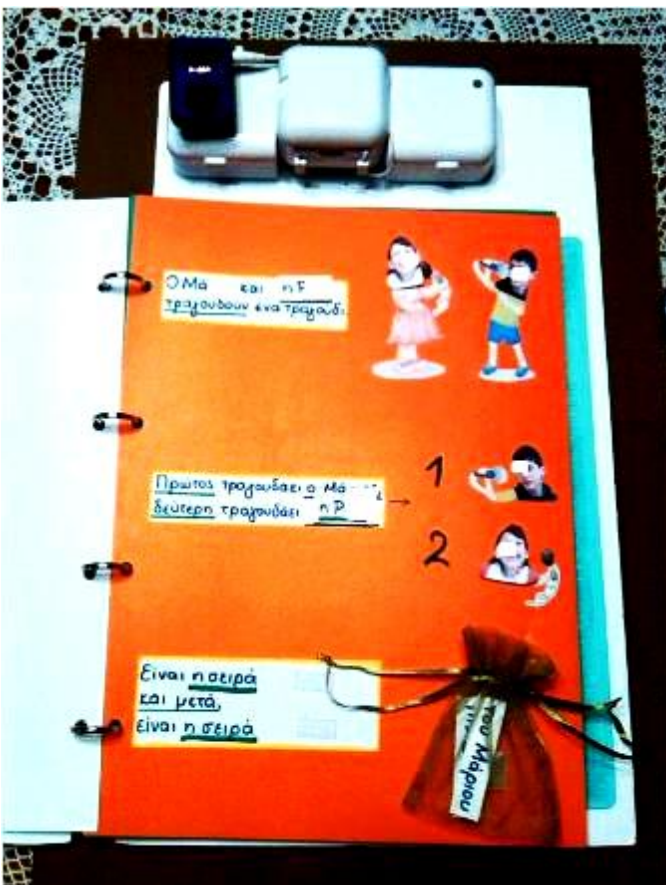
Εξώφυλλο 4<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.88)



Εικόνα 80  
Εισαγωγική σελίδα 4<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.88)



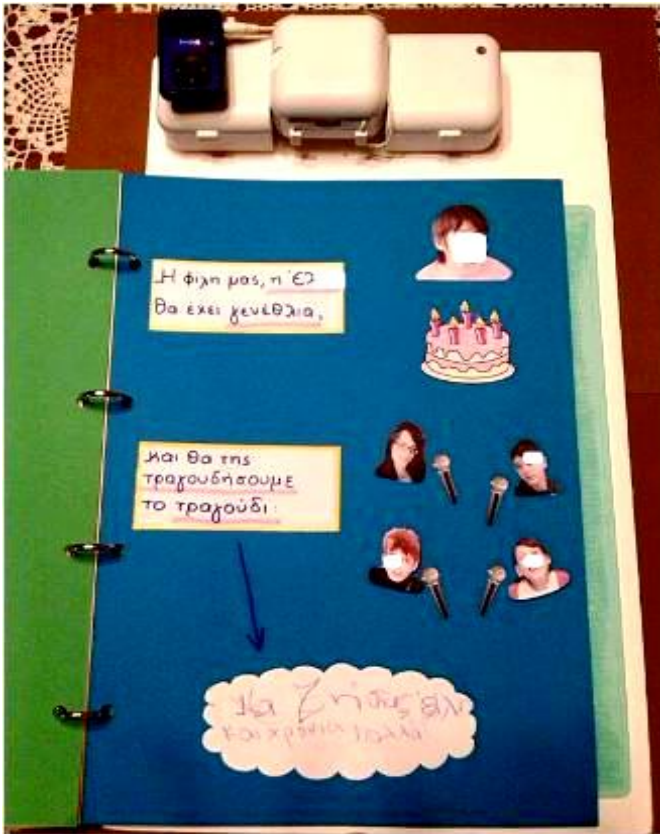
Εικόνα 81  
1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.88)



Εικόνα 82  
1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (σ.88)



Εικόνα 83  
2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα και τους δύο συμμαθητές του, Ρ. και Μπ. (σ.88)



Εικόνα 84

3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα και τους δύο συμμαθητές του, Ρ. και Μπ. (σ.88)



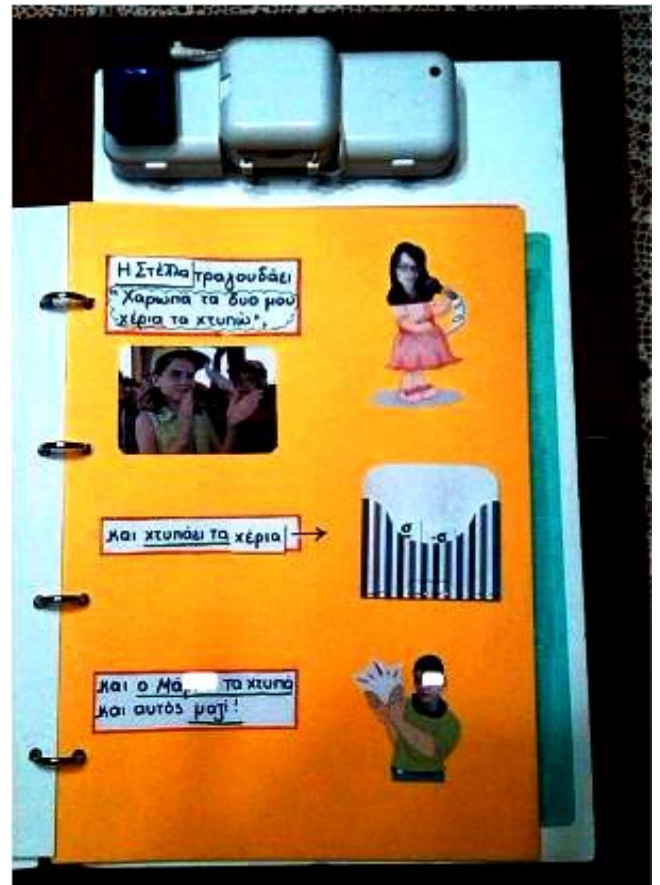
Εικόνα 85

Εξώφυλλο 5<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.88)



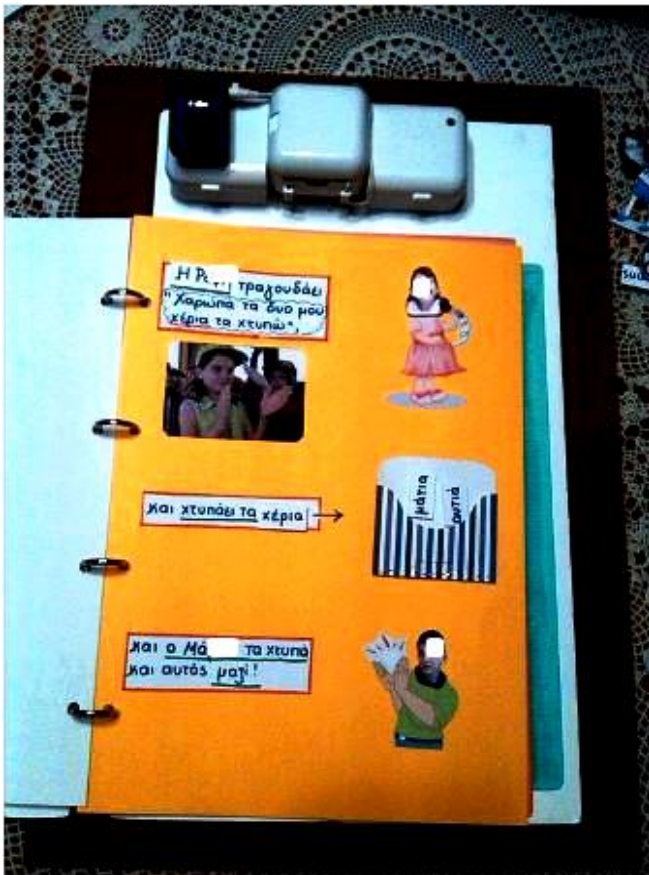
Εικόνα 86

Εισαγωγική σελίδα 5<sup>ης</sup> ιστορίας (σ.88)



Εικόνα 87

1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.88)



Εικόνα 88

1<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη Ρ., συμμαθήτριά του (σ.88)



Εικόνα 89

2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα (σ.88)



Εικόνα 90

2<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τον Μπ., συμμαθητή του (σ.88)



Εικόνα 91

3<sup>η</sup> σελίδα – εμπλοκή του Μ. με τη συγγραφέα και τους δύο συμμαθητές του, Ρ. και Μπ. (σ.88)





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**  
(άρθρο 8 Ν.1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ <sup>(1)</sup> :	ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙ.Π.Μ.Σ. Ε.Α.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ							
Ο - Η Όνομα:				Επώνυμο:				
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:								
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	Ε ΜΠ							
Ημερομηνία γέννησης <sup>(2)</sup> :	11-11-1977							
Τόπος Γέννησης:	ALBANIA							
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	111111111			Τηλ:	69-1111111			
Τόπος Κατοικίας:	Κ	A	Οδός:		Αριθ:		TK:	
Αρ. Τηλεμοιοτύπου (Fax):				Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):				

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις<sup>(3)</sup>, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

Έχω λάβει γνώση σχετικά με την πρακτική άσκηση της Γεωργιώρας Στυλιανής, φοιτήτριας του Δι.Π.Μ.Σ. Ε.Α.Ε. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, από τον κ. Χρήστο Μυλωνάκη, διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Λεχαιών, όπου και φοιτά ο γιος μου και συναινώ.

(4)

Ημερομηνία: 20

Ο - Η Δηλ.

11-11-11

(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

(4) Σε περίπτωση ανεπάρκειας χώρου η δήλωση συνεχίζεται στην πίσω όψη της και υπογράφεται από τον δηλούντα ή την δηλούσα.

Εικόνα 92

Υπεύθυνη δήλωση άδειας γονέα στη συγγραφέα (σ.89)