

ΘΕΜΑΤΙΚΗ
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ
ΕΚΔΟΣΗ
2018-2019



ΕΝΩΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

<http://mspv.primarymusic.gr/mspv/>



ΤΕΥΧΟΣ 18

**Προς μία μουσική παιδαγωγική
της πρώιμης παιδικής ηλικίας:
Θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση**

**Towards a music pedagogy of early childhood:
Theories and practices in education**



ΜΟΥΣΙΚΗ
ΣΕ ΠΡΩΤΗ
ΒΑΘΜΙΔΑ

ISSN 1790-773X



<http://mspv.primarymusic.gr/mspv/>

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ
ΕΚΔΟΣΗ, 2018-2019

**Προς μία μουσική παιδαγωγική
της πρώιμης παιδικής ηλικίας:**
Θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση

Towards a music pedagogy of early childhood:
Theories and practices in education

ΤΕΥΧΟΣ 18

Μουσική σε πρώτη βαθμίδα (ΜσΠΒ)

ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θεματικό Τεύχος 18, 2018-2019



«Προς μία Μουσική Παιδαγωγική της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας:
Θεωρίες και Πρακτικές στην Εκπαίδευση»

*Towards a Music Pedagogy of Early Childhood:
Theories and Practices In Education*

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

- Μαρία Αργυρίου** Μέλος Ε.Δι.Π, Εφαρμοσμένη Μουσική Παιδαγωγική, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Αγγελική Τριανταφυλλάκη** Διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής, Συνεργαζόμενη Ερευνήτρια του Εργαστηρίου Μουσικής Παιδαγωγικής, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΚΡΙΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

- Μαρία Αργυρίου** Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Μαρία Κουτσούμπα** Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ευαγγελία Κοψαλίδου** Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Μαρία Μαγαλιού** Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας
- Ελισσάβη Περακάκη** Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά
- Αγγελική Τριανταφυλλάκη** Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μαρία Φιλιάνου** Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ειδική αγωγή και Ψυχολογία), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σμαράγδα Χρυσόστομου** Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Μαρία Αργυρίου, Μαρία Μαγαλιού, Ελισσάβη Περακάκη,
Αγγελική Τριανταφυλλάκη, Ελένη Τσούτσια-Λουλάκη

ΕΞΩΦΥΛΛΟ: Μαρία Αργυρίου και Ειρήνη Φεσάκη

ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ: Ειρήνη Φεσάκη, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε., Εσπερίδων 60, 18451, Νίκαια

Email: gr.primarymusic@gmail.com (με την ένδειξη: Για το περιοδικό *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*)

ΙΣΤΟΧΩΡΟΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ: <http://mspv.primarymusic.gr/mspv/>

ISSN 1790-773X © ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2019, GARMET/Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.



ΕΕΜΑΠΕ

ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- 06 Προλογικό σημείωμα**
Μαρία Αργυρίου & Αγγελική Τριανταφυλλάκη
- 11 ΜΕΡΟΣ Α'**
Εκπαιδευτική Πολιτική και Προσχολική Μουσική Εκπαίδευση
- 12** Συνοπτική αναφορά στην εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα και στη διδασκαλία της μουσικής σε αυτήν
Παναγιώτης Σταμάτης
-
- 19 ΜΕΡΟΣ Β'**
Πρώιμη Παιδική Ηλικία και Μουσική Αγωγή: Θεωρητικές Μελέτες
- 20** Ας φανταστούμε το μουσικό μέλλον των παιδιών
Susan Young
Μετάφραση: Αγγελική Τριανταφυλλάκη
- 28** Ο ρόλος της τέχνης στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών
Μαρία Αθανασέκου
- 36** Οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής και αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός κατά την πρώτη παιδική ηλικία: Έρευνα και εκπαιδευτικές προτάσεις
Μαρία Μαγαλιού
- 50** Το αυθόρμητο τραγούδι στην πρώιμη παιδική ηλικία: Μαθησιακές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις
Ανθούλα Κολιάδη - Τηλιακού
-
- 64 ΜΕΡΟΣ Γ'**
Έρευνα στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Μουσική Παιδαγωγική
- 65** Μουσικό παιχνίδι, αυτορρύθμιση και παιδική ανάπτυξη
David Whitebread & Antonia Zachariou
Μετάφραση: Αγγελική Τριανταφυλλάκη
- 78** Η Μουσική ως παιδαγωγική παρέμβαση σε ζητήματα μνήμης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με σύνδρομο Down
Γεωργία - Παρασκευή Κουρτάκη & Μαρία Αργυρίου

- 103 **ΜΕΡΟΣ Δ'**
Παιδαγωγικά Εργαλεία και Μουσικές Διδακτικές Προσεγγίσεις
- 104 Μουσική και Βρέφη: Η μέθοδος *Musigenius*
Μαρία Βρακά - Μαρτόνε
- 117 Όψεις της παραδοσιακής χορευτικής πράξης στην εκπαιδευτική της προσέγγιση
με έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία
Ευάγγελος Παλαιολόγου
-

- 134 **ΜΕΡΟΣ Ε'**
Εκπαιδευτικό Υλικό
- 135 Το μαγικό ταμπούρλο
Ειρήνη Αγγέλη & Ευαγγελία (Εβίτα) Αγγέλη
- 144 Ένας νοικοκύρης τυφλοπόντικας
Ευαγγελία (Εβίτα) Αγγέλη
- 151 Συνομιλώντας με το ρυθμό
Ιάσοντας Αναγνωστόπουλος
- 160 Ακούω τις Εποχές σε 4 Μέτρα
Μαρία Φιλίππου
-

165 **Ξενόγλωσσα Άρθρα**

182 **Abstracts and Short Bios**

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το συγκεκριμένο προλογικό σημείωμα θεωρείται επιφορτισμένο, πρωτίστως, συναισθηματικά. Υπήρξε μία εκδοτική πρωτοβουλία της ΕΝΩΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε), από εκπαιδευτικούς της μουσικής σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αρωγή πανεπιστημιακών καθηγητών των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου αλλά και του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Φιλοξένησε παράλληλα ερευνητές και μουσικοπαιδαγωγούς εθνικής και διεθνούς εμβέλειας, καταγράφοντας μέσα από δεκαοκτώ τεύχη (18) το σύγχρονο μουσικοπαιδαγωγικό τοπίο σε μία ιστορική πορεία από την Άνοιξη του 2006 έως τον Δεκέμβριο του 2019.

Η εκδοτική αυτή πορεία δεν ήταν μοναχική καθώς δια του έργου τους τίμησαν εκπαιδευτικοί και επιστήμονες – ερευνητές, οι οποίοι διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα της Μουσικής Παιδαγωγικής στην ελληνική συγχρονία. Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ «βαφτίστηκε» από τον *Χάρη Ξανθουδάκη* και τη *Λένια Σέργη* με αυτή τη διπλή δισημία, αφενός, της τοποθέτησης της Μουσικής σε προτεραιότητα για την Εκπαίδευση, και, αφετέρου, της θεματικής της εστίασης στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου, σε «σκοτεινούς» θεσμικά καιρούς για περισσότερο από μία δεκαετία, το διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής αποτέλεσε πεδίο αντιπαράθεσης και έριδα αξίωσης ωρολόγιου χρόνου στο πλαίσιο της διαμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γενική Εκπαίδευση αλλά και στη δημιουργία – συγγραφή των Διδακτικών Πακέτων για όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Η ιστορική πραγματικότητα έρχεται να τοποθετήσει τη ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ, ανάμεσα στις περιοδικές εκδόσεις που συσχέτισαν τα θεωρητικά ζητήματα με τις πρακτικές προεκτάσεις της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης ή τις πρακτικές τους προϋποθέσεις μέσα από έντονο προβληματισμό για το μέλλον της ελληνικής μουσικής εκπαίδευσης στον σχολικό χώρο. Η διαχρονική διάθεση των (ανά τους χρόνους) επιμελητριών της για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της μουσικοπαιδαγωγικής σκέψης παρουσιάζεται με ενάργεια στα τεύχη ως εξής:

Τεύχος 1^ο: *Μουσική και Άλλες Τέχνες στην Εκπαίδευση, Άνοιξη 2006* (Επιμ. Ζωή Διονυσίου και Μαρία Αργυρίου), **Τεύχος 2^ο:** *Διαθεματικότητα και Σχέδια Εργασίας*, Φθινόπωρο 2006 (Επιμ. Ζωή Διονυσίου και Μαρία Αργυρίου), **Τεύχος 3^ο:** *Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Πολιτικές Πολιτισμού* (α' αφιέρωμα) Άνοιξη 2007 (Επιμ. Μαρία Αργυρίου) από τις εκδόσεις Fagotto, **Τεύχος 4^ο:** *Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Πολιτικές Πολιτισμού* (β' αφιέρωμα) Φθινόπωρο 2007 (Επιμ. Μαρία Αργυρίου) από τις εκδόσεις Fagotto, **Τεύχη 5^ο & 6^ο:** *Τα Νέα Διδακτικά Πακέτα για το Μάθημα της Μουσικής στο Πλαίσιο του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για τη Μουσική (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*, Άνοιξη-Φθινόπωρο 2008 (Επιμ. Μ. Αργυρίου), **Τεύχη 7^ο & 8^ο:** *Η συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη*, Άνοιξη - Φθινόπωρο, 2009 (Επιμ. Μαρία Αργυρίου), **Τεύχη 9^ο & 10^ο:** *Πολιτισμική Εκπαίδευση & Μουσική Αγωγή*, Άνοιξη – Φθινόπωρο 2010 (Επιμ. Μαρία Αργυρίου), **Τεύχος 11^ο:** *Συνεργεία Τεχνών και Εκπαίδευση*, Άνοιξη – Φθινόπωρο 2011 (Επιμ. Μαρία Αργυρίου), **Τεύχη 12^ο & 13^ο:** *Παραστατικές Τέχνες και Μουσική Εκπαίδευση*, Άνοιξη - Φθινόπωρο 2013 (Επιμ. Αλίνα Καλοπανά), **Τεύχος 14^ο** για την χρονική περίοδο Άνοιξη - Φθινόπωρο 2014 (Επιμ. Αλίνα Καλοπανά), **Τεύχος 15^ο:** *10 Χρόνια ΕΕΜΑΠΕ ΕΠΕΤΕΙΑΚΟ ΤΕΥΧΟΣ* Άνοιξη - Φθινόπωρο, 2015, **Τεύχος 16^ο:** *Μουσική και Μαθηματικά: Διαθεματικές Προσεγγίσεις*, Άνοιξη - Φθινόπωρο, 2016 (Επιμ. Ελισσάβητ Περακάκη και Μαρία Μαγαλιού) και **Τεύχος 17^ο:** *Καλλιεργώντας τη Φωνή: Παιδικές και Σχολικές Χορωδίες*, Άνοιξη - Φθινόπωρο, 2017 (Επιμ. Ελισσάβητ Περακάκη και Μαρία Μαγαλιού).

Στο πέρασμα όλων αυτών των ετών, η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ προσπάθησε να στοχεύσει και να κατακτήσει στόχους, να «κατασκευάσει» και να αξιοποιήσει διδακτικές μεθόδους. Έτσι, από τη μια, η Μουσική Παιδεία αποτέλεσε τον φιλοσοφικό στοχασμό της για το παιδί και την μουσική εξέλιξή του και, από την άλλη, οι μέθοδοι της Μουσικής Πράξης βρήκαν αιτιολόγηση, ενότητα, κατεύθυνση και αποτελεσματικότητα διαμέσου της φιλοσοφικής σκέψης για τη μουσική εκπαίδευση. Η ενδυνάμωση του μουσικοπαιδαγωγικού χώρου με πληθώρα επιστημόνων και καλλιτεχνών πολλαπλασίασαν τα μουσικά συμφραζόμενα, προβληματοποίησαν και ενίσχυσαν την έκταση της αναγκαιότητας για ισχυρό επιστημονικό και καλλιτεχνικό λόγο, ακτινογραφώντας μία νέα συνθήκη για τη συγκεκριμένη περιοδική έκδοση: την αποδοχή και την υπαγωγή της από και προς τον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακτινογραφώντας νέα δεδομένα στο χώρο της συγγραφής ερευνητικών κειμένων, προτάσεων και τοποθετήσεων για τη μουσική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο έως και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σε μία απολύτως αναγκαία τριβή του με την διάσταση της Εφαρμοσμένης Μουσικής Παιδαγωγικής.

Την ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ υποδέχθηκε και αποδέχθηκε το **Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου**, εντάσσοντάς την πλέον στις Πανεπιστημιακές εκδόσεις του τον Ιούνιο του 2019, με ελεύθερη πρόσβαση για κάθε ερευνητή και ενδιαφερόμενο, συνεχίζοντας την παράδοση των προκατόχων της για την ανοικτότητα στη γνώση. Η πρόκληση και το στοίχημα από τον χώρο της τριτοβάθμιας, πλέον, εκπαίδευσης εγκαλεί τους/τις μετέχοντες/ούσες σε μία επίπονη και σκληρότερη εργασία, η οποία απαιτεί το μέγιστο δυνατό χρόνο, ενώ από την άλλη, η ίδια η αρχιτεκτονική της μουσικής παιδαγωγικής απαιτεί μία απολύτως συγκεκριμένη οργάνωση της διάρκειας στον χρόνο.

Αποχαιρετούμε λοιπόν, και χαιρετίζουμε από νέο μετερίζι.

Με βαθιά συναίσθηση του νέου καθήκοντος απέναντι σε εν δυνάμει εκπαιδευτικούς αλλά και προς σύγχρονους/ες ερευνητές/τριες και παιδαγωγούς, ετοιμάσαμε το **Τεύχος 18 της Μουσικής σε Πρώτη Βαθμίδα (ΜσΠΒ)** με τίτλο «**Προς μία Μουσική Παιδαγωγική της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας: Θεωρίες και Πρακτικές στην Εκπαίδευση**» αφιερωμένο στη θεωρία, την έρευνα και πράξη της μουσικής παιδαγωγικής στην προσχολική και πρώιμη σχολική εκπαίδευση. Ξεκινώντας, δηλαδή, από την αρχή.

Τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στο παρόν τεύχος διαπραγματεύονται σύγχρονες θεματικές στον τομέα της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Μουσικής Εκπαίδευσης και αποτελούν πηγές αναφοράς για την ανάδειξη της αξίας της μουσικής αγωγής στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Καθώς η μουσική επιδρά με φυσικό τρόπο στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών, η έγκαιρη αλληλεπίδραση μαζί της επηρεάζει θετικά την ποιότητα της ζωής τους. Η μουσική στην πρώιμη παιδική ηλικία δημιουργεί τα θεμέλια πάνω στα οποία χτίζεται η μελλοντική μουσική μάθηση. Η μουσική εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία οφείλει να περιλαμβάνει ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα τραγουδιού, κίνησης, ακρόασης, δημιουργίας, και μουσικού παιχνιδιού, εμπλέκοντας και ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Οι μουσικές εμπειρίες βοηθούν ανεξαιρέτως όλα τα παιδιά να συνδέονται συναισθηματικά, ψυχοκοινωνικά και πολιτισμικά μεταξύ τους μέσω της δημιουργικής έκφρασης στο τραγούδι, τη ρυθμική κίνηση και τις εμπειρίες ενεργητικής ακρόασης. Το παιχνίδι, ως μέρος της καθημερινής «ρουτίνας» των παιδιών αποτελεί το πιο γόνιμο έδαφος για την εισαγωγή μουσικών εμπειριών στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Στο **πρώτο μέρος** του τεύχους, ο αναπληρωτής καθηγητής του Πανεπιστημίου Αιγαίου, **Παναγιώτης Σταμάτης**, συζητά τον θεσμό της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα, κάνοντας λόγο για τον «θεμέλιο λίθο» του εκπαιδευτικού συστήματος. Αφού αρχικά εξετάσει ιστορικά την πορεία του ελληνικού νηπιαγωγείου, αναφέρεται στη συνέχεια στις θεσμικές αλλαγές στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Καταλήγει με καίριες απόψεις σχετικά με την διδασκαλία της μουσικής στην πρώιμη ηλικία.

Το **δεύτερο μέρος** αποτελείται από τέσσερις θεωρητικές μελέτες που διαπραγματεύονται σημαντικές θεματικές της μουσικής εκπαίδευσης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Η βρετανίδα μουσικοπαιδαγωγός και ερευνήτρια, **Susan Young**, μας προσκαλεί να φανταστούμε το «μουσικό μέλλον» των παιδιών. Το άρθρο της Young, που δημοσιεύτηκε το 2015 στο επιστημονικό περιοδικό *Perspectives*, και αναδημοσιεύεται και μεταφράζεται στο παρόν τεύχος με την έγκριση της συγγραφέως και της εκδοτικής ομάδας, είναι εξαιρετικά επίκαιρο. Αποζητά την αναδιαμόρφωση των μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στη σύγχρονη παιδική ηλικία, κάνοντας λόγο για τα 3 D's (digitalization, diversity, disparity) ή αλλιώς για την ψηφιοποίηση, την ποικιλομορφία και την ανισότητα, που οφείλουν να καθοδηγούν τον σχεδιασμό της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης. Στη συνέχεια, η **Μαρία Αθανασέου**, ιστορικός τέχνης και διδάσκουσα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, υπογραμμίζει τον ρόλο της τέχνης στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η τέχνη ως ένα «παντοδύναμο εργαλείο» μπορεί να λειτουργήσει, όπως αναφέρει η ίδια η συγγραφέας, σε πολλά παράλληλα επίπεδα στον ψυχισμό των παιδιών, να ενθαρρύνει, να επιβεβαιώσει, να ησυχάσει και να παρηγορήσει. Μια σύντομη ανασκόπηση ερευνών, που αναδεικνύουν τη σημασία των αυθόρμητων οπτικών αναπαραστάσεων της μουσικής ως μέσων ανάπτυξης του «μουσικού γραμματισμού», παρουσιάζει το άρθρο της **Μαρίας Μαγαλιού**, εκπαιδευτικού Μουσικής και υπεύθυνης Πολιτιστικών Θεμάτων στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Αφού αρχικά ανατρέξει στις διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις για την εισαγωγή των παιδιών στη μουσική σημειογραφία, παρουσιάζει μια αναλυτική ανασκόπηση ερευνών για τις επινοημένες σημειογραφίες των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία, καταλήγοντας σε έναν ιδιαίτερα βοηθητικό πίνακα που συνοψίζει τις οπτικές αυτές αναπαραστάσεις. Μια σειρά εκπαιδευτικών προτάσεων και σκέψεων κλείνουν το κείμενο. Το άρθρο της **Ανθούλας Κολιάδη Τηλιακού**, καθηγήτριας Πιάνου στο Μουσικό Σχολείο Ρόδου, περιγράφει μέσα από το πρίσμα της αναπτυξιακής και κοινωνικής ψυχολογίας, την αναπτυξιακή πορεία του αυθόρμητου τραγουδιού και τις διάφορες πτυχές των παιδικών αυτοσχεδιασμένων τραγουδιών, ενώ τονίζει ιδιαίτερα τον ρόλο του αυτοσχεδιασμού και της δημιουργικότητας ως ιδιαίτερα στοιχεία της παιδικής κουλτούρας. Όπως αναφέρει η ίδια η συγγραφέας, το αυθόρμητο παιδικό τραγούδι, ως ανεπανάληπτο φαινόμενο της παιδικής μουσικής συμπεριφοράς, θα μπορούσε να αποτελεί άριστη ευκαιρία για μια σκιαγράφηση της ιδιαίτερης μουσικής κουλτούρας των παιδιών.

Το **τρίτο μέρος** του περιοδικού παρουσιάζει εμπειρικά δεδομένα πάνω σε δύο σύγχρονα ζητήματα στην προσχολική και μουσική αγωγή. Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος του Πανεπιστημίου του Cambridge, **David Whitebread**, και η **Αντωνία Ζαχαρίου**, Επίκουρη Καθηγήτρια Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου του Roehampton, μας εισάγουν στον ρόλο του μουσικού παιχνιδιού στην υποστήριξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών αλλά και στις προοπτικές που παρέχει το μουσικό παιχνίδι για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισής τους (που αποτελεί έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας και συναισθηματικής ευημερίας). Η έρευνά τους διαπιστώνει πως κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού συνέβαιναν αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές, οι πιο επικρατούσες των οποίων ήταν η γνωστική παρακολούθηση (cognitive monitoring) (που δείχνει

αντίληψη νοητικών διεργασιών) και η συναισθηματική παρακολούθηση ή παρακολούθηση κινήτρων. Η βιβλιογραφική έρευνα της **Γεωργίας Παρασκευής Κουρτάκη**, νηπιαγωγού, και της **Μαρίας Αργυρίου**, Ε.Δι.Π. Εφαρμοσμένης Μουσικής Παιδαγωγικής (Πανεπιστήμιο Αιγαίου), έχει θέμα τη μουσική ως παιδαγωγική παρέμβαση σε ζητήματα μνήμης παιδιών με σύνδρομο Down. Το άρθρο, αρχικά, προχωρά σε μια εμπειρισταωμένη ενημέρωση για προγράμματα παρέμβασης στη μη τυπική εκπαίδευση για τον εν λόγω πληθυσμό και για τις γνωστικές του ιδιαιτερότητες. Στη συνέχεια τοποθετείται για τον παρεμβατικό παιδαγωγικό ρόλο της μουσικής και τα οφέλη που προκύπτουν για παιδιά με σύνδρομο Down στο χώρο της προσχολικής ειδικής αγωγής.

Το **τέταρτο μέρος** αφορά σε παιδαγωγικά εργαλεία και μουσικές διδακτικές προσεγγίσεις και περιλαμβάνει δύο κείμενα. Το άρθρο της διευθύντριας του Hampstead Early years Music Education Centre, **Μαρίας Βρακά-Μαρτόνε**, μας ξεναγεί στον γοητευτικό χώρο της μουσικής αγωγής στη βρεφική ηλικία και συγκεκριμένα στη μέθοδο Musigenius, ένα πρωτοποριακό σύστημα μουσικής προπαιδείας που αναπτύχθηκε τα τελευταία δέκα χρόνια στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στην καρδιά του συστήματος βρίσκεται η λογική πως η μουσική ενεργοποιεί κέντρα του εγκεφάλου τα οποία δεν είναι συνδεδεμένα μόνο με τη μουσική αλλά και με άλλες αισθήσεις δημιουργώντας νευρολογικές συνάψεις που συνδέουν την ακοή με άλλες αισθήσεις και βοηθούν στην μάθηση. Στο τέλος του άρθρου παρατίθεται ένα τραγούδι που χρησιμοποιείται στις τάξεις Musigenius, προκειμένου να παρουσιαστούν και πιο πρακτικά οι συγκεκριμένες παράμετροι του συστήματος. Ο **Ευάγγελος Παλαιολόγου**, απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ, μας ξεναγεί στις όψεις της παραδοσιακής χορευτικής πράξης στην εκπαιδευτική της προσέγγιση με έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία. Στόχος του άρθρου είναι να κατανοήσει ο αναγνώστης, αφενός, πως η μη λεκτική επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τον παραδοσιακό χορό και, αφετέρου, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την ενδυνάμωση της παιδαγωγικής επικοινωνιακής διαδικασίας του χορού, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα και χτίζοντας, συνεπαγωγικά, τη σχέση χορο-παιδαγωγού και μαθητών/τριών.

Το εκπαιδευτικό υλικό στο **πέμπτο μέρος** του Τεύχους 18 της ΜσΠΒ συγκεντρώνει τέσσερα σχέδια μαθημάτων Μουσικής για την πρώιμη παιδική ηλικία που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια επιμορφωτικών σεμιναρίων που διοργάνωσε η Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. σε συνεργασία με το εργαστήριο φιλοσοφίας του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Οι **Ειρήνη Αγγέλη** και **Ευαγγελία Αγγέλη** μας προτείνουν ένα σχέδιο μαθήματος τριών διδακτικών ωρών για Α' και Β' δημοτικού με κύριο στόχο τη χρήση και κατασκευή κρουστών μουσικών οργάνων και την επαφή των παιδιών με τις βασικές έννοιες του ήχου. Στη συνέχεια, η **Ευαγγελία Αγγέλη** προτείνει ένα σχέδιο μαθήματος για παιδιά άνω των 5 ετών, βασισμένο στο ομώνυμο παραμύθι του Ανδρέα Καρκαβίτσα, «Ένας νοικοκύρης τυφλοπόντικας». Στόχος είναι να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν με άτομα με αναπηρία, να συνδημιουργούν μαζί τους και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Ο **Ιάσωνας Αναγνωστόπουλος** προτείνει ένα σχέδιο μαθήματος για τις τάξεις Δ'-Στ' Δημοτικού με έμφαση στον ρυθμό. Οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται θα κατανοήσουν το ρυθμό κατά αναλογία των κανόνων που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα (γράμματα, λέξεις, προτάσεις), θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να συνθέτουν και να εκτελούν απλούς ρυθμούς 4/4 με αξίες δεκάτων έκτων και θα μπορούν να παίξουν ένα κομμάτι της επιλογής τους με ρυθμούς που θα συνθέσουν οι ίδιοι. Το πέμπτο μέρος κλείνει με το σχέδιο μαθήματος της **Μαρίας Φιλίππου**, για παιδιά 7-12 ετών. Αποτελεί ένα εισαγωγικό μάθημα για την οργάνωση του ήχου σε αξίες, ξεκινώντας από την εξερεύνηση των ήχων της φύσης μέσα από τη ζωγραφική και καταλήγοντας στην εκτέλεση με όργανα ή αντικείμενα.

Στο τέλος του τεύχους παρατίθενται τα πρωτότυπα ξενόγλωσσα άρθρα των Susan Young και David Whitebread / Antonia Zachariou, ενώ ακολουθούν μεταφρασμένα στα αγγλικά οι περιλήψεις και τα σύντομα βιογραφικά των συγγραφέων του τεύχους.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους συγγραφείς και συνεργάτες του Τεύχους 18. Ευελπιστούμε το παρόν τεύχος να αποτελέσει εφελτήριο για γόνιμο προβληματισμό και επιστημονικό διάλογο πάνω στην πολύπλευρη σημασία του ρόλου της μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Οι επιμελήτριες της ύλης,

Δρ. Μαρία Αργυρίου
Δρ. Αγγελική Τριανταφυλλάκη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συνοπτική αναφορά στην εξέλιξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα και στη διδασκαλία της μουσικής σε αυτήν

**Παναγιώτης
Ι. Σταμάτης** Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η Προσχολική Αγωγή αποτελεί έναν συγκριτικά σύγχρονο θεσμό της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διεθνώς. Έχοντας ως επίσημη θεσμική του αφετηρία την Κεντρική Ευρώπη των μέσων του 19^{ου} αιώνα, εξελίχθηκε και επεκτάθηκε σταδιακά σε ολόκληρο τον κόσμο και στην Ελλάδα, αποτελώντας μια σύγχρονη κοινωνική αναγκαιότητα. Στις μέρες μας, ο θεσμός της Προσχολικής Αγωγής, έχοντας πλέον αναγνωριστεί και εδραιωθεί στην πολιτική, την κοινωνική και εκπαιδευτική συνείδηση, εξακολουθεί να εξελίσσεται διαρκώς, να βελτιώνεται και να εμπλουτίζεται, παρέχοντας ολοένα και περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το άρθρο αυτό, δίνοντας έμφαση στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας της μουσικής στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, αναφέρεται συνοπτικά στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού της Προσχολικής Αγωγής και του νηπιαγωγείου, το οποίο θεωρεί ως το «θεμέλιο λίθο» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά

Προσχολική αγωγή, νηπιαγωγείο, διδασκαλία μουσικής, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μουσική αγωγή, ιστορική εξέλιξη νηπιαγωγείου

Ο θεσμός της Προσχολικής Αγωγής στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Συνοπτική αναφορά στην ίδρυση του πρώτου ευρωπαϊκού και ελληνικού νηπιαγωγείου

Στην ενότητα αυτή, επιχειρείται μια εξαιρετικά συνοπτική, ιστορική αναδρομή στην ανάπτυξη και εφαρμογή του θεσμού της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα. Με αφετηρία την ίδρυση του πρώτου ευρωπαϊκού Νηπιαγωγείου και τέρμα τη νομοθεσία που διέπει το σύγχρονο ελληνικό Νηπιαγωγείο, επιχειρείται η παρουσίαση του θεσμού αυτού στην Ελλάδα, όπως εξελίχθηκε μέσα από σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων, οι οποίες συνέβαλαν σταδιακά στη διαχρονική διαμόρφωση και, τελικά, στη σημερινή του μορφή. Ας δούμε, λοιπόν, εν συντομία, την ενδιαφέρουσα και περιπετειώδη εξέλιξή του.

Το 1840 ιδρύθηκε από τον *Friedrich Wilhelm August Fröbel* στο Blankenburg της Θουριγγίας (Γερμανία) το πρώτο Νηπιαγωγείο στην Ευρώπη, με την επωνυμία ο «*κήπος των παιδιών*» (*nursery*) (Κοντάκος, 2011). Σχεδιάστηκε με σκοπό να αποτελεί τόπο καλλιέργειας της αγάπης των παιδιών για τη φύση. Το παιχνίδι, η δημιουργική αυτοέκφραση και η αρμονική συμβίωση των νηπίων με άλλα παιδιά της ηλικίας τους, κυριαρχούσαν στο πρόγραμμα του *κήπου*. Ο Fröbel θεωρείται πρόδρομος της σύγχρονης Προσχολικής Παιδαγωγικής, επειδή ανέπτυξε ένα σύστημα αγωγής που βασίζεται στις ανάγκες των μικρών παιδιών. Πίστευε ότι τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής είναι θεμελιώδη για το μέλλον κάθε ανθρώπου καθώς, σε αυτά τα χρόνια, ο άνθρωπος αναπτύσσεται σωματικά, ψυχικά και πνευματικά, περισσότερο από κάθε άλλη ηλικιακή περίοδο της ζωής του. Η πεποίθησή του αυτή επιβεβαιώθηκε αργότερα και ερευνητικά. Θεωρούσε ότι το παιχνίδι αποτελεί βιολογική ανάγκη των νηπίων και υπερθεμάτιζε τη σημασία του ως απαραίτητο παιδαγωγικό μέσο. Επίσης, έδινε ιδιαίτερη αξία στις αρχές της εποπτείας, της αυτενέργειας και της χειροτεχνικής δραστηριότητας, οι οποίες αναγνωρίζονται ακόμα και σήμερα από τη σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη. Οι Παιδαγωγικές του απόψεις και η εφαρμογή τους, παρά τις σφοδρές αντιδράσεις της εποχής, έτυχαν μεγάλης απήχησης, αρχικά στη Γερμανία και κατόπιν σε όλη την Ευρώπη, στην Αμερική και σήμερα σε ολόκληρο τον κόσμο (Remble, 2003).

Μερικές δεκαετίες αργότερα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η *Maria Montessori* ίδρυσε το «*casa dei bambini*» στο San Lorentzo της Ρώμης, όπου τα παιδιά από τις φτωχογειτονιές διδάσκονταν «καλούς τρόπους» κοινωνικής συμπεριφοράς, ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά πριν την ηλικία των 5 ετών, ακολουθώντας βιωματικές μεθόδους μάθησης, με αξιοποίηση των αισθήσεων και με τη χρήση κατάλληλου υλικού. Έκτοτε, με σταθερά και αργά ή γοργότερα βήματα, η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας έγινε θεσμός, καθώς άρχισαν σταδιακά να ιδρύονται νηπιαγωγεία, στα φρεμπελιανά και μοντεσσοριανά πρότυπα, σε κάθε χώρα της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων και στην Ελλάδα (Σταμάτης, 2015).

Το 1895, επί κυβερνήσεως Θ. Δηλιγιάννη, εκδηλώθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα κρατικό ενδιαφέρον για την ίδρυση και λειτουργία Νηπιαγωγείων. Το ενδιαφέρον αυτό θεσμοθετήθηκε με το νόμο ΒΤΜΘ' (ΕτΚ 37/Α'5-10-1895), ο οποίος προέβλεπε ότι στα ιδρούμενα Νηπιαγωγεία «*εισάγονται οι παίδες από της απαλής ηλικίας και φοιτώσιν εις αυτά μέχρι και του έκτου έτους συμπληρωμένου*». Στη βάση του νόμου αυτού, δυο χρόνια αργότερα, το 1897, η *Αικατερίνη Λασκαριδου-Χριστομάνου* ιδρύει το Διδασκαλείο και μαζί το πρώτο Νηπιαγωγείο στην Αθήνα με το όνομα «*Πρότυπος Νηπιακός Κήπος*», ακολουθώντας τις αρχές και τις πρακτικές του Fröbel (Χαρίτος, 1996).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1914, επαναπροσδιορίζεται με νόμο η ηλικία φοίτησης των παιδιών στα Νηπιαγωγεία, όπου θα μπορούσαν να φοιτήσουν παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Στη συνέχεια, το 1929 ψηφίστηκε ο νόμος 4397 (ΦΕΚ 309/Α'24-08-1929), ο οποίος καθόριζε τον τρόπο ίδρυσης και λειτουργίας των Νηπιαγωγείων που είχαν υπαχθεί στο Υπουργείο Παιδείας. Ορισμένες δεκαετίες αργότερα, το 1962, ορίστηκε το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα λειτουργίας των Νηπιαγωγείων του Κράτους με το Β.Δ. 494 (ΦΕΚ 124/Α'9-8-1962).

Ο θεσμός της Προσχολικής Αγωγής στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Συνοπτική αναφορά στην εξέλιξη του ελληνικού νηπιαγωγείου

Στη συνέχεια της συνοπτικής αυτής αναφοράς, επισημαίνεται ότι δύο δεκαετίες μετά τον ορισμό του Αναλυτικού Προγράμματος λειτουργίας των κρατικών Νηπιαγωγείων, έπειτα από μια περίοδο έντονης στασιμότητας και οπισθοδρόμησης στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας, ιδιαίτερα κατά την περίοδο

της επτάχρονης δικτατορίας, σημειώθηκαν ορισμένες σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας και την έναρξη της μεταπολίτευσης, οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ήταν συνεχείς και αξιόλογες. Ορισμένες από τις αλλαγές αυτές αφορούσαν και στην Προσχολική Αγωγή και ιδιαίτερα αυτές που θεσμοθετήθηκαν με την ψήφιση του νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α' 30-09-1985). Σύμφωνα με το νόμο αυτό, μεταξύ άλλων:

- ✓ Ορίστηκε με σαφήνεια ο σκοπός και οι στόχοι ίδρυσης των Νηπιαγωγείων.
- ✓ Προβλέφθηκε η διετής φοίτηση στο νηπιαγωγείο (για νήπια και προνήπια).
- ✓ Προβλέφθηκε η ανωτατοποίηση των σπουδών των Νηπιαγωγών.
- ✓ Αναβαθμίστηκαν τα επαγγελματικά δικαιώματα και ο ρόλος των Νηπιαγωγών.
- ✓ Αποδεσμεύτηκαν τα αναλυτικά προγράμματα των Νηπιαγωγείων από τα προγράμματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1989, εκδίδεται σε βιβλίο το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και διανέμεται ως βιβλίο Νηπιαγωγού, στηριζόμενο στις αρχές της Εξελικτικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Στοχεύοντας στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων, η Προσχολική Αγωγή θεάται πλέον, ουσιαστικά για πρώτη φορά στην Ελλάδα, υπό το επιστημολογικό πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας (Χρυσαφίδης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δραστηριοτήτων, στις δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, στις δραστηριότητες ανάπτυξης της λογικομαθηματικής σκέψης και στις δραστηριότητες πρόσκτησης προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με την ψήφιση του Π.Δ. 200/98 (ΦΕΚ 161/Α' 13-07-1998) «*Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων*», το οποίο διευθέτησε κυρίως μια σειρά διοικητικών ζητημάτων που άπτονταν της λειτουργίας των Νηπιαγωγείων.

Κατά τη δεκαετία του 2000, σηματοδοτούνται νέες θεσμικές αλλαγές στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής, οι οποίες υφίστανται μέχρι σήμερα, όπως είναι π.χ.:

- ✓ Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των Νηπιαγωγών.
- ✓ Η αναπροσαρμογή και ο εκσυγχρονισμός του Αναλυτικού Προγράμματος, στη βάση νεώτερων ερευνητικών πορισμάτων από το πεδίο της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας.
- ✓ Η έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η αποδοχή του άλλου κ.λπ., δεξιότητες οι οποίες τέθηκαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Η θεσμική αναβάθμιση του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και ο εμπλουτισμός του προγράμματός του με νέες διδακτικές δραστηριότητες, βασισμένες στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, σε μια προσπάθεια βελτίωσης ποιοτικών στοιχείων για τη λειτουργία του, προς όφελος των νηπίων και των εργαζόμενων γονέων.
- ✓ Η θέσπιση της μονοετούς υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο με το νόμο 3518 (ΦΕΚ 272/Α' 21-12-2006).
- ✓ Η αναγνώριση της θετικής συμβολής του γονεϊκού ρόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ανάπτυξη επιστημονικών προγραμμάτων, όπως το portfolio, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, τα σχέδια εργασίας (projects) κ.ά.

Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, το οποίο, σύμφωνα με τους εμπνευστές του, «*χαρακτηρίζεται από τον ευέλικτο προγραμματισμό του διδακτικού έργου, τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας, τους συσχετισμούς των εννοιών ή των θεμάτων, τον συγκερασμό των γνωστικών αντικειμένων, την έμφαση στη μάθηση με βάση τα σχέδια εργασίας και τη χρήση θεματικών διεπιστημονικών εννοιών στην οργάνωση της διδασκαλίας*». Στο πλαίσιο αυτό, εκδίδεται το 2003 ο νέος Οδηγός Νηπιαγωγού με θεωρητικές επισημάνσεις και διδακτικά παραδείγματα για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ.

Το 2011 εκδίδεται νέος Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, καθώς αυτό εμπλουτίζεται με νέες θεματικές ενότητες. Ο οδηγός αυτός επανεκδόθηκε το 2014 από το ΙΕΠ, στα πλαίσια των αρχών και του περιεχομένου που προσδιορίζονται από τα Προγράμματα Σπουδών για το Νέο Σχολείο, το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Σχεδόν παράλληλα, εκδίδονται ο Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και ο Οδηγός Γονέα από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠ.Ε.Π.Θ., σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί τόσο ο θεσμός του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου όσο και η συμβολή-συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία.

Με το ΠΔ 79/2017 (ΦΕΚ 109/Α'01-08-2017) θεσμοθετείται μια σειρά από διοικητικές διαδικασίες, ως επί το πλείστον, οι οποίες σχετίζονται με τη λειτουργία των Νηπιαγωγείων και λαμβάνεται μέριμνα για το ωρολόγιο πρόγραμμα, τον εκσυγχρονισμό των εγγραφών και τη φοίτηση των αλλοδαπών νηπίων. Τέλος, με το νόμο 4521 (ΦΕΚ 38/Α'02-03-2018), θεσπίζεται σταδιακά και εντός τριετίας, η διετής υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων και προνηπίων (ηλικίας 4-6 ετών), ικανοποιώντας ένα μακροχρόνιο, κοινωνικό και εκπαιδευτικό αίτημα.

Συνοψίζοντας, είναι προφανές ότι στην Ελλάδα, διαχρονικά, έχουν γίνει βήματα θεσμικής αναβάθμισης προς την κατεύθυνση μιας ολοένα και πιο ποιοτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης, σε αναλογία με πρακτικές που υιοθετήθηκαν και από άλλα ευρωπαϊκά κράτη, ενεργώντας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, υπολείπονται ακόμη να γίνουν πολύ περισσότερα από αυτά που έχουν ήδη γίνει, έως ότου φτάσει η Προσχολική Αγωγή στο εκπαιδευτικό επίπεδο που αξίζει στα νήπια, στα παιδιά της πιο ιδιαίτερης ηλικίας, στα παιδιά που αποτελούν το μέλλον της Ελλάδας, της Ευρώπης και ολόκληρης της ανθρωπότητας.

Απόψεις για τη διδασκαλία της μουσικής στην ελληνική Προσχολική Εκπαίδευση

Όπως συνάγεται από όσα αναφέρονται παραπάνω, δεν θα απείχε πάρα πολύ κανείς από την ιστορική πραγματικότητα αν ισχυριζόταν ότι στον ευρωπαϊκό χώρο η Προσχολική Αγωγή βρέθηκε στο επίκεντρο του κοινωνικο-πολιτικού ενδιαφέροντος –και όχι του επιστημονικού κατά κύριο λόγο– μόλις τον τελευταίο ενάμιση αιώνα. Έκτοτε, το ενδιαφέρον αυτό αυξήθηκε και διευρύνθηκε με σταθερά βήματα, καθώς τα ερευνητικά πορίσματα από το χώρο της ψυχολογίας και άλλων Ανθρωπιστικών Επιστημών συνέτειναν στη θεμελίωση, στη διαμόρφωση και στην εδραίωση της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ευρύτερα, των Επιστημών της Αγωγής.

Σε όλη αυτή την εξελικτική πορεία της Προσχολικής Αγωγής, από τις απαρχές της έως τις μέρες μας, θα ήταν αδύνατον να παραβλέψει οποιοσδήποτε ότι στον πυρήνα των δραστηριοτήτων της υπήρξαν και υπάρχουν διαχρονικά, ορισμένες, πάγιες δραστηριότητες ψυχαγωγικού, διδακτικού και τελικά, παιδαγωγικού χαρακτήρα, με την πλήρη έννοια των όρων αυτών. Οι εργασίες με το χέρι (χειρωνακτικές εργασίες), το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, η ζωγραφική και όλες οι άλλες δραστηριότητες των

εικαστικών, η δημιουργική κίνηση και ο χορός, η αφήγηση, η δραματοποίηση παραμυθιών και τα παιχνίδια ρόλων, τα μουσικά παιχνίδια και η μουσική, η οποία είναι πανταχού παρούσα είτε ως κύρια δραστηριότητα είτε ως δευτερεύουσα, επικουρική-υποστηρικτική σε όλες τις άλλες δραστηριότητες, αποτέλεσαν όχι μόνο δραστηριότητες που λειτούργησαν ως μέσα συναισθηματικής έκφρασης και ψυχικής αποφόρτισης των νηπίων αλλά, παράλληλα, και μέσα ανάπτυξης επικοινωνιακών και άλλων δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης, δραστηριότητες χαράς και δημιουργικότητας που ξεδιπλώνονται σε συνθήκες καλλιέργειας ομαδικού πνεύματος και μιας διαρκούς συνεκπαίδευσης, με όρους κοινωνικότητας και συνεργατικότητας (Σταμάτης, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική είχε ανέκαθεν ιδιαίτερη αξία και κατείχε εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση των παιδιών νηπιακής και παιδικής ηλικίας (Σακελλαρίου, 2002). Εκτός από τη θεωρητική προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος, στη βάση προσωπικής εμπειρίας επισημαίνεται ότι η «ώρα της μουσικής» στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια ιδιαίτερη διδακτική ώρα, κατά την οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν αυθόρμητα και δημιουργικά, να ψυχαγωγηθούν κυριολεκτικά και να μάθουν, δρώντας σε ένα ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα ενσυνείδητης πειθαρχίας και εκούσιας τήρησης μουσικών κανόνων (Ντολιοπούλου, 2005). Την «ώρα της μουσικής», στο πλαίσιο που ορίζει –στην ουσία περιγράφει- το αναλυτικό πρόγραμμα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν έναν αξιοθαύμαστο κόσμο ηχοχρωμάτων, ένα άπειρο σύμπαν μελωδιών συντεθειμένων μόνο από λίγες κλίμακες αποτελούμενες από επτά θεμελιώδη μουσικά στοιχεία (νότες) και πέντε σημεία αλλοιώσεώς τους, λογικομαθηματικές σχέσεις μεταξύ φυσικών μεγεθών όπως είναι οι σχέσεις μεταξύ χρόνου, ρυθμού, έντασης, ύψους, ηχητικής χροιάς και αρμονίας μεταξύ μουσικών οργάνων και ανθρώπινης φωνής.

Η διδασκαλία της μουσικής στην ελληνική Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν αξιώθηκε έως σήμερα να έχει τη θέση που της αξίζει, επειδή διδάσκεται ενίοτε ως ένα μάθημα ήσσονος σημασίας, ορισμένες φορές και με ευθύνη των εκπαιδευτικών στους οποίους αυτό ανατίθεται. Εντούτοις, η συγκεκριμένη κατάσταση θα μπορούσε να βελτιωθεί, εάν με καλή και δημιουργική διάθεση, με σεβασμό στις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες κάθε νηπίου και γενικότερα του παιδιού κάθε ηλικίας, εξειδικευμένοι δάσκαλοι και δασκάλες μουσικής, «εφοδιασμένοι» με παιδαγωγικές σπουδές και διδακτική επάρκεια, μουσικοί παιδαγωγοί (μουσικοπαιδαγωγοί) και όχι απλά μουσικοί ή μουσικολόγοι, αναλάμβαναν να φέρουν υπεύθυνα σε πέρας το ιδιαίτερο, παιδαγωγικό έργο της διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά μικρής ηλικίας. Οι μουσικοί παιδαγωγοί, θα μπορούσαν, πλαισιώνοντας διδακτικά τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά σχολεία, ακόμα και τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να προσφέρουν εξαιρετικές υπηρεσίες στα παιδιά, στο πλαίσιο μιας ανοικτής, ευχάριστης, παιγνιώδους και δημιουργικής, μουσικής παιδείας με πολλαπλές στοχεύσεις, πέραν της εκμάθησης μουσικού οργάνου (Campbell & Scott-Kassner, 2018 · Greata, 2005). Τέτοιες στοχεύσεις θα μπορούσαν να είναι π.χ., η ανάπτυξη κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων με συμμετοχή των παιδιών σε χορωδίες, η ψυχοσυναισθηματική έκφραση ως θεμελιώδες στοιχείο επικοινωνιακής ικανότητας, ιδιαίτερα σε παιδιά που το έχουν ανάγκη, με συμμετοχή τους σε ποικίλα μουσικά δρώμενα, κ.ά. (Young, 2018 · Moomaw, 2002). Είναι προφανές ότι η υλοποίηση των παραπάνω απόψεων-προτάσεων, δεν εναπόκειται μόνο στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και στην εγρήγορση του εγχώριου «μουσικού κόσμου» καθώς και στη σχέση που ο κόσμος αυτός θα μπορούσε να αναπτύξει με τις Επιστήμες της Αγωγής και τους ανθρώπους που τις «θεραπεύουν» στην Ελλάδα και διεθνώς.

Ελληνόγλωσσες

Κοντάκος, Α. (2011). *Χρονολόγιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Reble, Α. (2003). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δ. Παπαδήμας.

Σακελλαρίου, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.

Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και Πρωτοσχολική Παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Χαρίτος, Χ. (1996). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσοφίδης, Κ. (2006). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσσες

Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (2018). *Music in Childhood Enhanced: From preschool through the elementary grades*. US, Michigan, MI: CENGAGE Learning.

Greata, J. D. (2005). *An Introduction to Music in Early Childhood Education*. US, Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Moomaw, S. (2002). *More than Singing: Discovering music in preschool and kindergarten*. US, St Paul, MN: Redleaf Press.

Young, S. (2018). *Critical New Perspectives in Early Childhood Music: Young children engaging and learning through music*. London: Routledge.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο **Παναγιώτης Σταμάτης** σπούδασε τις Επιστήμες Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Ελλάδα). Έλαβε δίπλωμα διετούς κύκλου μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου στη Γενική Αγωγή (2002) και κατόπιν διδακτορικό δίπλωμα (2003) στο ίδιο Πανεπιστήμιο, με ερευνητικό αντικείμενο στο πεδίο της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, με έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία. Εργάστηκε ως δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διευθυντής σχολείου, προϊστάμενος γραφείου εκπαίδευσης και σχολικός σύμβουλος (1989-2011). Διδάσκει στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στη Ρόδο ως Αναπληρωτής Καθηγητής, το γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση». Συγγραφέας επιστημονικών βιβλίων και άρθρων, κριτής και μέλος συντακτικών επιτροπών σε διεθνή περιοδικά. Τα ερευνητικά και εκπαιδευτικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο. Έχει βραβευθεί από τοπικές και εθνικές, ελληνικές αρχές και θεσμούς για το συγγραφικό του έργο σχετικά με τη ροδιακή ιστορία, λαογραφία και πολιτισμό καθώς και για τη συμβολή του στην τοπική κοινωνία. Επί πολλά χρόνια έχει συμμετάσχει σε κοινωνικές δραστηριότητες ως Πρόεδρος ή / και Μέλος Δημοτικών Οργανισμών που σχετίζονται με την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό (τοπική ιστορία και εθνογραφία). Διετέλεσε πρόεδρος ή/και μέλος επιτροπών, ενώσεων, βιβλιοθηκών και άλλων υπηρεσιών που εποπτεύονται από τις τοπικές δημοτικές αρχές ή/και από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Ας φανταστούμε το μουσικό μέλλον των παιδιών

Susan Young Senior research fellow, University of Roehampton, London & Associate of the Centre for Research in Early Childhood, Birmingham

Μετάφραση: Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Περίληψη

Αυτό το σύντομο άρθρο πραγματεύεται μια βασική ιδέα του κοινωνικού ψυχολόγου, Lars Dencik, ότι εκπαιδεύουμε τα παιδιά σύμφωνα με την οπτική του δικού μας παρελθόντος και όχι για ένα δικό τους μέλλον. Η μουσική παιδαγωγική κυριαρχείται από εικόνες για την παιδική ηλικία που προέρχονται από την αναπτυξιακή ψυχολογία και διαμορφώνονται περαιτέρω από παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχετικές με τη διδασκαλία της μουσικής. Παρόλο που αυτές οι προσεγγίσεις ξεκίνησαν στα πρώτα χρόνια του περασμένου αιώνα, εξακολουθούν να έχουν ισχυρή θέση στη σημερινή μουσικοπαιδαγωγική πράξη. Ωστόσο, προφανώς, οι ζωές των παιδιών διαφέρουν τώρα από πολλές απόψεις από εκείνες του περασμένου αιώνα. Η ψηφιακή τεχνολογία έχει βαθύτατα αλλάξει τη φύση της μουσικής και τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη μουσική στην καθημερινή τους ζωή. Η μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων στην Ευρώπη εγκαθιστά μια νέα πραγματικότητα διδασκαλίας σε ομάδες εθνοτικά διαφορετικών παιδιών. Και ως αποτέλεσμα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών συστημάτων σε ολόκληρη την Ευρώπη, ένας μεγαλύτερος από ποτέ αριθμός παιδιών ζει σε συνθήκες φτώχειας. Επομένως, αυτό που ονομάζω «τα 3 D's» - η ψηφιοποίηση, η ποικιλομορφία και η ανισότητα (digitalization, diversity, disparity) είναι σημαντικά ζητήματα που θα πρέπει να καθοδηγούν τον σχεδιασμό της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης. Η αναδιαμόρφωση των μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στην σύγχρονη παιδική ηλικία απαιτεί την εύρεση χρόνου για συζήτηση, για κριτική και για οραματισμό εναλλακτικών επιλογών. Το άρθρο ολοκληρώνεται υποδεικνύοντας μερικές πηγές έμπνευσης προκειμένου να φανταστούμε εναλλακτικές πρακτικές μουσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά

Προσχολική μουσική αγωγή, σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, μουσικό μέλλον

Πριν μερικά χρόνια παρακολούθησα μια εμπνευσμένη διάλεξη που έδωσε ο Σουηδός καθηγητής κοινωνικής ψυχολογίας, Lars Dencik. Σε αυτή την ομιλία ο Lars είπε: «Το μόνο που μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το μέλλον των παιδιών μας είναι ότι θα πρέπει να μεγαλώσουν και να ζήσουν σε έναν κόσμο για τον οποίον δεν γνωρίζουμε ουσιαστικά τίποτα». Εξήγησε ότι ο επιταχυνόμενος ρυθμός της αλλαγής στις σύγχρονες κοινωνίες έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι δυνατότητες να προβλεφθούν όσα θα χρειαστούν τα παιδιά για το μέλλον τους. Επικρίνει ευθέως λοιπόν τα εκπαιδευτικά συστήματα που είναι προσανατολισμένα στο παρελθόν, υποδηλώνοντας ότι εκπαιδεύουμε τα παιδιά κατ'εικόνα του δικού μας παρελθόντος και όχι για το μέλλον τους.

Το ερώτημα που μου γεννήθηκε από τότε που άκουσα τον Lars και το οποίο έχει διαμορφώσει την πρόσφατη σκέψη μου, όπως αυτή παρουσιάζεται και συγγράφεται, είναι πώς θα σχεδιάσουμε μια μουσική παιδεία της πρώιμης παιδικής ηλικίας που θα εξυπηρετεί καλύτερα τα παιδιά που διδάσκουμε τώρα και τη μεταβαλλόμενη μελλοντική μουσική τους ζωή; Το ερώτημα αυτό μας επαναφέρει στις βασικές προϋποθέσεις που στηρίζουν τη μουσικοπαιδαγωγική πράξη.

Το κεντρικό θεωρητικό πρίσμα μέσα στο οποίο τα παιδιά κατανοούνται και τοποθετούνται εννοιολογικά υπάγεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Σύμφωνα με αυτό το πρίσμα όλα τα παιδιά θεωρούνται παρόμοια και η μάθηση θεωρείται μια διαδικασία που εκτυλίσσεται με παρόμοιο τρόπο για όλους, καταλήγοντας εν τέλει σε κοινές παραδοχές. Το καθήκον του δασκάλου είναι, επομένως, να εξασφαλίσει ότι η διδασκαλία του αρμόζει στις τρέχουσες ικανότητες των παιδιών και τις καθοδηγεί σε μια καταγεγραμμένη πορεία προόδου. Ως αποτέλεσμα, η μουσική εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας εξακολουθεί να κυριαρχείται από τη διδακτική, δηλαδή, το τι θα διδαχθεί και πώς αυτό θα διδαχθεί. Έτσι, για να δώσουμε ένα παράδειγμα, η μάθηση στο τραγούδι εστιάζει στην εκμάθηση του ρυθμού και της μελωδίας και στην εκμάθηση ενός κατάλληλου για κάθε ηλικία ρεπερτορίου. Μεγάλη προσπάθεια γίνεται για την επιλογή του ρεπερτορίου και των φωνητικών δραστηριοτήτων που είναι κατάλληλα για την κάθε ηλικία. Αλλά σπάνια σκεφτόμαστε προσεκτικά ποιους διδάσκουμε. Σπάνια ρωτάμε αν αυτό είναι το καλύτερο «τι και πώς» για τα παιδιά με τα οποία συνεργαζόμαστε και κατά πόσο αυτό το «τι και πώς» θα τα εξοπλίσει καλύτερα ώστε να είναι μουσικά ενεργά και ικανά στο μουσικό τους μέλλον. Θα πρέπει να τεθούν ριζοσπαστικά ερωτήματα όπως είναι η θέση που έχει το τραγούδι στη ζωή των παιδιών, το είδος των τραγουδιών ή και ακόμη πιο προκλητικά, όπως εάν το ζωντανό τραγούδι έχει μέλλον και αν ναι, ποιο μέλλον είναι αυτό; Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να μάθει να χειρίζεται ψηφιακά φωνητικά αρχεία σε έναν υπολογιστή, που είναι μια δεξιότητα που ταιριάζει καλύτερα σε μελλοντικές μορφές μουσικής εμπλοκής; Θα μπορούσε ίσως. Ο μόνος λόγος που το αναφέρω είναι για να προκαλέσω περαιτέρω συζήτηση. Αυτά είναι τα είδη ριζικών ερωτήσεων, προκλητικών ιδεών, προκλητικών συζητήσεων και αναλυτικής σκέψης που χρειαζόμαστε.

Ποιον διδάσκουμε; Ας φανταστούμε μια οποιαδήποτε ομάδα παιδιών σε ένα νηπιαγωγείο ή ένα δημοτικό σε οποιαδήποτε πόλη σε με προνομιούχα πόλη των ΗΠΑ ή της Ευρώπης. Ας παραμείνουμε επίσης σε παραδείγματα που επικεντρώνονται στο τραγούδι αφού το χρησιμοποίησα ήδη ως παράδειγμα και επειδή το τραγούδι είναι επίσης η ραχοκοκαλιά της μουσικής εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία. Όλες οι μεγάλες αστικές περιοχές έχουν τώρα ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών μεταναστών που έχουν καταφτάσει από όλο τον κόσμο. Επομένως, αυτή η αρχική ομάδα παιδιών είναι πιθανό να περιλαμβάνει παιδιά από διάφορα εθνοτικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα από διαφορετικές ηπείρους. Αυτά τα παιδιά φέρνουν στην αίθουσα όπου συντελούνται οι χορωδιακές δραστηριότητες μια ποικιλία από μουσικές εμπειρίες. Το τραγούδι μπορεί ακόμα και να αποθαρρύνεται σε ορισμένες μουσουλμανικές οικογένειες. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η δημοφιλής μουσική, και ιδιαίτερα η δημοφιλής μουσική των παιδιών, περισσότερο όμοια

είναι παρά ποικιλόμορφη. Εγώ όμως θα υποστήριζα ότι η ποικιλομορφία της οικογενειακής κουλτούρας έχει ως αποτέλεσμα και την ποικιλομορφία της μουσικής και του τραγουδιού κατά συνέπεια. Ο δεκάχρονος εγγονός μου, κατά τις εβδομαδιαίες επισκέψεις στον παππού του, ακούει σταδιακά όλη τη συλλογή δίσκων βινυλίου ποπ μουσικής από τα τέλη του 1960. Η δραστηριότητα αυτή αντιπροσωπεύει εμφανώς την εθνοτική και οικογενειακή μουσική κληρονομιά του.

Στη συνέχεια, σκεφτείτε ότι αυτά τα παιδιά είναι επίσης η πρώτη γενιά που ανατράφηκε σε ένα διάχυτο και πανταχού παρόν ψηφιακό περιβάλλον. Σίγουρα εξαρτάται και από την ευημερία του γονέα ή των γονέων, αλλά η τεχνολογία είναι όλο και πιο προσιτή και οι οικογένειες πολύ συχνά δίνουν προτεραιότητα στην αγορά προϊόντων τεχνολογίας. Η μουσική μπορεί να παράγεται με την αφή ενός δακτύλου από πολλά διαφορετικά αντικείμενα στην καθημερινή ζωή των παιδιών και μπορεί, κατά βούληση, να τα συνοδεύει σε κάθε περίπτωση.

Εν κατακλείδι, πρέπει να θυμόμαστε ότι πολλά παιδιά ζουν σε συνθήκες φτώχειας, όχι μόνο στις πόλεις, αλλά και σε αγροτικές περιοχές. Σε όλο τον κόσμο υπάρχει μια αυξανόμενη ανισότητα μεταξύ των παιδιών που ζουν σε περιβάλλοντα ευημερίας και εκείνων που βρίσκονται σε συνθήκες φτώχειας.

Παρουσιάζω λοιπόν τα τρία D - την ποικιλομορφία (diversity), την ψηφιοποίηση (digitalization) και τις ανισότητες (disparity) - ως τα βασικά στοιχεία της σύγχρονης παιδικής ηλικίας που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν ρωτάμε «ποιους» διδάσκουμε και τι θα χρειαστεί για το μουσικό τους μέλλον; Πώς μπορούμε να αναγνωρίσουμε, να χρησιμοποιήσουμε και να δημιουργήσουμε τη μουσική ποικιλομορφία - αντί να βάλουμε το κάθε παιδί σε μια κοινή πορεία προς ένα υποτιθέμενο κοινό τελικό σημείο; Πώς μπορούμε να αναγνωρίσουμε και να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλεται η μουσική και η μουσική εμπειρία ως συνέπεια της ψηφιοποίησης και της πανταχού παρούσας τεχνολογίας και να αξιοποιήσουμε τις υπέροχες ευκαιρίες που αυτές παρέχουν; Πώς μπορούμε να εξαλείψουμε τις διευρυνόμενες ανισότητες μεταξύ των παιδιών που ζουν στη φτώχεια και εκείνων που επωφελούνται από μεγαλύτερη ευημερία;

Αυτά είναι βέβαια δύσκολα και γενικά ερωτήματα και σε αυτό το σύντομο άρθρο μπορώ μόνο να θέσω αυτά τα ζητήματα. Αλλά σε γενικές γραμμές, η μουσική εκπαίδευση τείνει να μην ασχολείται με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια της ζωής των παιδιών, ούτε καν με τα πλαίσια της δικής της πράξης, αλλά παραμένει μυωπικά προβληματισμένη, όπως είπα νωρίτερα, με το τι να διδάξει και πώς να το διδάξει.

Ένα πρόβλημα, όπως το βλέπω, είναι η συνεχιζόμενη κυριαρχία και η εξάρτηση από συγκεκριμένους τύπους μεθόδων. Οι γνωστές «μέθοδοι» που αναφέρθηκαν, στενογραφικά, ως Dalcroze, Orff και Kodály, προέκυψαν στην ηπειρωτική Ευρώπη κατά το πρώτο μέρος του περασμένου αιώνα. Γράφω «μεθόδους» γιατί ίσως περιγράφονται ορθότερα ως φιλοσοφίες που ενέχουν συγκεκριμένες διακριτές προσεγγίσεις. Παρόλο που εξελίχθηκαν σε χρονικές περιόδους και σε μέρη απομακρυσμένα από το σήμερα, έχουν εκπληκτικά μεγάλη επιρροή και δημιουργούν ισχυρούς οπαδούς μεταξύ εκείνων που βρίσκουν σε μια συγκεκριμένη μέθοδο μια προσέγγιση που ταιριάζει με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη μουσική, την παιδική ηλικία και τη μάθηση. Εκείνοι που απολαμβάνουν την κίνηση μπορούν να βρουν ένα σπίτι στη μέθοδο Dalcroze Eurhythmics και να πειστούν πως η μουσική μαθαίνεται μέσω της σωματικής κίνησης. Εκείνοι που απολαμβάνουν να συγκεντρώνουν ένα καλά σχεδιασμένο ρεπερτόριο τραγουδιών και διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να προσανατολίζονται στο Kodály. Πραγματοποίησα σοβαρές σπουδές στην Eurhythmics στην Ελβετία και στη συνέχεια Kodály στην Ουγγαρία και εφάρμοζα και τις δύο μεθόδους στη δουλειά μου με μεγάλο ζήλο για πολλά χρόνια. Υιοθέτησα αυτές τις «έτοιμες» παιδαγωγικές κατευθύνσεις και για ένα διάστημα με εξυπηρέτησαν.

Αποτελεί γεγονός, ωστόσο, ότι ο Regelski (2002) έχει επικρίνει τη λεγόμενη «μεθοδολατρεία» στη μουσική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο αναφέρεται σε δογματικές μεθόδους. Οι «μέθοδοι» αυτές έχουν διατηρήσει μια ασυνήθιστη εξουσία σχετικά με το τι σημαίνει να διδάσκεται η μουσική σε μικρά παιδιά στη σύγχρονη εποχή. Μπορεί βέβαια λόγω έλλειψης ισχυρών και βιώσιμων εναλλακτικών λύσεων να εξακολουθούν να κατέχουν μια τόσο ισχυρή θέση. Μπορεί επίσης οι εκπαιδευτικοί μουσικής να έχουν ως επί το πλείστον ανατραφεί μέσα στις παραδόσεις της δυτικής καλλιτεχνικής μουσικής, όπου επικρατεί ένα μοντέλο ενεργού, ισχυρού δασκάλου και παθητικού μαθητή και η μάθηση να είναι πρωτίστως με απομίμηση και να κυριαρχείται από την απόκτηση δεξιοτήτων. Η οικειότητα αυτού του μοντέλου και η πίστη στην αξία του υποστηρίζει τη βιωσιμότητά του. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια η μουσική της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχει εμπορευματοποιηθεί, αποτελεί ένα εξωσχολικό προϊόν που πρέπει να αποκτηθεί από τους γονείς της μεσαίας τάξης. Στην προώθηση ενός «προϊόντος», είναι ελκυστικό για τους γονείς/ δυνητικούς αγοραστές να υπογραμμίζονται τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη που θα αποκομίσουν από την αγορά μιας επώνυμης μεθόδου (εκμάθησης μουσικής) για τα παιδιά τους.

Η ανησυχία μου με τις προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης είναι ότι διαμορφώνουν συγκεκριμένες εικόνες για τη μουσική στην παιδική ηλικία. Η μουσική κατά την παιδική ηλικία «κατασκευάζεται» μέσω της αναπτυξιακής ψυχολογίας, των φιλοσοφιών, των μεθόδων του τελευταίου αιώνα ή των κινήτρων του μάρκετινγκ συγκεκριμένων μουσικών προϊόντων. Επιπλέον, υπάρχει μια αυξανόμενη απόσταση ανάμεσα σε αυτές τις κατασκευασμένες μουσικές της παιδικής ηλικίας και της πραγματικότητας που βιώνουν τα παιδιά. Πράγματι, οι κατασκευές αυτές συμβαδίζουν με μια πίστη σε μια καθημερινότητα γεμάτη με βεβαιότητες σχετικά με το τι πρέπει να διδάσκεται και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εμπλακούν οι μαθητές με τη μουσική. Δεν ενθαρρύνουν την αναστοχαστική διερεύνηση ή την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών.

Για να αναπτύξω αυτό το επιχειρήμα θα δώσω μια εικόνα. Τα τελευταία χρόνια συζητούσα συχνά για την αύξηση της πρόσβασης των μικρών παιδιών σε ψηφιοποιημένες μουσικές εμπειρίες και για το πώς αυτό μεταβάλλει βαθιά τη φύση της μουσικής και των μουσικών εμπειριών των παιδιών. Αρχικά, το κοινό δείχνει ότι συμφωνεί και αναγνωρίζει στις περιγραφές ενός μικρού παιδιού που σήμερα ζει μια δική του πραγματικότητα μέσα σε ένα πανταχού παρόν τεχνολογικό περιβάλλον. Όταν συνεχίζω όμως υποστηρίζοντας ότι η μουσική παιδεία της πρώιμης παιδικής ηλικίας πρέπει να ικανοποιήσει αυτή την αλλαγή και να αγκαλιάσει τις συναρπαστικές ευκαιρίες που μπορεί να επιφέρει, οι αντιδράσεις του κοινού αλλάζουν. Μερικοί μπορεί να αγκαλιάσουν τις ιδέες αυτές και να έχουν ήδη ενδιαφέροντες τρόπους με τους οποίους ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στη δουλειά τους. Αλλά η πλειοψηφία θα ανησυχήσει για το ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες και οι ψηφιοποιημένες μουσικές εμπειρίες που αυτές δημιουργούν θα δώσουν τέλος σε μια πρώιμη μουσική εκπαίδευση όπως οι ίδιοι τη συλλαμβάνουν, τη φαντάζονται και εύχονται να είναι. Κάποιοι μπορεί να αμφισβητήσουν, να θεωρήσουν τη μουσική με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας ως υποτυπώδη, ως μη-κοινωνική, ή βλαβερή για την σκέψη και νόηση. Η αβεβαιότητα μπροστά στην αλλαγή και η επιθυμία διατήρησης του status quo είναι κατανοητή. Ωστόσο, οι μουσικές εμπειρίες μέσω της τεχνολογίας είναι ήδη παρούσες στις ομάδες που διδάσκουμε καθώς τις μεταφέρουν εκεί τα ίδια τα παιδιά. Η αγνοία λοιπόν δεν αποτελεί επιλογή. Επιπλέον παραβλέπουμε τον πλούτο και την ποικιλία της μουσικής και της μουσικής εμπειρίας που επιφέρουν οι νέες τεχνολογίες.

Αντί να προσπαθούμε να δώσουμε στα παιδιά έτοιμες μουσικές ταυτότητες, προκαθορισμένες από τα συστήματα μουσικής αγωγής μας (ή έτοιμες εικόνες που παρουσιάζονται από την εμπορευματοποίηση της μουσικής στην παιδική ηλικία), τα σημερινά παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να βρουν τη δική τους μουσική

ταυτότητα. Αντιμέτωπα με πλήθος παράλληλων εναλλακτικών λύσεων, τα παιδιά διαρκώς επιλέγουν και κατασκευάζουν. Σε μια πρόσφατη μελέτη παιδιών επτά ετών σε διάφορες χώρες (Young, 2012), που πραγματοποιήθηκε από μια ομάδα διεθνών ερευνητών, βρήκαμε πως τα παιδιά διαμόρφωναν τις μουσικές παιδικές ηλικίες τους από ένα ευρύ φάσμα στοιχείων διαθέσιμα στο σπίτι, σε μέσα ενημέρωσης προσβάσιμων μέσω της τεχνολογίας, ή στοιχείων στο σχολικό τους περιβάλλον και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια όπως η εκκλησία. Η μουσική παιδική ηλικία τους ήταν έντονα μολυσμένη από τις οικογενειακές τους αξίες και προτεραιότητες, αλλά και βαθιά επηρεασμένη από τους συνομηλικούς τους και από την παιδική κουλτούρα. Μερικές φορές το εύρος δυνατοτήτων και εναλλακτικών επιλογών που είχαν μπορούσαν να συνδυαστούν, άλλοτε όχι. Αυτό που μας εντυπωσίασε (με απογοήτευση, καθώς όλοι οι ερευνητές ήταν και μουσικοί παιδαγωγοί), ήταν η συνειδητοποίηση ότι η σχολική μουσική έπαιζε πολύ μικρό ρόλο στη διαμόρφωση των πρώιμων αυτών μουσικών εμπειριών. Επομένως, προτείνουμε, όπως τα παιδιά επιλέγουν, αξιολογούν και συγκεντρώνουν από αυτό το ευρύ φάσμα στοιχείων, έτσι και εμείς ως ενήλικες πρέπει να μάθουμε να κάνουμε το ίδιο κατά την μουσικοπαιδαγωγική πράξη. Ιδιαίτερα αν θέλουμε η μουσική εκπαίδευση να διαδραματίσει σημαντικότερο ρόλο στη μουσική ζωή των παιδιών.

Το πώς μπορούμε να το επιτύχουμε αυτό είναι ένα μεγάλο θέμα για να καλυφθεί εδώ. Ωστόσο, υπάρχουν μερικές στρατηγικές που ενδεχομένως μπορώ να προτείνω. Η πρώτη βασική στρατηγική είναι να προσφερθούν ευκαιρίες στην κριτική και την φιλοσοφία της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης. Μέσα στους επαγγελματικούς κύκλους της μουσικοπαιδαγωγικής πράξης έχω παρατηρήσει ότι η κριτική συχνά αποφεύγεται και μάλιστα θεωρείται αρνητική και μη υποστηρικτική. Στην πραγματικότητα, η κριτική είναι μια θετική, δημιουργική, διανοητικά προκλητική και συναρπαστική διαδικασία ανάλυσης του status quo, προσδιορίζοντας τι είναι προβληματικό και βλέποντας εναλλακτικές λύσεις. Όπως έχω τονίσει, συνήθως η προετοιμασία για τη διδασκαλία συνίσταται στην εκμάθηση των πρακτικών ζητημάτων του «τι και πώς». Ο χρόνος για ανάλυση και συζήτηση συχνά περιορίζεται.

Ο σχεδιασμός εναλλακτικών λύσεων μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά μέσω της επαφής και της ανταλλαγής με επαγγελματίες που εργάζονται εκτός της εκπαίδευσης. Αυτοί οι επαγγελματίες μπορεί να είναι μουσικοί από μια ποικιλία μουσικών στυλ: παραδοσιακές μουσικές από όλο τον κόσμο, ποπ και τζαζ και σύγχρονη μουσική τέχνη. Συχνά προσεγγίζουν τα μικρά παιδιά με φρέσκα μάτια, αυτιά και φαντασία και μπορούν να χρησιμοποιούν δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί μουσικής δεν κατέχουν. Η ανταλλαγή ιδεών μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί με επαγγελματίες καλλιτέχνες που εργάζονται σε άλλους τομείς. Το θέατρο για μικρά παιδιά, για παράδειγμα, έχει απολαύσει μεγάλη άνθηση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ως μια νέα μορφή τέχνης, χωρίς παραδοσιακές τεχνικές και απαλλαγμένη από καθιερωμένες μεθόδους, καθοδηγεί τους ηθοποιούς, σχεδιαστές, σκηνοθέτες, χορευτές, και καλλιτέχνες που συμμετέχουν σε αυτήν να δημιουργήσουν διεπιστημονικές ομάδες προκειμένου για την παραγωγή καινοτόμων τρόπων συνεργασίας με πολύ μικρά παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα μπορούσαν να μάθουν πολλά από αυτό το είδος δραστηριότητας. Η ολοκληρωμένη και διεπιστημονική εργασία με επαγγελματίες που εργάζονται εκτός της εκπαίδευσης μπορεί να είναι ένας μηχανισμός για τη δημιουργία μιας αλλαγής. Μια άλλη στρατηγική είναι να συνεργαστούν με τους επαγγελματίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας που ειδικεύονται σε άλλους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορεί να είναι αρκετά απομονωμένοι. Ως μουσικός παιδαγωγός, αναγνωρίζω απρόθυμα ότι η θεωρία και η πράξη σε άλλους τομείς, για παράδειγμα στο παιδικό παιχνίδι ή την εκμάθηση γλωσσών, μπορεί να υπερβεί κατά πολύ την θεωρία και πράξη στη μουσική παιδαγωγική. Μέσω τέτοιων συνεργασιών, μπορεί να επέλθει και μια γονιμοποίηση νέων ιδεών στη μουσική.

Επομένως, για να ολοκληρώσω, ελπίζω ότι οι εκπαιδευτικοί μουσικής θα μπορέσουν να δώσουν προσεκτική σκέψη στα τρία D - ποικιλομορφία, ψηφιοποίηση και ανισότητα - και να ρωτήσουν ποια είναι η πραγματικότητα της καθημερινής μουσικής ζωής των παιδιών σήμερα και ποιες δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές θα απαιτούνται μελλοντικά αν παραμείνουν μουσικά ενεργά και δημιουργικά στο μέλλον. Θα ήθελα να δω δημιουργούς μουσικής που αναλαμβάνουν ρίσκα και πειραματίζονται με μορφές δράσεων που εμπλουτίζονται από την επαφή με άλλους μουσικούς, δημιουργικούς καλλιτέχνες από άλλες τέχνες και εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρώιμης σχολικής αγωγής. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να αναπτύξουμε πρακτικές μουσικής παιδαγωγικής που να εξυπηρετούν καλύτερα τα παιδιά καθώς κινούνται προς ένα άγνωστο μουσικό μέλλον.

Regelski, T. (2002) On "Methodolatry" and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis, *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123.

Young, S. (2012) MyPlace, MyMusic: An international study of musical experiences in the home among seven-year-olds, *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 10.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Το παρόν άρθρο πρωτοδημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Perspectives: Journal of the early childhood music and movement association* (μετανομαζόμενο *International Journal of Music in Early Childhood*), το 2015, στο τεύχος, 10(1), σσ.5-8.

Στο παρόν τεύχος, αναδημοσιεύεται στην πρωτότυπη του μορφή και μεταφράζεται με τη σύμφωνη γνώμη της συγγραφέως και της εκδοτικής ομάδας του περιοδικού *Perspectives*.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Susan Young** προσφάτως συνταξιοδοτήθηκε από τη πανεπιστημιακή έδρα που κατείχε στον τομέα της Προσχολικής Αγωγής και Πρώιμης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Exeter, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Υπηρετεί τώρα ως ερευνήτρια άβαθμού στο Πανεπιστήμιο του Roehampton, στο Λονδίνο και συνεργάτιδα του Κέντρου Έρευνας στην Προσχολική Αγωγή και Πρώιμη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Birmingham. Η καριέρα της έχει συνδυάσει πάνω από 20 έτη πανεπιστημιακής διδασκαλίας με ένα εύρος ερευνητικής δραστηριότητας, αξιολόγησης και συμβουλευτικής στους τομείς της προσχολικής αγωγής, των τεχνών, της μουσικής και εκπαίδευσης. Αρχικά σπούδασε Πιάνο στο Βασιλικό Κολλέγιο του Λονδίνου και δίδαξε μουσική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπ/ση. Έπειτα ολοκλήρωσε το διδακτορικό της στην προσχολική αγωγή στο Πανεπιστήμιο του Surrey. Πρόσφατα ολοκλήρωσε μεταπτυχιακό στην ανθρωπολογία στο Πανεπιστήμιο του Bristol. Έχει δημοσιεύσει ευρέως σε επαγγελματικά και ακαδημαϊκά περιοδικά, έχει αναλάβει τη συγγραφή και επιμέλεια αρκετών βιβλίων στον τομέα της προσχολικής μουσικής εκπαίδευσης. όπως τον πρόσφατο τίτλο 'Critical New Perspectives in Early Childhood Music' και έχει συχνά προσκληθεί σε συνέδρια ως κεντρική ομιλήτρια.

Η **Αγγελική Τριανταφυλλάκη** είναι διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Cambridge. Κατέχει μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία από το ίδιο πανεπιστήμιο και πτυχίο από το τμήμα Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ. Είναι διπλωματούχος πιάνου του Εθνικού Ωδείου Αθηνών. Είναι υπότροφος της Βρετανικής Ακαδημίας και του ΙΚΥ, από όπου έλαβε χρηματοδότηση για αυτόνομη μεταδιδακτορική έρευνα τα έτη 2008 και 2010. Από το 2010 έως το 2013 συμμετείχε ως μεταδιδακτορική ερευνήτρια πλήρους απασχόλησης στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα MIRROR, με θέμα τις νέες τεχνολογίες στην εκμάθηση και διδασκαλία της Μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία. Μονογραφία της με σχετικό θέμα έχει εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο Routledge. Συνεργάζεται με πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Κύπρου όπου διδάσκει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Ο ρόλος της τέχνης στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Μαρία Ελληνικό Ανοικτό
Αθανασέκου Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Ανάλογα με την κατάσταση και τη στιγμή μας στο συναισθηματικό και κοινωνικό χωροχρόνο, ανάλογα με το τι αντιμετωπίζουμε και πως είναι διαμορφωμένο το εσωτερικό μας τοπίο, η τέχνη μπορεί να σταθεί συνοδοιπόρος, σύντροφος και σταθερή αναφορά, μπορεί να είναι ο βορράς μας, μια εσωτερική πυξίδα πάντα συντονισμένη με τις ανάγκες μας. Η τέχνη είναι ένας ζωντανός οργανισμός, δεν είναι κάτι το αδιάφορο, ελιτίστικο ή δυσνόητο, είναι κάτι που αφορά όλους μας, ενδεχομένως, πολύ περισσότερο τα παιδιά. Δυστυχώς, ωστόσο, μελέτες έχουν καταστήσει σαφές ότι η τέχνη δεν διαδραματίζει το ρόλο που θα έπρεπε στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα, δυστυχώς επικεντρώνεται κυρίως στη διδακτέα ύλη χωρίς να δίνει βάση στις υπόλοιπες μορφές δεξιοτήτων καθώς και οποιονδήποτε διαφορετικό τρόπο αξιοποίησής τους. Όσες καλλιτεχνικές δραστηριότητες προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας παραγκωνίζονται και αντιμετωπίζονται ως δευτερεύοντα μαθήματα. Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι η συζήτηση των πολυάριθμων οφελών της μάθησης μέσω της τέχνης και η ευκαιρία που αυτή δίνει στο μαθητή να αναπτύξει συναισθηματικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δεξιότητες, να καλλιεργήσει τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο Jung έγραψε ότι «...η τέχνη αντιπροσωπεύει μια νέα σύνθεση ανάμεσα στον εσωτερικό υποκειμενικό κόσμο του καλλιτέχνη και στην εξωτερική πραγματικότητα. Ο καλλιτέχνης/εκπαιδευόμενος-θεραπευόμενος/η, συχνά ασυνείδητα, επιλέγει υλικά από την εξωτερική και από την εσωτερική πραγματικότητα. Το έργο ενσωματώνει ένα συνδυασμό και των δύο και η ολοκλήρωση αυτή δίνει μια αίσθηση συμφιλίωσης και αποδέσμευσης». Η τέχνη είναι ένα παντοδύναμο εργαλείο, ένα μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και θεραπείας. Όταν προσεγγίζεται από καρδιάς και με διάθεση να επικοινωνηθεί, όχι να διδαχτεί, μπορεί να λειτουργήσει σε πολλά παράλληλα επίπεδα στον ψυχισμό των παιδιών: Μπορεί να ενθαρρύνει, να επιβεβαιώσει, να ησυχάσει και να παρηγορήσει.

Λέξεις-κλειδιά

Τέχνη, Ειδική, Γενική, Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σε μια άκρως «χρησιμοθηρική» κοινωνία, η οποία συνεχώς παραγκωνίζει τις ανθρωπιστικές σπουδές για να δώσει έμφαση στην κατεύθυνση της τεχνολογίας, η ενασχόληση με την τέχνη καθώς και η ένταξή της στη μαθησιακή διαδικασία προβάλλει πιο επιτακτική από ποτέ. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα και συστήματα, ανά τον

κόσμο και τους αιώνες, εστιάζουν στη νοησιарχία, στον ορθολογισμό, με στόχο τη δημιουργία ανερχόμενων και επίδοξων τεχνοκρατών παραμελώντας την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και τα ουσιαστικά εφόδια που χρειάζονται οι μαθητές. Η νοησιарχία, η φιλοσοφική τάση που δίνει την προτεραιότητα στο νου και στα προϊόντα της νόησης, ο Ιντελεκτουαλισμός, προάγεται σε βάρος της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Ο Jung έγραψε ότι «...η τέχνη αντιπροσωπεύει μια νέα σύνθεση ανάμεσα στον εσωτερικό υποκειμενικό κόσμο του καλλιτέχνη και στην εξωτερική πραγματικότητα. Ο καλλιτέχνης/εκπαιδευόμενος - θεραπευόμενος/η, συχνά ασυνείδητα, επιλέγει υλικά από την εξωτερική και από την εσωτερική πραγματικότητα. Το έργο ενσωματώνει ένα συνδυασμό και των δύο και η ολοκλήρωση αυτή δίνει μια αίσθηση συμφιλίωσης και αποδέσμευσης».

Πολλές μελέτες έχουν, ωστόσο, καταδείξει τη σημασία της ένταξης της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία και τα πολλαπλά οφέλη που συνεπάγονται για τον εκπαιδευόμενο ή το μαθητή. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να υπογραμμίσει τη θετική και καίρια συνεισφορά της τέχνης σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο και τη μεγάλη της συμβολή στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Εστιάζει στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και το αντίκρισμα της ένταξης της στην ευρύτερη δημόσια σφαίρα και το πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και στην προσωπική εξέλιξη όσων έρχονται σε επαφή μαζί της. Πρόκειται για βιβλιογραφική ανασκόπηση σε βάσεις δεδομένων όπως και σε φυσικές βιβλιοθήκες. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν την ανάγκη τοποθέτησης των τεχνών σε ανάλογο επίπεδο με τα υπόλοιπα μαθήματα καθώς και την εστίαση της σύγχρονης έρευνας στην διαθεματική διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων μέσω των τεχνών.

Στην σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση έχει ως βασικό σκοπό και στόχο όχι μόνο την γνωστική ανάπτυξη του μαθητή αλλά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Αυτό συμβαίνει τόσο σε συναισθηματικό, κοινωνικό όσο και σε ηθικό επίπεδο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, δυστυχώς, επικεντρώνεται κυρίως στη διδασκτέα ύλη χωρίς να δίνει βάση στις υπόλοιπες μορφές δεξιοτήτων καθώς και σε οποιονδήποτε διαφορετικό τρόπο καλλιέργειας τους. Είναι γνωστό ότι όσες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, π.χ. ζωγραφική, μουσική προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας παραγκωνίζονται και αντιμετωπίζονται ως δευτερεύοντα μαθήματα (Robinson, 2005).

Η διδασκαλία μέσω της τέχνης μπορεί να ξεκινήσει από μικρή ηλικία. Ο Winnicot (2003) προτείνει την ιδέα της «εκπαιδευτικής διάγνωσης» βάσει της οποίας γίνεται η παρατήρηση και η αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των παιδιών στο σχολείο σε συνάρτηση πάντα της ιατρικής διάγνωσης. Διευκρινίζει ότι εκείνο που δυσκολεύει τους δασκάλους δεν είναι η διαφορετική διανοητική ικανότητα των παιδιών αλλά οι διαφορετικές συναισθηματικές τους ανάγκες. Η διδασκαλία μέσω της τέχνης μπορεί να γίνει ακόμη καλύτερη όταν συνεργάζονται διαφορετικές ειδικότητες όπως είναι οι δάσκαλοι, οι καλλιτέχνες και οι κοινωνικοί λειτουργοί έτσι ώστε να παρακινηθούν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά με διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Σημαντικό είναι, επίσης, οι δάσκαλοι να μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τις τέχνες για να διευκολύνουν τη μάθηση αλλά και να δίνουν ευκαιρίες σε όλους και να υπάρχει ευελιξία στο σχολικό περιβάλλον (Rooney, 2004).

Η προσφορά των τεχνών τόσο στην ενιαία όσο και στην ειδική εκπαίδευση δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία 'Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης' η οποία υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη είναι ένα σύνθετο πλέγμα διάφορων και διαφορετικών ικανοτήτων. Κάθε μία από αυτές αποτελεί έναν διαφορετικό τύπο νοημοσύνης (Φλουρής, 2006). Η τέχνη χρησιμοποιείται για να πραγματοποιηθούν διάφοροι παιδαγωγικοί στόχοι και γνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με την Ηλιάδη (2006) η τέχνη είναι ένα παντοδύναμο εργαλείο, ένα μέσο έκφρασης, ένα μέσο επικοινωνίας, ένα μέσο θεραπείας. Οι ίδιοι μαθητές

χρησιμοποιούν την τέχνη έτσι ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσα από κινήσεις ήχους, χρώματα και εικόνες. Είναι γνωστό και κατανοητό ότι ένα κομμάτι τέχνης είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την προσωπικότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τους Μαλαφάντη και Καρέλα (2012) η τέχνη δημιουργεί προϋποθέσεις για διάλογο και για διαφορετικές απόψεις. Ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται πως η τέχνη συγκινεί και μαγεύει τα παιδιά, αφυπνίζει τις φυσικές τους ικανότητες και την περιέργειά τους, κινητοποιεί τη φαντασία τους, τα ενθαρρύνει να εκφραστούν, να πειραματιστούν με υλικά και τεχνικές. Δεν είναι λίγες οι φορές, που οι σχεδιαζόμενες καλλιτεχνικές δράσεις εμπλέκονται και τροφοδοτούν το παιδί για περαιτέρω δημιουργική προσπάθεια (Μαλαφάντης και Καρέλα, 2012 · Χατζηχρήστου, 2011).

Περί Τεχνών ο λόγος

Οι τέχνες λαμβάνουν μεγάλη εκτίμηση για την προσφορά τους στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, αξιοποιούνται όλο και περισσότερο. Με τη σειρά της η εκπαίδευση, με την αξιοποίηση της τέχνης, συστηματοποιείται και βελτιώνεται (Βρεττός, 1999).

Η διδασκαλία μέσω της τέχνης δίνει στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τη δυνατότητα εξωτερίκευσης των σκέψεων και των συναισθημάτων. Ο μαθητής χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του, την αφή, την ακοή ή ακόμα και την οσμή. Για κάποιους μαθητές είναι ευκολότερο να κοιτάζουν μία ζωγραφιά ή ένα γλυπτό, από το να κοιτάνε ο ένας τον άλλο στα μάτια. Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής μπορεί να ανακαλύψει και να κατανοήσει την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού έτσι ώστε να μπορέσει να κατανοήσει την καθημερινότητα του μαθητή προκειμένου να σκεφτεί τρόπους και μεθόδους που θα βοηθήσουν περισσότερο. Η διαδικασία αυτή βοηθάει τον μαθητή να εκφράσει προς τα έξω τα συναισθήματα του, να χρησιμοποιεί περισσότερο την λεκτική επικοινωνία και να νοιώσει πιο άνετα με τον δάσκαλο του. Επιπλέον, αλλάζει την διάθεση του μαθητή με αποτέλεσμα να μειώνεται το άγχος του και έτσι να χαλαρώνει (Malchiodi, 2006).

Ακόμη, η συμβολή της μουσικοθεραπείας στην εκπαίδευση είναι σημαντική. Σύμφωνα με τους Tallkington και Hall, η χρήση της μουσικής βοηθάει τα άτομα με νοητική καθυστέρηση τα οποία έχουν χαμηλούς δείκτες λεκτικής επικοινωνίας να μιλούν και να επικοινωνούν με τους γύρω τους (στο Καρτασίδου και Σταϊκόπουλος, 2006). Η βοήθεια που προσφέρει η τέχνη στα προγράμματα αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι μεγάλη. Συγκεκριμένα, η μουσική συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές δυσκολίες, όποιο βαθμό αδυναμίας και αν παρουσιάζουν, συμμετέχοντας στον θεραπευτικό, μαθησιακό και ψυχαγωγικό τομέα. Υπάρχουν παιδιά με κάποιου είδους αναπηρίες που αναπτύσσουν μεγάλη ικανότητα στην μουσική. Η μουσική είναι ικανή να εμπνεύσει το άτομο για κίνηση ή για καλλιτεχνική δημιουργία.

Χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτικός την αρμόζουσα αγωγή μπορεί να ανακαλύψει, να εξελίξει και να αναπτύξει τις εν δυνάμει ικανότητες που έχει ένα παιδί. Άλλωστε, από τη φύση του ο άνθρωπος μπορεί να παράγει μουσική. Η διδασκαλία της μουσικής σχετίζεται στενά με την εκμάθηση της γλώσσας. Στα πρώτα έτη της ζωής ενός ανθρώπου το παιδί λαμβάνοντας τα ερεθίσματα από το περιβάλλον του, αναπτύσσει την ικανότητα του να παράγει μουσική και ομιλία μέσω της μίμησης και του πειραματισμού (Πρίνου-Πολυχρονοπούλου, 1991).

Ακόμα, η μουσική αποδεικνύεται πολύ ισχυρό μέσο για την προσέγγιση μαθητών με ψυχικές παθήσεις. Σήμερα, αναγνωρίζεται και επιστημονικά πως η μουσικοθεραπεία και η μουσική, όταν

χρησιμοποιηθεί με την μορφή παρέμβασης, βοηθάει στην αποβολή των υποσυνείδητων βιωμάτων του μαθητή, στοχεύοντας στη ανάπτυξη αισιόδοξων αισθημάτων για τη ζωή και βοηθώντας τον να ενταχθεί εκ νέου σε κοινωνικές ομάδες συνομηλίκων και στη σχολική κοινότητα (Πρίνου-Πολυχρονοπούλου, 1991). Παράλληλα, όπως αναφέρουν οι Talkington και Hall, όταν η μουσική χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση, αυτά αυξάνουν τους δείκτες λεκτικής τους επικοινωνίας (στο Καρτασίδου και Σταϊκόπουλος, 2006).

Επιπλέον, οι εικαστικές τέχνες βοηθούν τα παιδιά, που δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους, τις ιδέες και τις σκέψεις τους, να εκφραστούν και να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό. Ανέκαθεν άλλωστε, τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους επιλέγουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τη βοήθεια της ζωγραφικής και της χειροτεχνίας. Η οπτική γλώσσα επιτρέπει, στα άτομα με δυσκολίες την επικοινωνία ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών, συναισθημάτων (Malchiodi, 2009). Με βάση αυτή την κατεύθυνση οι εικαστικές τέχνες μπορούν, εφόσον εφαρμοστούν στα πλαίσια του σχολείου, να λάβουν και θεραπευτικό χαρακτήρα, καθώς βοηθούν να εκφραστεί το καταπιεσμένο συναίσθημα και καλλιεργούν ένα οικείο έδαφος έκφρασης.

Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση ρόλων, προτείνονται ως εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας με βιωματική μορφή σε πολλά μαθήματα, ειδικά για μαθητές με ΑΠΣ και ΔΕΠΣ. Ακόμη, το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση συχνά προτείνονται από τους ερευνητές ως δραστηριότητες που ενδείκνυνται για επικουρικό υλικό για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο Down ή αυτισμό. Επίσης, οι δύο αυτές τεχνικές του θεάτρου θεωρούνται αποτελεσματικές σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, εφόσον βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν την καθημερινή τους συμπεριφορά και τις δεξιότητες επικοινωνίας (Ζαφειριάδης και Δαρδουβής, 2010).

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία μέσω τέχνης έχει πολλά οφέλη. Βελτιώνονται τόσο οι σχέσεις των ατόμων με την κοινωνία όσο και η μεταξύ τους συνεργασία. Αυξάνεται το ενδιαφέρον των παιδιών στο σχολείο με αποτέλεσμα να μαθαίνουν πιο εύκολα, γρήγορα και ευχάριστα. Οι δάσκαλοι δημιουργούν κάτι καινούργιο και έτσι ενθουσιάζονται από μεριάς τους δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ενδιαφέροντος όχι μόνο των μαθητών αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και γονέων. Τέλος, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των ίδιων των μαθητών (Eisner, 2002) καθώς και της θέλησής τους να μάθουν και να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα (Efland, 2002). Σύμφωνα με την Upritis (2011) κάθε τέχνη εμπλέκει τον μαθητή κοινωνικά, πνευματικά, συναισθηματικά και σωματικά. Γίνεται, δηλαδή, μία ένωση του μυαλού με το σώμα όπως και του συναισθήματος με το πνεύμα.

Σύμφωνα με την Σάλλα - Δοκουμετζίδη (1996), η διδασκαλία με τη χρήση των τεχνών προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία για κατάκτηση γνωστικών ικανοτήτων όπως η άσκηση κριτικής, η κατανόηση, η ερμηνεία και η παρατήρηση του κόσμου γύρω του. Παράλληλα, η έμφαση στο δημιουργικό χαρακτήρα της τέχνης προσδίδει στο μαθητή στοιχεία έμπνευσης, φαντασίας, έκφρασης και εκτόνωσης. Η ανάπτυξη επίσης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι γεγονός καθώς απορρίπτει το στοιχείο του "λανθασμένου" αποτελέσματος ενώ ενισχύει τη συμμετοχή και τη συνεργατική διαδικασία. Ανέκαθεν η τέχνη συμμετείχε ενεργά στη ζωή των ανθρώπων προσφέροντάς τους πληθώρα συναισθημάτων και εκφράσεων, παίρνοντας διάφορες μορφές. Η αναζήτηση νέων τεχνικών για μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία οδήγησε και στη χρήση των

τεχνών, προσφέροντας μια ποικιλία θετικών επιδράσεων τόσο στην ίδια την διαδικασία όσο και στο μαθητή σε γνωστικό, κοινωνικό, ηθικό, σωματικό και πνευματικό επίπεδο.

Η μουσική, το θέατρο, ο χορός και οι εικαστικές τέχνες μπορούν να ενταχθούν και στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης, δίνοντας στη διδασκαλία ενεργητικό χαρακτήρα και βοηθώντας το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατακτήσει και να διαχειριστεί δεξιότητες, συμπεριφορές και εκφράσεις. Η διαδικασία αυτή για να είναι επιτυχημένη οφείλει να υποστηρίζεται από κάποιες προϋποθέσεις τόσο από πλευράς εκπαιδευτικού όσο και περιβάλλοντος. Αν κάποιος προσπαθήσει να εξετάσει το συσχετισμό τέχνης και εκπαίδευσης μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι η τέχνη λειτουργεί ως ένας αυτόνομος κλάδος, ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο (Μαλαφάντης και Καρέλα, 2012) ή ως ένα θεραπευτικό μέσο.

Ελληνόγλωσσες

- Αδαμοπούλου, Χ. (2007). Μουσικοθεραπεία και Μουσική στην Ειδική Αγωγή: Αναγκαιότητες και Προοπτικές. Στο Αργυρίου, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ* (Α΄ Τόμος), (σ.σ. 189-198). Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- Αθανασέκου, Μ. (2016). Η σχέση της τέχνης με την ψυχολογία - Η πρόσληψη της νοητικής υστέρησης και η απεικόνισή της στη ζωγραφική από τον 15ο έως τον 19ο αιώνα. Στο Αργυριάδη, Α. (Επιμ.) *Λόγος, αναπηρία, θεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις - Νέα δεδομένα και τάσεις στην Ειδική Αγωγή* (σ.σ. 99-116). Αθήνα: Εκδόσεις Ηδυπέια.
- Αθανασέκου, Μ., Γκούνη, Β., & Αργυριάδη, Α. (2017) (Υπό δημοσίευση). Creativity and Learning: Supporting students' creativity integrating arts into literature instruction, Στο VII International Conference on critical education "Rethinking alternatives to neoliberalism in education", 28th JUNE - 2nd July, Marasleios Pedagogical Academy of Athens, Greece.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Δίπλα, Ν. (επιμ.- μτφ.). (2012). *Κοινωνικές ιστορίες. Αυθεντικές ιστορίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλαύκη.
- Δανασσής - Αφεντάκης, Α. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα: Γκελμπέσης.
- Daughter, H. & Seitz, R. (1982). *Διδακτική των εικαστικών τεχνών* (Επιμ. Σάλλα-Δοκουμετζίδη Τιτίκα). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ελευθεριάδης, Ι.Α. (2001). *Κλάδος Μουσικών - Διδακτική*. Αθήνα: Σύγχρονη Πέννα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή Εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Στα Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Καρτασιδου, Λ., & Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Μουσική στην Ειδική Αγωγή. Στα Πρακτικά Ημερίδας Μουσική Παιδαγωγική με τίτλο «Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Μουσικοθεραπεία. Σύγχρονες τάσεις και Προοπτικές» (σ.σ.30-72.) Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κελπανίδης, Μ. (2012). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Μαλαφάντης, Κ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Πανελλήνιο Συνέδριο, 13-22 Μαΐου 2012 (σ.σ. 371-382). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τόμπλερ, Μ. (2001). *Ήχων στόχων ηχώ. Η μουσική στην ειδική αγωγή και θεραπεία*. Αθήνα: Νικολαΐδης Μ. - Edition Orpheus
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Στέρση*.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η Ένταξη των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδας.
- Ψαλτοπούλου, Ν. (2003). Μουσικοθεραπεία. Στο Θ.Δρίτσας (Επιμ.), *Μουσικοκινητικά Δρώμενα ως Μέσος Θεραπευτικής Αγωγής* (σ.σ.43-47). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Ξενόγλωσσες

- Benazon, O. (1981). *Music therapy-Manual*. Springfield.
- Campbell, D. (2001). *The Mozart Effect: Tapping the Power of Music to Heal the Body, Strengthen the Mind and Unlock the Creative Spirit*. New York: Harper Collins Publishers.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gray, C. A. (1998). *Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism*. In: E. Schopler, G. B. Mesibov & L. J. Kuncze (eds) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* (pp.167-198). New York: Springer.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Μαρία Αθανασέκου** είναι Ιστορικός Τέχνης, απόφοιτη της Φιλοσοφικής Αθηνών, του τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας, με κατεύθυνση Αρχαιολογίας και Ιστορίας Τέχνης. Οι μεταπτυχιακές σπουδές της πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, Birkbeck College, και η διδακτορική της διατριβή στο εργαστήριο Ιστορίας Τέχνης της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του ΕΜΠ. Είναι μεταδιδακτορική ερευνήτρια στην Εκπαιδευτική Πολιτική του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στο Παιδαγωγικό τμήμα, Προσχολικής Αγωγής με τίτλο: «Η τέχνη ως εργαλείο ένταξης στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, μελέτες περίπτωσης και προτάσεις αξιοποίησης». Διδάσκει Ιστορία της Τέχνης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής και αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός κατά την πρώτη παιδική ηλικία: Έρευνα και εκπαιδευτικές προτάσεις

**Μαρία
Μαγαλιού** Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας

Περίληψη

Οι σύγχρονες απόψεις για τη μουσική διδασκαλία –μάθηση κατά την πρώτη παιδική ηλικία δίνουν έμφαση στην απόκτηση αρκετών και ποικίλων εμπειριών με τη μουσική πριν τη συστηματική διδασκαλία της συμβατικής μουσικής σημειογραφίας. Ωστόσο, θεωρούν σημαντικό τον πειραματισμό με εναλλακτικούς, μη συμβατικούς τρόπους συμβολικής αναπαράστασης της μουσικής από τα πρώτα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία σύντομη ανασκόπηση ερευνών που αναδεικνύουν τη σημασία των αυθόρμητων οπτικών αναπαραστάσεων της μουσικής ως μέσων ανάπτυξης του «μουσικού γραμματισμού» (musical literacy) (McCusker, 2001), αλλά και ως εργαλείων για τη βαθύτερη κατανόηση πτυχών της μουσικής ανάπτυξης κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Επιπλέον, συζητούνται εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέσω των οποίων τα παιδιά ενθαρρύνονται να κωδικοποιούν τη μουσική με μη συμβατικά σύμβολα σε οργανωμένα περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά

Επινοημένη σημειογραφία, οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής, αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Η σύγχρονη έρευνα έχει επισημάνει ότι οι επινοημένες σημειογραφίες που τα παιδιά δημιουργούν για να αναπαραστήσουν ένα ρυθμικό μοτίβο, μία μουσική φράση, ένα τραγούδι ή ένα μουσικό κομμάτι αφενός μεν βοηθούν τα ίδια τα παιδιά να εσωτερικεύσουν τις μουσικές τους εμπειρίες και να διευρύνουν τη μουσική τους κατανόηση, αφετέρου δε επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές να κατανοήσουν καλύτερα ποικίλες πτυχές της μουσικής μάθησης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Στο πλαίσιο των σύγχρονων προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης τα παιδιά ενθαρρύνονται να επινοούν πρωτότυπους τρόπους συμβολικής αναπαράστασης της μουσικής, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η μουσική είναι δυνατόν να

αναπαρασταθεί με σύμβολα, όπως κάθε γραπτός κώδικας επικοινωνίας. Στο παρόν άρθρο συνοψίζονται τα σημαντικότερα ευρήματα των ερευνών για τις οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής από τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας και επισημαίνεται η σημασία τους για το σχεδιασμό προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την εισαγωγή στην ανάγνωση και γραφή της μουσικής

Όπως στην εκμάθηση κάθε γραπτής γλώσσας, που χρησιμεύει για επικοινωνία, έτσι και για τη γλώσσα της μουσικής, έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις, ώστε το παιδί να αποκτήσει τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιεί, σύμφωνα με τις ατομικές του ικανότητες και εμπειρίες (Σέρρη, 1982/1995). Διαχρονικά έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις σχετικά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την εισαγωγή των μαθητών στη μουσική σημειογραφία. Μέχρι το 18^ο αιώνα η διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας αποτελούσε αυτοσκοπό της μουσικής εκπαίδευσης στις ανεπτυγμένες κοινωνίες του δυτικού πολιτισμού. Η κατάκτησή της θεωρούνταν ως το πρώτο απαραίτητο βήμα για τη φωνητική ή οργανική μουσική εκτέλεση. Από το 19^ο αιώνα και έπειτα όμως, οι προοδευτικές ιδέες για την εκπαίδευση οδήγησαν σε νέες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της μουσικής ανάγνωσης και γραφής. Σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί υποστήριξαν την ιδέα του «ήχου πριν το σύμβολο», τη σημασία δηλαδή της απόκτησης αρκετών βιωματικών εμπειριών με τη μουσική πριν την κατάκτηση από τους μαθητές του συμβολικού συστήματος της μουσικής σημειογραφίας και πρότειναν τρόπους, ώστε η εισαγωγή στην ανάγνωση και γραφή της μουσικής να γίνεται σταδιακά, φυσικά και αβίαστα.

Ο Άγγλος μουσικοπαιδαγωγός John Curwen (1816-1880) σύμφωνα με τους Shaw και (1976) και Pegg (1996) ήταν από τους πρώτους που επισήμαναν ότι η διδασκαλία της μουσικής ανάγνωσης και γραφής θα πρέπει να γίνεται με μεθόδους κατάλληλες για την ηλικία και το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών και να αξιοποιεί εικόνες, αλλά και κιναισθητικές αναλογίες. Επινόησε μια απλουστευμένη «ερμηνευτική» σημειογραφία (interpreting notation), ώστε να διευκολύνει τους μαθητές να αναπαραστήσουν οπτικά όσα είχαν αντιληφθεί με την ακοή τους και να προετοιμαστούν για την κατάκτηση της επίσημης μουσικής σημειογραφίας σε μεταγενέστερα στάδια.

Ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής της μουσικής έδωσε και ο Ούγγρος μουσικοπαιδαγωγός Zoltan Kodaly (1882-1967). Κατά τον Kodaly, η εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας θα πρέπει να ξεκινά από τα πρώτα στάδια της μουσικής εκπαίδευσης με μεθόδους κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών και να οικοδομείται βήμα προς βήμα (Russell-Smith, 1976). Στη μουσικοπαιδαγωγική του προσέγγιση, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες κατακτώνται αρχικά τα σύμβολα των ρυθμικών αξιών και στη συνέχεια, όταν τα παιδιά έχουν αποκτήσει αρκετές εμπειρίες με την εκτέλεση και την αναπαράσταση ρυθμικών μοτίβων, ξεκινούν και οι προσπάθειες για την αναπαράσταση του τονικού ύψους. Αλλά και στη μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Carl Orff (1895-1982) δίνεται βαρύτητα από τα πρώτα στάδια της μουσικής αγωγής στο συμβολισμό των μουσικών ήχων με εναλλακτικούς, μη συμβατικούς τρόπους αναπαράστασης, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η μουσική μπορεί να κωδικοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη καταγραφής της για τη διατήρηση του μουσικού μας πολιτισμού (Σέρρη, 1982/1995).

Από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα αρκετοί ερευνητές της μουσικής ανάπτυξης και μάθησης έδειξαν ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο παιδιά διαφόρων ηλικιών που δεν έχουν εισαχθεί

ακόμη στην καθιερωμένη μουσική σημειογραφία αναπαριστούν με επινοημένα σύμβολα είτε στο χαρτί, είτε με τρισδιάστατα υλικά (όπως ξυλάκια, πλαστελίνη, κτλ.) ένα ρυθμικό μοτίβο, μια μουσική φράση, ένα τραγούδι ή μια δική τους μουσική σύνθεση (Bamberger, 1982, 1991· Barrett, 1999· Carroll, 2006· Davidson & Colley, 1987· Davidson & Scripp, 1988· Gromko, 1994).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών έστρεψαν προς αυτή την κατεύθυνση τα νεότερα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με την κατάκτηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Παλαιότερα, κυριαρχούσε η άποψη ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και πως για να μπορέσουν να διαβάσουν και να γράψουν θα πρέπει να προετοιμαστούν με κατάλληλες προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές ασκήσεις. Ο όρος «ετοιμότητα» (“readiness”) για την ανάγνωση και τη γραφή αντικατόπτριζε αυτή την αντίληψη (Gillen & Hall, 2003· Τάφα, 2001). Ως αναγνωστική ετοιμότητα οριζόταν το στάδιο στην ανάπτυξη, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάζει εύκολα και αποδοτικά (Dowling & Thackray, 1975). Η παραπάνω άποψη κυριάρχησε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε μια σημαντική αλλαγή στην αντίληψη των επιστημόνων για το πώς τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν. Ο όρος «αναδύομενος γραμματισμός» (emerging literacy), ένας όρος που εισήχθη για πρώτη φορά από τον Clay (1979) άρχισε σταδιακά να αντικαθιστά τον όρο «ετοιμότητα για την ανάγνωση και τη γραφή» (Gillen & Hall, 2003· Τάφα, 2001). Ο όρος «αναδύομενος γραμματισμός» υπονοεί ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι διαδικασίες που σταδιακά ξεδιπλώνονται στο παιδί, το οποίο έχει αποκτήσει αρκετές εμπειρίες με τον προφορικό και γραπτό λόγο, πριν από την καθιερωμένη, παραδοσιακή διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής. Πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν, τα παιδιά αναγνωρίζουν σήματα και λογότυπους στις ετικέτες των προϊόντων που βλέπουν γύρω τους (Τάφα, 2001) και έχουν αναπτύξει υποθέσεις για το τι είναι η γραφή και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί (Cowie, 1989). Από την ηλικία των δύο ετών, έχουν κατηγοριοποιήσει συγκεκριμένες δραστηριότητες ως «γραφή» και προσπαθούν να μιμηθούν τη ροή ενός γραπτού. Κατανοούν ότι υπάρχουν όρια ανάμεσα σ’ αυτό που ζωγραφίζεται και αυτό που γράφεται, αν και δεν μπορούν ακόμη να παράγουν αναγνωρίσιμα γράμματα. Η συνειδητοποίηση μιας άμεσης αντιστοιχίας ανάμεσα στις γραπτές και προφορικές λέξεις έρχεται αργότερα (Cowie, 1989). Επιπλέον, παρατηρώντας τα παιδιά τους ενηλίκους στο περιβάλλον τους, οι οποίοι διαβάζουν και γράφουν για διάφορους λόγους, κατανοούν σταδιακά ότι η ανάγνωση και η γραφή χρησιμοποιούνται για την επίτευξη διαφόρων στόχων της καθημερινής ζωής.

Η σύγχρονη λοιπόν άποψη για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας υποστηρίζει ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής δεν εμφανίζονται ξαφνικά, μια συγκεκριμένη στιγμή της ζωής τους, αλλά αναπτύσσονται σταδιακά, με την προϋπόθεση ότι ζουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί ο γραπτός λόγος, αλληλεπιδρούν με ενηλίκους που διαβάζουν και γράφουν και εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής και τα ίδια με παιγνιώδη τρόπο.

Οι παραπάνω θέσεις σχετικά με την κατάκτηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά έστρεψαν και τους ερευνητές της μουσικής ανάπτυξης και μάθησης προς την έννοια του αναδύομενου μουσικού γραμματισμού, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση και γραφή της μουσικής κατακτάται σταδιακά μέσα από την αλληλεπίδραση με ένα περιβάλλον πλούσιο σε μουσικά ερεθίσματα και την ενίσχυση από τους ενηλίκους κάθε προσπάθειας των παιδιών να αναπαραστήσουν συμβολικά την κατανόησή τους για τη μουσική. Ο όρος «αναδύομενος μουσικός γραμματισμός» υποδηλώνει μια διαρκή εξελικτική πορεία προς τη μάθηση, η οποία αρχίζει από τα πρώιμα στάδια της μουσικής αγωγής και δίνει έμφαση στον πειραματισμό και την ανακάλυψη,

θεωρώντας τα παιδιά ενεργούς κατασκευαστές της γνώσης. Στην υιοθέτηση του όρου «αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός» συνέβαλαν όχι μόνο οι νέες ιδέες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου από τα παιδιά, αλλά και οι έρευνες που αφορούσαν τις αναπαραστάσεις που τα παιδιά επινοούν για να απεικονίσουν μουσικές φράσεις, τραγούδια ή δικές τους μουσικές συνθέσεις.

Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά, πριν την ηλικία στην οποία τα εισάγουμε συνήθως στην ανάγνωση και γραφή της μουσικής, μπορούν να αναπαραστήσουν με το δικό τους τρόπο εκείνα τα χαρακτηριστικά της μουσικής, που αντιλαμβάνονται ως πιο σημαντικά. Οι αναπαραστάσεις αυτές περιλαμβάνουν αυθαίρετα σύμβολα που τα παιδιά επιλέγουν για να αναπαραστήσουν στοιχεία της μουσικής, όπως εικόνες, σχήματα, λέξεις και αντανakλούν την κατανόησή τους για ποικίλες μουσικές έννοιες (Bamberger, 1991· Davidson & Scripp 1988· McCusker, 2001).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Bamberger (1991) οι αναπαραστάσεις των παιδιών αποτελούν εικονικές «χαρτογραφήσεις» ενός μουσικού ερεθίσματος και παρέχουν συγκεκριμένες αποδείξεις του πώς ένα παιδί ερμηνεύει μία συγκεκριμένη μουσική εμπειρία. Κατά τους Davidson & Scripp (1988) οι οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής, που τα παιδιά δημιουργούν, αποτελούν ενδείξεις του αναδυόμενης ικανότητας συμβολισμού της μουσικής. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν:

[...] για μια πιο πλήρη γνώση της κατανόησης των παιδιών για τη μουσική, οι αναπαραστάσεις τους αποτελούν κρίσιμα «παράθυρα» για να μελετήσουμε τη γνωστική ανάπτυξή τους στη μουσική. Για παράδειγμα, ζητώντας από τα παιδιά να γράψουν ένα τραγούδι που ξέρουν «έτσι ώστε κάποιος άλλος να μπορεί να το τραγουδήσει» μπορούμε να βρούμε αποδείξεις για εκείνα τα μουσικά στοιχεία που τα παιδιά θεωρούν σημαντικότερα, για να θυμούνται πώς πηγαίνει ο σκοπός. Εξετάζοντας τις μουσικές αναπαραστάσεις των ίδιων παιδιών στο χρόνο, μπορούμε να διαπιστώσουμε την ανάπτυξη της κατανόησής τους για το τονικό ύψος, το ρυθμό ή τις σχέσεις των φράσεων στα τραγούδια που γνωρίζουν. (1988: 196)

Σύντομη ανασκόπηση ερευνών για τις επινοημένες σημειογραφίες των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας

Οι πρώτες έρευνες των οπτικών αναπαραστάσεων της μουσικής ήταν εκείνες της Bamberger (1982, 1991), στις οποίες η ερευνήτρια παρουσίαζε στα παιδιά 4-12 ετών ρυθμικά μοτίβα με χτυπήματα στις παλάμες και τους ζητούσε «να γράψουν στο χαρτί οτιδήποτε νομίζουν ότι θα τα βοηθήσει να [...] (τα) θυμηθούν την επόμενη μέρα ή θα βοηθήσει κάποιον που δεν είναι εκεί να τα εκτελέσει» (Bamberger, 1982:193). Κατά τη Bamberger οι αναπαραστάσεις των παιδιών «μπορούν να θεωρηθούν ως η επινοήση των παιδιών για την εξωτερική της 'γνώσης σε δράση', δηλαδή αυτού που ήξεραν πώς να κάνουν, αλλά δεν είχαν ποτέ πριν προσπαθήσει να καταγράψουν με κάποιο εξωτερικό, στατικό τρόπο» (Bamberger, 1982: 193-194). Σημαντικό συμπέρασμα από τις έρευνες της Bamberger ήταν ότι οι γραφικές αναπαραστάσεις των ρυθμικών μοτίβων ήταν δύο ειδών: σχηματικές (figural) και μετρικές (metric). Οι σχηματικές αναπαραστάσεις απεικόνιζαν τη συνολική, αισθητηριακή αίσθηση της μουσικής, ενώ οι μετρικές απεικονίσεις απέδιδαν με ακρίβεια συγκεκριμένες, διακριτές λεπτομέρειες της μουσικής. Τα περισσότερα παιδιά, και ειδικά αυτά των μικρότερων ηλικιών, χρησιμοποιούσαν τις σχηματικές αναπαραστάσεις. Τα ευρήματα των ερευνών της Bamberger επιβεβαιώθηκαν και από τη Uritis (1987a, 1987b), που εξέτασε τις αναπαραστάσεις ρυθμικών μοτίβων από παιδιά 7-12 ετών και διαπίστωσε ότι ο σχηματικός τρόπος αναπαράστασης του ρυθμού υπεριοχλεί σε όλες τις ηλικίες και σε όλα τα επίπεδα μουσικής εκπαίδευσης.

Σημαντικές για τη διερεύνηση των ικανοτήτων των παιδιών να αναπαριστούν γραφικά τη μουσική ήταν οι έρευνες των Davidson & Colley (1987) και Davidson & Scripp (1988) που εντάσσονταν στο ερευνητικό πρόγραμμα Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Nelson Goodman και υλοποιήθηκε με επικεφαλής τον Howard Gardner με σκοπό να ερευνήσει και να προτείνει τρόπους βελτίωσης της εκπαίδευσης στις τέχνες. Ο Goodman θεωρούσε ότι η μάθηση στις τέχνες θα έπρεπε να μελετηθεί ως μια σημαντική νοητική δραστηριότητα, αλλά οι γνώσεις και η έρευνα σ' αυτό τον τομέα βρίσκονταν στο μηδέν (zero), πεποίθηση από την οποία προήλθε και η ονομασία του προγράμματος. Στο πλαίσιο του Project Zero ερευνήθηκε, μεταξύ άλλων, ο τρόπος με τον οποίο δομούνται οι ικανότητες συμβολισμού σε διάφορους τομείς, καθώς θεμελιώδης πεποίθηση του προγράμματος ήταν ότι τα συμβολικά συστήματα που σχετίζονται με τις τέχνες (δισδιάστατη και τρισδιάστατη απεικόνιση, μουσική και χορός) αποτελούν «συμβολικές οδούς μεγάλης σημασίας για την πρώτη παιδική ηλικία» (Gardner, 1991: 56).

Οι διαχρονικές έρευνες των Davidson & Colley (1987) και Davidson & Scripp (1988) διερεύνησαν την αντίληψη του ρυθμού και της μελωδίας παιδιών 5-7 ετών, όπως αντικατοπτρίζεται στην εκτέλεση και στις γραφικές αναπαραστάσεις μεμονωμένων ρυθμικών μοτίβων και ολόκληρων τραγουδιών. Η έρευνα των Davidson & Colley (1987) έδειξε ότι τα χαρακτηριστικά του μουσικού ερεθίσματος παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που τα παιδιά επιλέγουν να το αναπαραστήσουν. Τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τον τρόπο αναπαράστασης είναι η ύπαρξη ή μη στίχων, η ρυθμική πολυπλοκότητα και η έκταση του μουσικού ερεθίσματος. Από την έρευνα των Davidson & Colley (1987) προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι ικανότητες εκτέλεσης και συμβολισμού της μουσικής είναι εξίσου σημαντικές για τη μουσική μάθηση και πρέπει να φέρουν ίσο βάρος στη μελέτη της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού.

Επιπλέον, η έρευνα των Davidson & Scripp (1988) επισήμανε ότι τα συστήματα συμβόλων που επιλέγουν τα παιδιά για να αναπαραστήσουν τραγούδια αλλάζουν ριζικά από την ηλικία των 5 μέχρι την ηλικία των 7 ετών και οι αναπαραστάσεις τους γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες και λεπτομερείς όσο αυξάνεται η ηλικία τους. Συγκεκριμένα, στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν εικόνες και αφηρημένα σύμβολα, για να αναπαραστήσουν τη μουσική δομή της φράσης. Στην ηλικία των 6 ετών χρησιμοποιούν αφηρημένα ή γλωσσικά σύμβολα για να απεικονίσουν τον παλμό, τη ρυθμική δομή ή το μελωδικό περίγραμμα της φράσης. Στην ηλικία των 7 ετών συνδυάζουν τα γλωσσικά σύμβολα με τα αφηρημένα σύμβολα και αναπαριστούν ποικίλα στοιχεία της μουσικής με ιδιαίτερη έμφαση στο μελωδικό περίγραμμα (Davidson & Scripp, 1988). Ακόμη, από την εξέταση των αναπαραστάσεων διαφάνηκε ότι η ικανότητα αναπαράστασης του ρυθμού αναπτύσσεται πιο νωρίς απ' ό,τι της μελωδίας.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα των Davidson & Scripp (1988) ήταν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικά σύμβολα για να αναπαραστήσουν τη μουσική, απ' αυτά που χρησιμοποιούν σε άλλους γνωστικούς τομείς, γεγονός που δείχνει ότι αντιλαμβάνονται τη μουσική ως ένα ξεχωριστό γνωστικό τομέα, που χρειάζεται το δικό του σύστημα συμβόλων. Επίσης, από την έρευνα προέκυψε ότι οι εικονικές αναπαραστάσεις των παιδιών μπορεί να διαφέρουν ουσιαστικά ανάλογα με τον τρόπο εκτέλεσης (π.χ. η φράση τραγουδιέται ή χειροκροτείται;), τη δομική παρουσίαση (είναι η φράση ένα απομονωμένο μοτίβο ή κομμάτι ενός τραγουδιού;) και την εξοικείωση των παιδιών με τη μουσική φράση, που καλούνται να αναπαραστήσουν (είναι η φράση οικεία ή άγνωστη;)

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της McCusker (2001), που διερεύνησε τις επινοημένες εικονικές αναπαραστάσεις παιδιών 5-7 ετών, παράλληλα με άλλες μουσικές συμπεριφορές, όπως το τραγούδι, το παίξιμο οργάνων, η κίνηση και ο αυτοσχεδιασμός μουσικής. Στην έρευνα αυτή, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν και εναλλακτικούς τρόπους συμβολισμού, εκτός από το

γραφικό, χρησιμοποιώντας υλικά όπως ξυλάκια, πλαστελίνη, κ.τ.λ. Τα αποτελέσματα από την έρευνα της McCusker (2001) υπογράμμισαν το ρόλο που παίζει το κοινωνικό πλαίσιο και οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον στον αναδυόμενο μουσικό γραμματισμό τους.

Εκτός από τις αναπαραστάσεις των παιδιών για τραγούδια και μουσικές φράσεις που τους παρουσιάζονται από τους ενήλικους, έχουν διερευνηθεί και οι αναπαραστάσεις τους για πρωτότυπα τραγούδια, που επινοούν τα ίδια (Davies, 1992) καθώς και για δικές τους συνθέσεις στα μουσικά όργανα (Barrett, 1999). Τα ευρήματα των ερευνών αυτών έδειξαν ότι οι γραφικές αναπαραστάσεις των φωνητικών ή οργανικών συνθέσεων των ίδιων των παιδιών αναπαριστούν τα μουσικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότερα από τις γραφικές αναπαραστάσεις μουσικών κομματιών που επιβάλλονται στα παιδιά από τους ενήλικους.

Συγκρίνοντας διαφορετικούς τύπους αναπαραστάσεων, η Barret (2002) σε μελέτες περίπτωσης με παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσε ότι οι γραφικές αναπαραστάσεις, στις οποίες χρησιμοποιούνταν μόνο εικόνες (pictorial notations), επικεντρώνονταν περισσότερο στο περιεχόμενο των στίχων των τραγουδιών, και ήταν λιγότερο αποτελεσματικές στο να βοηθούν τα παιδιά να αποθηκεύσουν στη μνήμη τους τα μουσικά χαρακτηριστικά των τραγουδιών. Αντίθετα, οι γραφικές αναπαραστάσεις, στις οποίες χρησιμοποιούνταν αφηρημένα σύμβολα (π.χ. γεωμετρικά σχήματα, γραμμές κτλ.) για να αποδώσουν διάφορα μουσικά χαρακτηριστικά των κομματιών, όπως η δυναμική ή το τονικό ύψος, ήταν περισσότερο αποτελεσματικές στο να βοηθούν τα παιδιά να ανακαλούν στη μνήμη τους τα μουσικά κομμάτια.

Όλες οι παραπάνω έρευνες μελέτησαν την ανάπτυξη της ικανότητας συμβολικής αναπαράστασης της μουσικής σε παιδιά από τεσσάρων ετών και πάνω. Η Roortman (1996) σε μία μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα εξέτασε πώς τα μικρότερα παιδιά, ηλικίας 3 και 4 ετών, αναπαριστούν τις δράσεις τους στις ηχητικές πηγές χρησιμοποιώντας απτικά ή οπτικά υλικά διαφόρων σχημάτων, υφής ή χρωμάτων, πλούσια σε αισθητηριακές ιδιότητες. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εξερευνήσουν ήχους σε μία ποικιλία ηχητικών πηγών, να αναπαραστήσουν τους ήχους τους και να εκτελέσουν τη μουσική με βάση τις αναπαραστάσεις τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι αναπαραστάσεις που τα παιδιά δημιούργησαν για τον ήχο αντανακλούσαν την αντίληψή τους για μουσικές έννοιες, όπως η χροιά και η δυναμική.

Η επίδραση στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ικανότητα γραφικής αναπαράστασης της μουσικής διερευνήθηκε από τις Domer και Gromko (1996), που διαπίστωσαν ότι ένα τρίμηνο πρόγραμμα μουσικής αγωγής με έμφαση στη γραφική αναπαράσταση μουσικών εννοιών είχε θετική επίδραση στην ικανότητα των παιδιών να αναπαριστούν γραφικά απλά μουσικά κομμάτια, με τρόπο που αναδείκνυε την κατανόησή τους για τις μουσικές έννοιες. Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και από δική μας έρευνα (Μαγαλιού, 2007) στην οποία διερευνήθηκε η επίδραση μουσικών δραστηριοτήτων με έμφαση στις κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις της μουσικής στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών 4-6 ετών. Διαπιστώθηκε ότι οι οπτικές αναλογίες που τα παιδιά επινοούσαν για να αναπαραστήσουν τραγούδια και μουσικά κομμάτια γίνονταν ολοένα και πιο ακριβείς και λεπτομερείς κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε την θετική επίδραση του προγράμματος μουσικής μάθησης που εφαρμόστηκε στη μουσική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη μουσική, τη μουσική αντίληψη, το τραγούδι και τη μουσική δημιουργικότητα.

Οι Elkoshi (2004) και Carroll (2006) στις έρευνές τους ανέδειξαν τη σημασία της παράλληλης διερεύνησης των οπτικών αναπαραστάσεων των παιδιών για τη μουσική και των λεκτικών τους περιγραφών για αυτές. Η Elkoshi (2004) ισχυρίστηκε ότι οι γραφικές αναπαραστάσεις των παιδιών για τη μουσική

παρέχουν ελλιπή συμπεράσματα για τη μουσική τους αντίληψη, αν εξεταστούν μεμονωμένα. Αντίθετα, αν συνεκτιμηθούν με τις λεκτικές επεξηγήσεις τους για τις επιλογές τους και με τον τρόπο που χρησιμοποιούν τις αναπαραστάσεις τους ως οδηγούς εκτέλεσης και ανάκλησης στη μνήμη της μουσικής, παρέχουν μια σαφή και πλήρη εικόνα της μουσικής τους αντίληψης.

Στην έρευνα της Carroll (2006) ζητήθηκε από τα παιδιά όχι μόνο να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις ενός δοσμένου τραγουδιού, αλλά και να τις επεξηγήσουν λεκτικά, καθώς και να διδάξουν το τραγούδι σε έναν συμμαθητή τους, αξιοποιώντας την αναπαραστάση που δημιούργησαν. Η έρευνα εστίασε όχι τόσο στην ακρίβεια των επισημασμένων σημειογραφικών συστημάτων που δημιουργούν τα παιδιά, όσο στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν τα διαθέσιμα μέσα, για να διαπραγματευτούν την αντιστοίχιση ανάμεσα στους ήχους του μουσικού ερεθίσματος, όπως το προσλαμβάνουν και τα σύμβολα που επιλέγουν για να το αναπαραστήσουν. Επιπλέον, η έρευνα έδωσε έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά ερμηνεύουν και επεξηγούν τα συμβολικά συστήματα που επινοούν. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι η ερμηνεία των αναπαραστάσεων των παιδιών για τη μουσική από τους ενήλικους είναι πληρέστερη, όταν συνεξετάζεται με τις λεκτικές περιγραφές τους ή/και με τις κιναισθητικές αναλογίες που χρησιμοποιούν για να αιτιολογήσουν την επιλογή των συγκεκριμένων τρόπων συμβολισμού. Ακόμη, αναδείχθηκε η σημασία του κοινωνικού πλαισίου και ιδιαίτερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών στην ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής.

Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται οι τρόποι οπτικής αναπαράστασης της μουσικής από τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας, τα κυριότερα είδη συμβόλων που τα παιδιά επινοούν για να αναπαραστήσουν στοιχεία της μουσικής και τα στοιχεία της μουσικής που επιχειρούν να αποδώσουν μέσω των αναπαραστάσεών τους.

Πίνακας 1: Τρόποι οπτικής αναπαράστασης της μουσικής

ΑΥΘΟΡΜΗΤΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ (μουσικών φράσεων, τραγουδιών ή μουσικών κομματιών που παρουσιάζονται στα παιδιά από τους ενήλικους, τραγουδιών ή σύντομων μουσικών κομματιών που επινοούν τα ίδια τα παιδιά)		
Τρόποι αναπαράστασης	Είδη συμβόλων	Μουσικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Γραφικός ▪ Με χρήση τρισδιάστατων υλικών (π.χ. πλαστελίνη, ξυλάκια, κύβοι, σπόροι, κτλ.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σχήματα (κύκλοι, γραμμές, τρίγωνα, κτλ.) ▪ Σχέδια (π.χ. λουλούδια, ανθρωπάκια, αστέρια, βέλη, ζωγραφιές των μουσικών οργάνων που συμμετέχουν κτλ.) ▪ Σύμβολα που προσπαθούν να μιμηθούν τα καθιερωμένα σύμβολα της μουσικής σημειογραφίας ▪ Λέξεις (είτε από το κείμενο των τραγουδιών, είτε επεξηγηματικές, π.χ. δυνατά, σιγά, κοφτά, ψιθυριστά κτλ.) ▪ Συνδυασμός δύο ή περισσότερων από τα παραπάνω 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παλμός ▪ Ρυθμικά μοτίβα ▪ Ρυθμική αγωγή ▪ Δυναμική ▪ Άρθρωση (<i>staccato</i>, <i>legato</i>) ▪ Μουσικά όργανα που συμμετέχουν ▪ Μελωδικό περίγραμμα – κίνηση της μελωδίας ▪ Τονικό ύψος ▪ Περιεχόμενο των στίχων (όσον αφορά τα τραγούδια) ▪ Συνδυασμός δύο ή περισσότερων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των ερευνών για τις αυθόρμητες οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής από τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας καταλήγουμε στα εξής γενικά συμπεράσματα:

- Η ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης της μουσικής αναπτύσσεται σταδιακά, καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τη μουσική, εφόσον τους παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα και εισάγονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, που τα ενθαρρύνουν να κωδικοποιήσουν και να αποκωδικοποιήσουν με αφηρημένα σύμβολα τις μουσικές έννοιες.

- Όταν τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν το πρόβλημα της οπτικής αναπαράστασης μουσικών φράσεων, τραγουδιών ή μουσικών κομματιών, οι αναπαραστάσεις τους δείχνουν κατανόηση ποικίλων μουσικών χαρακτηριστικών και εννοιών.

- Η ικανότητα οπτικής αναπαράστασης της μουσικής εξελίσσεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ωριμάζουν και συμμετέχουν σε προγράμματα μουσικής αγωγής. Καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζουν, τα παιδιά υιοθετούν όλο και πιο σύνθετες στρατηγικές αναπαράστασης. Η εξέλιξη των στρατηγικών αναπαράστασης επηρεάζεται και από την ποσότητα και ποιότητα των εμπειριών μουσικής μάθησης στο οικογενειακό/ κοινωνικό περιβάλλον και το σχολείο.

- Τα παιδιά εξελίσσουν και τελειοποιούν τις επινοημένες «σημειογραφίες» τους όταν καλούνται να επεξηγήσουν λεκτικά τις «σημειογραφικές» τους επιλογές και την αντιστοιχία τους με το δοσμένο μουσικό ερέθισμα. Η πρακτική αυτή ενισχύει τις μουσικές τους δεξιότητες και τη μουσική τους αντίληψη.
- Η ηλικία μεταξύ 5 και 7 ετών είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της ικανότητας συμβολικής αναπαράστασης της μουσικής. Στην ηλικία αυτή αναπτύσσεται σημαντικά η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν αναπαραστάσεις που φέρουν αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά των μουσικών φράσεων, τραγουδιών ή μουσικών κομματιών που καλούνται να αναπαραστήσουν.

Αναδυόμενος μουσικός γραμματισμός και μουσική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία: Σκέψεις και προτάσεις

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, η επινόηση οπτικών αναπαραστάσεων της μουσικής, πριν τη διδασκαλία της καθιερωμένης μουσικής σημειογραφίας, αποτελεί μια πολύτιμη εμπειρία για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η οποία θα μπορούσε να εντάσσεται στα αναλυτικά προγράμματα μουσικής της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης.

Η διαδικασία επινόησης «σημειογραφίας» είναι μια πολύπλοκη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, αναστοχασμού και ανακατασκευής, που απαιτεί ικανότητες να αξιοποιεί κανείς τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του με ευρηματικούς και πρωτότυπους τρόπους και κατά συνέπεια μια διαδικασία που προωθεί τη δημιουργικότητα και διευρύνει τη μουσική κατανόηση (Μαγαλιού, 2007). Οι οπτικές αναπαραστάσεις της μουσικής αποτελούν ένα μέσο για την εξωτερίκευση των εσωτερικών νοητικών εικόνων που δημιουργούνται κατά την ακρόαση ή εκτέλεση μουσικής. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Gromko (1994), η δημιουργία μιας αναπαράστασης μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για

την κατηγοριοποίηση, την οργάνωση και τις διασυνδέσεις που επιτρέπουν στο παιδί να μετατρέψει την άμεση εμπειρία σε μια εμπειρία που μπορεί να αναπαρασταθεί με εικόνες και σύμβολα. Οι ευκαιρίες για αναπαράσταση των μουσικών τους εμπειριών αντανakλούν την κατανόησή των παιδιών για τη μουσική, αλλά ταυτόχρονα βοηθούν τα ίδια τα παιδιά να κατακτήσουν αυτή την κατανόηση (1994:146).

Οι επινοημένες σημειογραφίες των παιδιών σε αρκετές περιπτώσεις αποκαλύπτουν πτυχές της μουσικής τους κατανόησης που δεν προκύπτουν από άλλους τρόπους ανταπόκρισης στη μουσική, όπως η κιναισθητική ανταπόκριση ή η λεκτική περιγραφή. Οι προκλήσεις που αφορούν την επινόηση οπτικών αναπαραστάσεων, όχι μόνο δίνουν ώθηση για γνήσιες και πλήρεις νοήματος εμπειρίες μουσικής μάθησης, αλλά μπορούν επιπλέον να ενεργοποιήσουν και να τροφοδοτήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη σύνθεση μουσικής και την εκμάθηση της καθιερωμένης σημειογραφίας (Carroll, 2006). Επιπλέον, ο στοχασμός των εκπαιδευτικών και των ερευνητών σχετικά με τις διαισθητικές στρατηγικές των παιδιών για την αναπαράσταση της μουσικής μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τις διαδικασίες μουσικής μάθησης και κατά συνέπεια να συμβάλει στον καλύτερο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος μουσικής.

Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι οι δραστηριότητες επινόησης οπτικών αναπαραστάσεων της μουσικής θα πρέπει να αλληλοδιαπλέκονται με τις άλλες μουσικές δραστηριότητες (τραγούδι, ενεργητική

μουσική ακρόαση, δραστηριότητες μουσικής δημιουργικότητας-αυτοσχεδιασμός, σύνθεση μουσικής-, παίξιμο μουσικών οργάνων, κιναισθητική ανταπόκριση στη μουσική) και να σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας.

Η πολυπλοκότητα της μουσικής μάθησης, αλλά και η πολυδιάστατη φύση κάθε μουσικής εμπειρίας καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση και κατανόηση των διαδικασιών μουσικής μάθησης μέσα από πολλά διαφορετικά «παράθυρα». Οι οπτικές αναπαραστάσεις των παιδιών για τραγούδια, μουσικές φράσεις, ηχογραφημένη μουσική ή μουσική που τα ίδια δημιουργούν, αποτελούν ένα από αυτά τα «παράθυρα», όπως και το τραγούδι, το παίξιμο οργάνων, η κιναισθητική ανταπόκριση στη μουσική, αλλά και οι λεκτικές περιγραφές μουσικών ιδιοτήτων και εννοιών. Οι παραπάνω τρόποι ανταπόκρισης στη μουσική είναι απαραίτητο να συνεξετάζονται και να συνεκτιμώνται, ώστε να προκύπτει μια συνολική, πληρέστερη και λεπτομερέστερη εικόνα των τρόπων με τους οποίους εξελίσσεται σταδιακά η μουσική αντίληψη των παιδιών και κατά συνέπεια να επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα και ολόπλευρα η μουσική μάθηση. Άλλωστε, τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας ανταποκρίνονται αυθόρμητα στα μουσικά ερεθίσματα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.

Τα καθήκοντα επιμόρφωσης μουσικής σημειογραφίας μπορούν να θεωρηθούν ως ένα μοντέλο για ένα μουσικοπαιδαγωγικό μοντέλο, που υιοθετεί την κοινωνική- κοστροκτιβιστική προσέγγιση στη μάθηση (Vygotsky, 1978) και δίνει έμφαση στη φυσική πορεία που ακολουθούν οι αναδυόμενοι γραμματισμοί των παιδιών στο σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και στην οικογένεια και την κοινότητα.

Ο κοινωνικός κοστροκτιβισμός τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στη διαδικασία δόμησης της γνώσης. Βασικός πυρήνας της παιδαγωγικής σκέψης του Vygotsky είναι η έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (zone of proximal development), η οποία ορίζεται ως «...η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την ατομική ικανότητα λύσης προβλημάτων, και το επίπεδο δυναμικής εξέλιξης, όπως καθορίζεται μέσα από τη λύση προβλημάτων με την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978: 86). Με άλλα λόγια, ο Vygotsky θεωρεί ότι τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν πολύ περισσότερα συνεργαζόμενα με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, απ' όσα θα μπορούσαν να επιτύχουν μόνα τους. Ένα άλλο πολύ σημαντικό σημείο στη θεωρία του Vygotsky είναι ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική αν οι μαθητές εργάζονται σε περιεχόμενο που έχει νόημα γι' αυτούς και σχετίζεται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Όταν τα παιδιά επινοούν «σημειογραφικά συστήματα» για να απεικονίσουν τη μουσική που εκτελούν, ακούν ή δημιουργούν και αξιοποιούν τις «σημειογραφίες» τους ως οδηγούς για την ανάκληση στη μνήμη της μουσικής εμπλέκονται σε μία μαθησιακή δραστηριότητα που έχει περιεχόμενο και νόημα γι' αυτά και ενισχύει την αυτοανακάλυψη, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό, αλλά και τα βοηθά να εμβαθύνουν και να αναστοχαστούν σχετικά με τις μουσικές τους εμπειρίες. Επιπλέον, όταν παρουσιάζουν στην ομάδα τις επινοημένες «σημειογραφίες» τους, αιτιολογώντας τις επιλογές τους, αλλά και όταν εκτελούν μουσικά τις δικές τους επινοημένες «σημειογραφίες», αλλά και αυτές των συμμαθητών τους, αλληλεπιδρούν γόνιμα με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους.

Σημαντικός για την προώθηση του αναδυόμενου μουσικού γραμματισμού των παιδιών της πρώιμης ηλικίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο της κοινωνικής κοστροκτιβιστικής προσέγγισης ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν γίνεται αντιληπτός ως αυτός του μεταφορέα γνώσεων, αλλά του ενηλίκου που διαμορφώνει ένα περιβάλλον το οποίο ενισχύει την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια και ενθαρρύνει τα παιδιά να παίρνουν ρίσκα, να ερευνούν και να δοκιμάζουν διαφορετικές λύσεις, αντί να ανταποκρίνονται με ένα συγκεκριμένο «σωστό» τρόπο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να παρουσιάζει έτοιμες λύσεις, αλλά

να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις στην κατάλληλη στιγμή, να παρατηρεί και να συμμετέχει στις εξερευνήσεις των παιδιών, αλλά και να αξιολογεί τις αντιδράσεις τους (Espeland, 1987). Εκτός όμως από την ενθάρρυνση της αυθόρμητης εξερευνητικής διάθεσης των παιδιών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παράσχει ποικίλα υλικά και μέσα, ώστε να είναι δυνατός ο πειραματισμός με διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης της μουσικής. Τρισδιάστατα υλικά όπως πηλός, πλαστελίνη, μικροί καρποί (φασόλια, σταφίδες, κτλ.) θα πρέπει να αξιοποιούνται στον ίδιο βαθμό με μολύβια και χρωματιστέςμπογιές, ειδικότερα για παιδιά μικρότερα των τεσσάρων ετών, για τα οποία η χρησιμοποίηση υλικών πλούσιων σε αισθητηριακές ιδιότητες μπορεί να είναι περισσότερο ενθαρρυντική απ' ό,τι η γραφική αναπαράσταση στο χαρτί.

Coda

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία οι τέχνες γενικότερα, και η μουσική ειδικότερα, αποτελούν συμβολικές οδούς μεγάλης σημασίας για τα παιδιά. Όπως επισημαίνει ο Gardner (1973: 129), η κατάκτηση των συμβολικών συστημάτων αποτελεί «το κύριο εξελικτικό γεγονός στα πρώτα παιδικά χρόνια, και ένα γεγονός αποφασιστικής σημασίας για την εξέλιξη της καλλιτεχνικής διαδικασίας». Η αναπαράσταση των μουσικών εμπειριών των παιδιών μέσα από ποικίλους τρόπους, όπως η οπτική αναπαράσταση, μπορούν να διευρύνουν το συμβολικό ρεπερτόριο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και να συμβάλουν στη μουσική τους ανάπτυξη και στη γενικότερη νοητική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπαραστήσουν την κατανόηση και τις σκέψεις τους για τη μουσική μπορούν να αποτελέσουν σημείο αφετηρίας ώστε οι παιδαγωγοί να κατανοήσουν τις αξίες και τις γνώσεις των ίδιων των παιδιών για τη μουσική και κατά συνέπεια να σχεδιάσουν κατάλληλα και αποτελεσματικά προγράμματα μουσικής μάθησης.

Ελληνόγλωσσες

Σέργη, Λ. (1982/1995). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα Παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. Διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Μουσικών Σπουδών.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσσες

Bamberger, J. (1982). Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms: A Function for Reflection in Action. In S. Strauss & R. Stavy (Eds). *U-Shaped Behavioral Growth* (191-226). London: Academic Press.

Bamberger, J. (1991). *The Mind Behind the Musical Ear. How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Barrett, M. (1999). Modal Dissonance: An Analysis of Children's Invented Notations of Known Songs, Original Songs, and Instrumental Compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 14-20.

Barrett, M. (2002). Invented Notations and Mediated Memory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153-154 (Summer Fall, 2002), 55-62.

Campbell, P. S. (1998). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.

Carroll, D. (2006). *Children's use of personal, social and material resources to solve a music notation task: A social constructivist perspective*. PhD thesis, Department of Integrated Studies in Education, McGill University, Montreal.

Clay, M. (1979). *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cowie, H. (1989). Children as writers. In: D. J. Hargreaves (Ed). *Children and the Arts*. (87-104). Philadelphia: Milton Keynes, Open University Press.

Davidson, L. & Colley, B. (1987). Children's Rhythmic Development from Age Five to Seven: Performance, Notation and Reading of Simple Rhythmic Patterns. In: J. C. Peery, I. W. Peery and T.W. Draper (Eds). *Music and Child Development* (107-135). New York: Springer-Verlag.

Davidson, L. & Scripp, L. (1988). Young Children's Musical Representations: Windows on Music Cognition. In: J. A. Sloboda, (Ed). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition* (195-230). Oxford: Clarendon Press.

Davies, C.V. (1992). Young children as song makers: A study of some musical processes in the invented songs of children aged 5-7. PhD Dissertation, The University of York, U.K. Ανακτήθηκε από: etheses.whiterose.ac.uk/2505/1/DX175688.pdf.

Domer, J. & Gromko J. E. (1996). Qualitative Changes in Preschoolers' Invented Notations Following Music Instruction. *Contributions to Music Education*, 23, 62-78.

Elkoshi, R. (2004). Interpreting children's invented graphic notations. *Arts and Learning Research Journal*, 20, 61-84.

Espeland, M. (1987). Music in Use: Responsive Music Listening in the Primary School. *British Journal of Music Education*, 4 (3), 283-297.

Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*. New York: Wiley.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools Should Teach*. New York: Basic Books.

Gillen, J. & Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. In: N. Hall, J. Larson & J. Marsh (eds). *Handbook of Early Childhood Literacy* (3-12). London: SAGE Publications.

Gromko, J. E. (1994). Children's Invented Notations as Measures of Musical Understanding. *Psychology of Music*, 22, 136-147.

McCusker, J. (2001). *Emerging Musical Literacy: Investigating Young Children's Music Cognition and Musical Problem Solving through Invented Notations*. PhD Dissertation. New York: University of Rochester. UMI Dissertation Services.

Pegg, L. (1996). *Principles of Some Influential Music Educators*. Reading: International Center for Research in Music Education.

Poorman, A. S. (1996). The Emergence of Symbol Use: Prekindergarten Children's Representations of Musical Sound, *Contributions to Music Education*, 23, 31-45.

- Russell-Smith, G. (1976). Zoltan Kodaly-Composer, Musicologist and Education Revolutionary, In: K. Simpson (ed). *Some Great Music Educators*, 78-88. London: Novello.
- Shaw, W. (1976). John Curwen. In K. Simpson (ed). *Some Great Music Educators* (30-42). London: Novello.
- Upitis, R. (1987a). Children's Understanding of Rhythm: The Relationship Between Development and Music Training. *Psychomusicology*, 7(1), 41-60.
- Upitis, R. (1987b). Toward a Model for Rhythm Development. In J. C. Peery, I. W. Peery and T.W. Draper (Eds). *Music and Child Development* (54-79). New York: Springer-Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). Play and its Role on the Mental Development of the Child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds). *Play: Its Role in Development and Evolution* (537-554). New York: Basic Books.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Μαρία Μαγαλιού** είναι εκπαιδευτικός Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1996. Από το 2012 είναι Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του ΕΚΠΑ και στο Πανεπιστήμιο Reading της Μ. Βρετανίας (Master of Arts in Music Education) και εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο ΤΜΣ του Ιονίου Παν/μίου στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής (2007). Οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές της σπουδές πραγματοποιήθηκαν με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. Είναι κάτοχος πτυχίων Αρμονίας, Αντίστιξης και Φούγκας και Διπλώματος Πιάνου (Παναρμόνιο Ωδείο). Συμμετείχε στη συγγραφική ομάδα του διδακτικού πακέτου Μουσικής για την Α' και Β' Δημοτικού. Έχει συμμετάσχει με εισηγήσεις και εργαστήρια, αλλά και ως μέλος οργανωτικών και επιστημονικών επιτροπών σε Πανελλήνια και Διεθνή Συνέδρια, ενώ άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά. Είναι μέλος του Δ.Σ. της ΕΕΜΑΠΕ, της ΠΕΕΠΟΘΕ και της συντακτικής ομάδας του περιοδικού Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα, του οποίου είχε και την επιμέλεια ύλης, από κοινού με την Δρ. Ελισάβετ Περακάκη κατά το χρονικό διάστημα 2015-2017 (τεύχη 15, 16, 17). Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στη μουσική ανάπτυξη του παιδιού και τη μουσική διδασκαλία-μάθηση κατά την πρώτη παιδική ηλικία και τη διαθεματική σύνδεση των τεχνών με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Το αυθόρμητο τραγούδι στην πρώιμη παιδική ηλικία: Μαθησιακές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις

Ανθούλα Μουσικό
Κολιάδη-Τηλιακού Σχολείο Ρόδου

Περίληψη

Το αυθόρμητο τραγούδι ως θεμελιώδης ανθρώπινη μορφή έκφρασης αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εκφράζεται με φυσικό τρόπο και είναι συνυφασμένο με το παιχνίδι και τη ζωή των παιδιών αποτελώντας ταυτόχρονα λειτουργική φόρμα επικοινωνίας και συνεκτικότητας στο πλαίσιο μιας μοναδικής παιδικής κουλτούρας. Σκοπός του άρθρου είναι να περιγράψει την αναπτυξιακή πορεία του αυθόρμητου τραγουδιού και τις διάφορες πτυχές των παιδικών αυτοσχεδιασμένων τραγουδιών, αλλά και να αναλύσει το φαινόμενο αυτό, τόσο ως μουσική μάθηση, όσο και ως επικοινωνία και έκφραση συναισθημάτων. Στο πλαίσιο της μελέτης γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το φαινόμενο μέσα από το πρίσμα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και θεωριών μάθησης που παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των παιδαγωγικών του στόχων και δημιουργικής αξιοποίησης εκφάνσεων του αυθόρμητου τραγουδιού. Απαραίτητο είναι να αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στον αυθόρμητο αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα ως στοιχεία της παιδικής κουλτούρας, αλλά και αξία στο αυθόρμητο τραγούδι ως ανεπανάληπτο φαινόμενο της παιδικής μουσικής συμπεριφοράς εκτός προκαθορισμένων διαδικασιών τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Τέλος, η κατανόηση πρωτίστως της ιδιαίτερης μουσικής κουλτούρας των παιδιών συνδράμει στο να αντιληφθούμε τη σημασία της μουσικής στην καθημερινότητά τους, αλλά και τη βαρύτητα που πρέπει να έχει στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Λέξεις-κλειδιά

Αυθόρμητα τραγούδια, πρώιμη παιδική ηλικία, μουσική ανάπτυξη, επικοινωνία, παιδική κουλτούρα

Εισαγωγή

Οι αυθόρμητες φωνητικές εκφράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητάς τους και ταυτόχρονα αντικείμενο έρευνας για μελετητές της αναπτυξιακής τους πορείας. Το μοναχικό και φανταστικό παιχνίδι των παιδιών, οι ατελείωτες επαναλήψεις μελωδικών φράσεων, οι δημιουργικές νέες παραλλαγές γνωστών τραγουδιών αποτελούν ελάχιστες μόνο εκφάνσεις ενός πολύπλοκου φαινομένου. Αυτές οι αυθόρμητες μουσικές εκφράσεις πολλές φορές θεωρούνται ως «θορυβώδης» και «ενοχλητική» συμπεριφορά, άλλοτε ως ενδιαφέρον και συναρπαστικό παιχνίδι, ενώ άλλοτε

πάλι αξιολογούνται ως η απαρχή της μουσικότητας. Έχει υποστηριχθεί ότι τα αυθόρμητα τραγούδια αποτελούν κυρίαρχο μέρος του τρόπου που παίζουν, αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και ψυχαγωγούνται τα παιδιά, αλλά και αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους. Αυτή η θεμελιώδης ανθρώπινη μορφή έκφρασης μέσα από την προοπτική διαφόρων προσεγγίσεων μελετάται ως μοναδικό φαινόμενο και γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί ως τρόπος που τραγουδούν τα παιδιά χωρίς να τον έχουν διδαχθεί με κάποιο τρόπο, αποτελώντας ταυτόχρονα σύνθετο ζήτημα ως προς τη μουσική έκφραση και επικοινωνία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι έρευνες αναφορικά με τη μουσική συμπεριφορά των παιδιών υποστηρίζουν ότι αυτή διαμορφώνεται από τις μουσικές εμπειρίες που βιώνουν σε σχολικό και εξωσχολικό επίπεδο. Οι έρευνες εστιάζουν στην προσπάθεια αξιοποίησης των εμπειριών αυτών κατά το ελεύθερο παιχνίδι στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και να παρατηρηθούν οι εκάστοτε συμπεριφορές στη φυσική τους εκδήλωση αποστασιοποιημένες από οποιαδήποτε παρεμβατική διαδικασία. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η μουσική αποτελεί κομμάτι της καθημερινής έκφρασης των παιδιών και όχι κάτι αποκομμένο από τη φύση τους (Δογάνη, 2012). Ομοίως, το τραγούδι αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες δραστηριότητες των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία εντός και εκτός σχολικού χώρου και μέσα απ' αυτό αναπτύσσουν τις γλωσσικές και μουσικές τους ικανότητες, αυτοσχεδιάζουν και πειραματίζονται με τους ήχους, καλλιεργούν την ακουστική τους ικανότητα, τη φαντασία τους, αλλά και την κουλτούρα τους. Ο όρος «αυθόρμητο τραγούδι» έρχεται σε αντιδιαστολή με τον όρο «δομημένο» και «οργανωμένο» που προέρχεται από την αλληλεπίδραση του παιδαγωγού με τα παιδιά και διδάσκεται με συγκεκριμένες διαδικασίες. Το «αυθόρμητο» τραγούδι δημιουργείται με φυσικό τρόπο από το ίδιο το παιδί ανάλογα με τα υπάρχοντα γύρω του ερεθίσματα, το οποίο δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό από τον ενήλικα, καθώς θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής έκφρασης και συμπεριφοράς. Ο όρος «αυτοσχέδιο» χρησιμοποιείται περίπου με τον ίδιο τρόπο, εκφράζει δηλαδή τραγούδια χωρίς συγκεκριμένη δομή με απρόβλεπτη αρχή και τέλος, καθώς επηρεάζονται από τα παιχνίδια και την επαφή με τα άλλα παιδιά (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005), ενώ άλλα έχουν φόρμα και τρόπο εκτέλεσης μεταξύ ομιλίας και τραγουδιού.

Έχει παρατηρηθεί σε άτυπα περιβάλλοντα μακριά από την επίδραση του ενήλικα, ότι πολλοί αυτοσχέδιοι φωνητικοί πειραματισμοί και δημιουργίες παιδιών δύσκολα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν απόλυτα είτε σε ομιλία, τραγουδιστή ομιλία, ή τραγούδι. Έχουν παρατηρηθεί ποικίλες μορφές αυθόρμητων φωνητικών δημιουργιών και εκφράσεων όπως επαναλαμβανόμενα και αφηρημένα μουσικά μурμουρητά ή ψελλίσματα, μελωδικές προσφωνήσεις ή ρυθμικός λόγος, ακατανόητες εκφράσεις που αντιστοιχούν σε κινήσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χρήση λέξεων δανεισμένων από τραγούδια, μικρά μελωδικά σχήματα και συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα, τα οποία υποδηλώνουν περιπαικτική διάθεση, πείραγμα, πρόκληση για παιχνίδι, ενθάρρυνση, κλπ. Επιπλέον, έχουν παρατηρηθεί μελωδικά μοτίβα ή θραύσματα δανεισμένα από τυποποιημένα τραγούδια, τα οποία συνοδεύονται από αυτοσχέδιους στίχους, αποκτώντας έτσι νέο νόημα στην προσαρμογή τους από ένα παιδί (Knudsen, 2008). Τα παιδιά επίσης πολλές φορές χρησιμοποιούν δικές τους αυθόρμητες στρατηγικές «χτισίματος» τραγουδιών: πειραματίζονται επάνω σε γνωστά τραγούδια αλλάζοντας στίχους, παραλλάσσουν μελωδίες, ή δημιουργούν εντελώς νέα, τα εμπλουτίζουν με διάφορα «ηχητικά εφέ» και ήχους, φτιάχνουν ιστορίες, κινούνται, δημιουργούν νέες μελωδίες στη μορφή «ερώτησης απάντησης», μίμησης (Young, 2008). Πρόκειται λοιπόν για αυθόρμητες δημιουργίες βασισμένες σε προγενέστερες μουσικές εμπειρίες των παιδιών, με συχνές αναφορές σε

τηλεοπτικά κι άλλα μουσικά θέματα (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005). Πάντως, υπάρχει και η άποψη ότι τα «δομημένα» τυπικά παιδικά τραγούδια πιθανόν να προέρχονται από επινοήματα των παιδιών που δημιουργήθηκαν αυθόρμητα από την έμφυτη τάση τους να βιώσουν τη δική τους πραγματικότητα, να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους και να διοχετεύσουν την φυσική τους ροπή για κίνηση και δράση (Μέγας, 1988), αλλά στην πορεία τυποποιήθηκαν και δομήθηκαν με την παρεμβολή των ενηλίκων.

Υπάρχει έντονο ερευνητικό και βιβλιογραφικό ενδιαφέρον για τη γνωστική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα αναφορικά με την εξέλιξη του αυθόρμητου τραγουδιού (Dowling, 1999), ενώ ταυτόχρονα υπάρχει επικέντρωση στη σημασιολογική και επικοινωνιακή έννοια των αυθόρμητων φωνητικών εκφράσεων που πρωτοεμφανίζονται κατά τη διάρκεια πρώιμων αλληλεπιδράσεων του παιδιού με το γονέα του (Parousek, 1996 · Trevarthen κ.ά. 1997). Στη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα, οι αυτοσχέδιοι «βοκαλισμοί» έχουν νοηθεί ως πρώιμες προσπάθειες μουσικής έκφρασης (Swanwick, 1988). Η Campbell (1998) σε εθνογραφική της μελέτη υποστηρίζει τον επαναπροσδιορισμό της μουσικής εκπαίδευσης απέναντι στα τραγούδια των παιδιών, τα οποία αναγνωρίζονται ως «έγκυρες» μουσικές εκφράσεις και άξιες προσοχής στο σχολείο. Προκειμένου να ερμηνευθούν τα αυτοσχέδια τραγούδια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, αρκετοί μελετητές (Bjørkqvold, 1992 · Sundin, 1998) επιχειρηματολογούν ενάντια στη χρήση παραδοσιακών παραμέτρων και κριτηρίων αξιολόγησης μουσικότητας, όπως είναι, για παράδειγμα, η ικανότητα διάκρισης της χροιάς και ελέγχου της τονικότητας και του ρυθμού. Μακροχρόνιες παρατηρήσεις και μελέτες που βασίστηκαν αποκλειστικά στην παρατήρηση παιδιών σε ελεύθερα, οικεία και άμεσα σ' αυτά περιβάλλοντα, όπως είναι το σπίτι, ή ο χώρος παιχνιδιού, έχουν καταγράψει αρκετές μουσικές συμπεριφορές των παιδιών (Moorhead & Pond, 1941 · Zimmerman, 1993), έχουν προτείνει μοντέλα για τη μουσική ανάπτυξη (Swanwick & Tillman, 1986) και έχουν καταλήξει πως οι μουσικές εκδηλώσεις και εκφράσεις και γενικότερα η μουσική μάθηση των παιδιών σε αυτά τα στάδια ανάπτυξης συνδέονται στενά με το άμεσό τους περιβάλλον (Cohen, Stern & Balaban, 1997). Είναι σημαντικό όμως πρωτίστως να δούμε πώς αναπτύσσεται το αυθόρμητο τραγούδι στα παιδιά και πώς επηρεάζεται από το άμεσο περιβάλλον τους.

Η ανάπτυξη του αυθόρμητου τραγουδιού κατά την προσχολική ηλικία

Υπάρχουν κάποια σημαντικά αναπτυξιακά στάδια του αυθόρμητου τραγουδιού που έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία, τα οποία περιγράφουν συγκεκριμένες μουσικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Η μουσική συμπεριφορά κατά την προσχολική ηλικία έχει χαρακτηριστεί με τον όρο «μουσική ομιλία», ή «μουσικό βάβισμα» (music babble), και η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει ότι η διαδικασία μουσικής μάθησης επιτυγχάνεται με φυσικό τρόπο όπως συμβαίνει με τη μάθηση της μητρικής γλώσσας (Gordon, 1984). Όπως στην ομιλία, όπου τα παιδιά από τη μίμηση ήχων, φθόγγων και λέξεων προχωρούν σταδιακά στο σχηματισμό ολοκληρωμένων προτάσεων και νοημάτων, αντίστοιχα στη μουσική πειραματίζονται με ήχους από το εξωτερικό περιβάλλον και βαθμιαία οδηγούνται στη μουσική δημιουργία. Υποστηρίζεται ότι η πρόοδος στην ανάπτυξη των ικανοτήτων στο τραγούδι από το μουσικό βάβισμα ως την εκτέλεση τραγουδιών με ρυθμική και τονική ακρίβεια είναι ανάλογη με τις διαδικασίες αφομοίωσης και συμμόρφωσης που περιγράφονται από τον Piaget, δηλαδή, το μουσικό βάβισμα του παιδιού ισοδυναμεί με εξερεύνηση και απόλαυση του ήχου και οι πρώτες φωνητικές εξερευνήσεις σταδιακά μετατρέπονται σε αυθόρμητα τραγούδια που το παιδί αφομοιώνει από το περιβάλλον στη δική του πραγματικότητα (Hargreaves, 1986). Ακολούθως, το παιδί αρχίζει να μιμείται στα αυθόρμητα τραγούδια του τα γνωστά τραγούδια του περιβάλλοντός του, τραγουδώντας τελικά τους γνωστούς σκοπούς (συμμόρφωση).

Σύμφωνα με τις θεωρίες της Εξελικτικής Ψυχολογίας, τα βρέφη σχεδόν αμέσως μετά τη γέννησή τους αρχίζουν και πειραματίζονται με τη φωνή τους και να εξερευνούν τους ήχους και τη μουσική του άμεσου περιβάλλοντός τους. Ο Holahan (1987), σημαντικός ερευνητής και παρατηρητής παιδιών και των αυθόρμητων αντιδράσεών τους σε ποικίλα άτυπα μουσικά ρυθμικά και μελωδικά ερεθίσματα, έκανε σημαντικές διαπιστώσεις γι' αυτή την αναπτυξιακή διαδικασία, στην οποία διέκρινε τρεις διαφορετικές φάσεις: α) την παραγωγή αυθόρμητων και μεμονωμένων μουσικών στοιχείων (π.χ. μία νότα ή ένα απλό διακριτό μελωδικό ή ρυθμικό μοτίβο), β) το συνδυασμό μουσικών στοιχείων (π.χ. αυθόρμητη εκτέλεση μιας ολόκληρης μελωδικής φράσης με τα ρυθμικά της στοιχεία, ή με μικρές διαφοροποιήσεις) και γ) παραγωγή στοιχείων με συνοχή και δημιουργία νέων (π.χ. δυνατότητα αυτοσχεδιασμού, παραλλαγών, ή μίμησης και κυρίως επέκτασης μοτίβων). Το μουσικό βάβισμα αποτελεί τον προάγγελο των αυθόρμητων τραγουδιών, που πρωτοεμφανίζονται γύρω στους 18 μήνες, τα οποία αποτελούν επινοήσεις των παιδιών για να συνοδεύσουν το φανταστικό παιχνίδι τους, τις δραστηριότητές τους και γενικώς συνήθως σχετίζονται με ό, τι τα παιδιά κάνουν ή αισθάνονται (Hargreaves, 1986). Η τάση των παιδιών προς το αυθόρμητο τραγούδι εμφανίζεται παράλληλα με τη μιμητική τους ικανότητα από προγενέστερη ακρόαση. Αρχικά, στα τραγούδια τα τονικά ύψη είναι ακόμη ασαφή, ενώ ο ρυθμός αρκετά ρευστός και με τονισμούς προερχόμενους από τις λέξεις (Scott-Kassner, 1993). Σταδιακά όμως, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν διακριτά τονικά ύψη στα αυθόρμητα τραγούδια τους, όπως διαστήματα μεγάλης δευτέρας, τρίτης μικρής ή και ταυτοφωνίες. Δεν υφίσταται όμως ακόμη συνεπής ρυθμική και μελωδική οργάνωση (Hargreaves, 1986), δηλαδή χρησιμοποιούνται πολύ μικρές επαναλαμβανόμενες σε διαφορετικά ύψη φράσεις και τα μελωδικά σχήματα και τα ρυθμικά μοτίβα αλλάζουν ελαφρώς (Sundin, 1997), ενώ μόλις στο τέλος του δεύτερου χρόνου αρχίζουν να χρησιμοποιούνται επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

Προς το τέλος του δεύτερου χρόνου και στις αρχές του τρίτου, τα παιδιά προσπαθούν να εκτελέσουν τραγούδια που ακούνε στο περιβάλλον τους. Αρχικά, ενσωματώνουν στα αυθόρμητα τραγούδια τους στοιχεία των τραγουδιών που ακούν γύρω τους. Κατ' αυτό τον τρόπο προκύπτουν σιγά σιγά τα λεγόμενα «ποτ-πουρί» (Moog, 1976), τα οποία δεν είναι αυθόρμητα, ούτε μιμητικά, αλλά καινούρια τραγούδια αποτελούμενα από δομικά στοιχεία, λέξεις, μελωδίες και ρυθμούς που έχουν προκύψει από δανεισμό και αφομοίωση άλλων τραγουδιών που υπάρχουν ήδη στο ρεπερτόριό τους, αλλά και πρωτότυπους αυτοσχεδιασμούς. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, από την ηλικία των τριών χρόνων, τα τραγούδια αυτά αναπτύσσονται, δηλαδή αποτελούνται από μέχρι και τρεις διαφορετικές φράσεις, η ρυθμική οργάνωση είναι σαφέστερη, ενώ οι λέξεις τραγουδιούνται στο σωστό ρυθμό (Σίμου, 2009). Το σημαντικότερο σε αυτή τη φάση είναι ότι τα παιδιά επιδεικνύουν μια ιδιαίτερη δημιουργική ικανότητα «να αναγνωρίζουν μελωδικές ιδέες, να τις απομονώνουν και να τις χρησιμοποιούν σε ένα άλλο πλαίσιο» (Davies, 1992, στο: Σίμου, 2009:198). Η μουσικοπαιδαγωγός και ερευνήτρια Susan Young διακρίνει σε αυτή την αναπτυξιακή φάση έξι κατηγορίες φωνητικού παιχνιδιού: α) τις «ελεύθερες φωνήσεις» (free-flow vocalizing), β) τις «εμμελείς απαγγελίες» (chanting), γ) τις «επεξεργασίες γνωστών τραγουδιών», δ) τις «φωνήσεις συνοδευόμενες από κίνηση (movement vocalizing), ε) τα τραγούδια που συνοδεύουν δραματουργικά παιχνίδια και στ) τις φωνήσεις που μιμούνται πραγματικούς ήχους (comic strip και cartoon noises) (Young, 2002, στο Σίμου, 2009:197). Ο Gardner, όπως αναφέρει ο Kenney (1997), αποκαλεί τις πρώτες απόπειρες των παιδιών να αποδώσουν τραγούδια που ακούνε στο περιβάλλον τους «τραγούδια-περιγράμματα» (outline songs), επειδή δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν κάποια γνώση της βασικής φόρμας των τραγουδιών αλλά δεν έχουν αφομοιώσει όλες τις μελωδικές και ρυθμικές πληροφορίες.

Από τριών και τεσσάρων ετών, αρχίζουν να διακρίνουν σαφώς την ομιλία από το τραγούδι, ενώ αρχίζει να είναι περισσότερο εμφανής η ικανότητα αναπαραγωγής σταθερών μελωδικών μοτίβων στο πλαίσιο μιας κλίμακας, παρόλο που ακόμη η τονική αίσθηση δεν έχει αναπτυχθεί. Ως την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά μπορούν να αναπαράγουν τραγούδια του μουσικού τους πολιτισμού με σχετική ακρίβεια και ευκολότερα συγκριτικά με άγνωστες μελωδίες (Μαγαλιού, 2007). Αρχικά, είναι σε θέση να μάθουν τις λέξεις, να εκτελέσουν με ακρίβεια το ρυθμό του τραγουδιού και το γενικότερο μελωδικό του περίγραμμα, αλλά δεν μπορούν να εκτελέσουν με ακρίβεια τα μελωδικά διαστήματα (Davidson, McKemon and Gardner, 1981). Πρόκειται, κατά τον Gardner, για τα τραγούδια «πρώτου σχεδίου» ή «προσχέδια τραγουδιών» (first draft songs), εξαιτίας του ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για το μελωδικό περίγραμμα του τραγουδιού, παρά για τις λεπτομέρειές του. Επίσης γύρω στα 5 έτη και μετά, τα τραγούδια που επινοούν τα παιδιά γίνονται μέσα έκφρασης των συναισθημάτων, όπως χαρά και λύπη χρησιμοποιώντας διάφορες μουσικές τεχνικές (Welch, 2006). Επίσης, αυξάνεται σημαντικά η ακρίβεια με την οποία τα παιδιά αποδίδουν την τονικότητα, τα μελωδικά διαστήματα και το ρυθμό των τραγουδιών, αποκτάται μεγαλύτερη ικανότητα στο φωνητικό έλεγχο, στην εκφραστικότητα, καθώς στον έλεγχο της δυναμικής και του τέμπο (Scott-Kassner, 1993).

Η κάμψη της εξελικτικής πορείας των αυθόρμητων τραγουδιών

Σ' αυτό το σημείο όμως, έχει παρατηρηθεί ότι μετά τα 5 και ως τα 6 έτη μειώνεται δραματικά ο αριθμός των αυθόρμητων τραγουδιών, γιατί σταδιακά τα παιδιά αποκτούν συνείδηση του «σωστού» τρόπου εκτέλεσης και μπορεί να μην επιθυμούν την έκθεση αν δεν διαθέτουν αρκετή εμπειρία (Kenney, 1997). Αφενός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως φυσικό επακόλουθο της ανάπτυξης ενός παιδιού, αφετέρου η τάση αυτή διαπιστώνεται παράλληλα με τη μείωση των «εγκκεντρικών» λεκτικών μονολόγων των παιδιών, οι οποίοι σύμφωνα με τον J. Piaget, τείνουν να εξαφανίζονται γύρω στην ηλικία των επτά ή οκτώ, δηλ. στη φάση της μετάβασης από το στάδιο της προ-συλλογιστικής σκέψης στο στάδιο συγκεκριμένων λογικών ενεργειών στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού (Piaget, 1959). Επιπλέον, η μείωση αυτή των αυθόρμητων αυτοσχεδιασμών μπορεί να αποδοθεί και στα μεταβαλλόμενα κοινωνικά πλαίσια, στα οποία υπόκειται ένα παιδί. Καθώς δηλαδή τα παιδιά μπαίνουν στην πιο δομημένη ζωή που τους επιβάλλει το σχολικό σύστημα και αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερους περιορισμούς της ενήλικης κουλτούρας, η ποικιλία των αυθόρμητων τραγουδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας περιορίζεται και ατονεί. Πολλές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οδηγούν σε περιορισμό της ελεύθερης μουσικής και συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών και προσαρμογή στις νόρμες της συμβατικής μουσικής εκπαίδευσης και των αναλυτικών προγραμμάτων, στοχεύοντας στην κατάκτηση φωνητικών, αλλά και ρυθμικών δεξιοτήτων, καθώς και σε ακριβή αναπαραγωγή της τονικότητας (Young, 2006). Το σχολικό πρόγραμμα σπουδών επιβάλλει την οργάνωση της μουσικής αγωγής στο χώρο, δηλ. σε αίθουσα μουσικής και την οριοθέτησή της ως αντικείμενο σε ορισμένο χρόνο, δηλ. σε συγκεκριμένη διδακτική ώρα (Campbell, 1998). Καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά και αυτοσχεδιάζουν με τη φωνή ή το σώμα τους σε άλλα περιβάλλοντα εκτός των «επιτρεπόμενων» πλαισίων (σχολική αίθουσα μουσικής, σχολική αυλή, παιδική χαρά, χώροι ψυχαγωγίας, κλπ.) ενδέχεται η συμπεριφορά τους να υπόκειται σε αμφισβήτηση.

Ο Vygotsky (1962) όμως, μεγάλος μελετητής της γνωστικής ανάπτυξης, αμφισβητεί τις θεωρίες του Piaget ισχυριζόμενος ότι η εγκκεντρική ομιλία της παιδικής ηλικίας δεν εξαφανίζεται, απλώς παίρνει μια λανθάνουσα μορφή και μετατρέπεται σε εσωτερικό νοητικό μονόλογο. Ομοίως, θα μπορούσαμε να

ισχυριστούμε ότι καθώς ωριμάζει το παιδί, οι αυτοσχεδιασμοί αυτοί εσωτερικοποιούνται και αποκτούν τη δομή ενός «εσωτερικού τραγουδιού», όπως υπάρχει και στους ενήλικες, οι οποίοι, εξαιρουμένων των προσωπικών και κοινωνικών περιορισμών που δεν τους επιτρέπουν να εκφράζονται φωνητικά, είναι εξοικειωμένοι με κάποιο είδος «εσωτερικής μουσικής» ή ένα εσωτερικό «μουρμουρητό», που αποτελείται από αποσπάσματα γνωστών μελωδιών που αυθόρμητα έχουν συνδέσει με βιώματά τους και εκφράζονται σε ιδιαίτερες στιγμές ηρεμίας με τον εαυτό τους (Knudsen, 2008). Ο Vygotsky θεωρούσε ότι ο μηχανισμός εσωτερίκευσης που διαθέτει ο άνθρωπος και οι δομές του εσωτερικού πνευματικού μονόλογου που παρατηρούνται στους ενήλικες αντανakλούν τις δομές της γλώσσας (Vygotsky, 1962). Η σύνδεση αυτή δεν προϋπάρχει, αλλά καθιερώνεται κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, ενώ ο εσωτερικός μονόλογος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σκέψης (Κολιάδης, 2007). Συνεπώς, υπάρχει η άποψη ότι οι εσωτερικοί μονόλογοι μπορεί να πάρουν μια μουσική μορφή, αντανakλώντας τις φωνητικές πρακτικές των παιδιών, για τα οποία τα όρια μεταξύ του εσωτερικού πνευματικού και εξωτερικού κόσμου τους είναι πιο απροσδιόριστα και ρευστά από την περίπτωση των ενηλίκων. Έτσι, οι συνεχείς επαναλήψεις, οι αυτοσχεδιασμοί και επεξεργασίες τραγουδιών που πραγματοποιούν αυθόρμητα τα παιδιά, νοούνται ως ενδείξεις και αντανakλάσεις του πώς αναπτύσσουν τη μουσική σκέψη τους, πώς ενυπάρχουν δηλαδή τα τραγούδια αυτά μέσα στο κεφάλι των παιδιών (Campbell, 1998).

Το αυτοσχέδιο τραγούδι ως διαδικασία μάθησης

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, τα αυτοσχέδια τραγούδια των παιδιών μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος μιας μουσικής μαθησιακής διαδικασίας παρόμοιας με την εκμάθηση της ομιλίας ή της βάδισης και ως πρώτες απόπειρες προς την κατάκτηση μουσικών εννοιών. Ένα μεγάλο μέρος όμως του επιστημονικού ενδιαφέροντος για το παιδικό τραγούδι έχει επικεντρωθεί στην ικανότητα των παιδιών να το αναπτύσσουν ως δεξιότητα, να αναγνωρίζουν τα μουσικά μοτίβα, να κάνουν διακρίσεις των ηχοχρωμάτων, να αναπαράγουν μουσικά διαστήματα και ρυθμικές αξίες, αλλά και να «συνθέτουν» μουσική (Dowling, 1999). Σε αυτό το στοιχείο έχει επικεντρωθεί μεγάλο κομμάτι της έρευνας και της μεθοδολογίας της μουσικής εκπαίδευσης, ενώ το υλικό διδασκαλίας τραγουδιών που απευθύνεται σε μικρά παιδιά χαρακτηρίζεται από περιορισμένες μελωδικές διακυμάνσεις και απλούς ρυθμούς, το οποίο γίνεται σταδιακά πολυπλοκότερο παράλληλα με την ανάπτυξη των παιδιών. Η επικρατούσα τάση είναι να απλουστεύονται τα τραγούδια και το υλικό που προορίζεται για ενήλικες και μεγαλύτερα παιδιά. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Knudsen (2008), θα ήταν αρκετά περιοριστικό να ερμηνεύσουμε τους φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς των παιδιών μόνο ως μια προσπάθεια που στοχεύει στην ανάπτυξη μιας γενικευμένης μουσικότητας από την πλευρά μόνο τεχνικών φωνητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Αν οι αυθόρμητες φωνητικές δημιουργίες θεωρούνταν ως μουσική μάθηση με αυτή την έννοια, ίσως θα αναμενόταν τα παιδιά να εκφράζονται αρχικά με απλοϊκά τραγούδια που χαρακτηρίζονται από μικρές διαστηματικές διακυμάνσεις, απλές μελωδίες και εύκολο ρυθμό, ενώ σταδιακά να αναπτύσσουν την ικανότητα για απαιτητικότερο και σύνθετο ρεπερτόριο.

Έρευνες, όμως, βασισμένες σε εμπειρικές παρατηρήσεις αυθόρμητων βοκαλισμών που τα παιδιά εκφράζουν στην πραγματικότητα από μόνα τους σε άτυπο περιβάλλον με φυσικό τρόπο, αναιρούν αυτήν την υπόθεση. Μελετητές όπως ο Blacking (1967), ο Sundin (1998), ο Bjørkqvold (1992), η Campbell (1998) και η Young (2004) αναδεικνύουν αυτές τις εκπληκτικές ρυθμικές και μελωδικές φωνητικές δημιουργίες που εκτελούνται αβίαστα από τα παιδιά με ευκολία και φυσικότητα, οι οποίες δεν είναι πάντα ευκολότερες από τα τραγούδια ενηλίκων. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν απαραίτητα πρώτα την «απλή» και εύκολη μουσική,

συνεπώς, τα αυθόρμητα τραγούδια τους δεν αποτελούν μόνο απαρχή μιας σταδιακής πορείας προς την ενήλικη κουλτούρα, αλλά μια αυτούσια, ξεχωριστή και αυθεντική έκφραση της παιδικότητας. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς με ήχους και μελωδίες, όταν απομονώνονται στο μοναχικό τους παιχνίδι, όταν επαναλαμβάνουν και αναπροσαρμόζουν με ποικίλους τρόπους μουσικό υλικό, υπάρχει σαφώς μια πτυχή της μάθησης σε αυτό, ιδωμένη όμως από μια ευρύτερη, βιωματική και κοινωνική προοπτική. Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζει ο Knudsen (2008), τα παιδιά εξερευνούν τη φωνή τους, το σώμα και τις δυνατότητές του, μαθαίνουν για τις σχέσεις μεταξύ ήχων και συναισθημάτων και αποκτούν γνώση και κατανόηση του περιβάλλοντος, αλλά και του εαυτού τους σε συνάρτηση με τους άλλους.

Το αυτοσχέδιο τραγούδι ως επικοινωνία στο πλαίσιο της παιδικής κουλτούρας

Η έρευνα της αναπτυξιακής ψυχολογίας αναφορικά με τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών έχει επικεντρωθεί στην εξελικτική πορεία των παιδιών και των μουσικών ικανοτήτων που έχουν αποκτήσει σε κάθε αναπτυξιακή φάση (Hargreaves & Zimmerman, 1992). Παρά το γεγονός όμως ότι είναι χρήσιμη η γνώση των ατομικών ικανοτήτων των παιδιών, ωστόσο δεν μπορεί να μας προσφέρει ολοκληρωμένη αντίληψη για τη μουσική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς είναι απαραίτητο να συνυπολογίζεται και το κοινωνικό πλαίσιο ως παράγοντας που συμβάλλει στη μάθηση (Hargreaves, 2003). Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια έμφαση στον τομέα του κοινωνικού παράγοντα που συν-διαμορφώνει τη μουσική μάθηση και ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης μουσικής κουλτούρας. Έχει επίσης παρατηρηθεί μια στροφή στην έρευνα αναφορικά με τη λεγόμενη «ιδιοκουλτούρα» των παιδιών από τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και θεώρησης της παιδικής ηλικίας, η οποία χαρακτηρίζεται εκτός από φυσική αναπτυξιακή φάση και ως κοινωνικο-ιστορική «κατασκευή», αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της εκάστοτε κοινωνίας και κουλτούρας, μέσα στην οποία το παιδί αναπτύσσεται (Dunne & Kelly, 2002). Συνεπώς, το παιδί θεωρείται συν-δημιουργός μιας κοινωνικής διαδικασίας και η σύγχρονη έρευνα εστιάζει στις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών και μορφές έκφρασής τους. Εντούτοις, σε συγκριτικές μελέτες σχετικά με μουσικές συμπεριφορές παιδιών προσχολικής ηλικίας προερχομένων από διαφορετικές κοινωνίες, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια ομοιομορφία παρά τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Δογάνη, 2012). Η ομοιομορφία αυτή έγκειται ως προς το ότι τα μουσικά παιχνίδια, τα ομαδικά τραγούδια και παιχνιδοτράγουδα στην πλειοψηφία τους αποτελούν σημείο αναφοράς του ελεύθερου χρόνου των παιδιών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Αυτά, συνοδεύονται από κίνηση και τραγούδι, και συνεπώς, με αυτό τον φυσικό τρόπο, αναπτύσσονται οι μουσικές δεξιότητες, ο ρυθμός, καθώς και ο συντονισμός των κινήσεων. Επίσης, για να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος εκμάθησης μουσικών δεξιοτήτων, πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους με τους συνομηλίκους τους στις διάφορες μουσικές τους εμπειρίες.

Γενικά, το τραγούδι, έτσι όπως διαμορφώνεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο, χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα μεγάλο φάσμα συναισθημάτων, ιδεών και καταστάσεων και για να γίνει αυτό κατανοητό, είναι καθοριστικής σημασίας να το παρατηρήσει κανείς στο φυσικό του περιβάλλον, δηλαδή στο πλαίσιο ενός κοινού κώδικα της ίδιας παιδικής κουλτούρας. Οι κοινοί κώδικες οικειότητας μεταξύ των παιδιών και η κατανόηση των κανόνων και αξιών της κουλτούρας τους αποτελούν την προϋπόθεση για μια κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2005). Συνεπώς, υπάρχει ένα κοινωνικό πλαίσιο με κοινή μητρική μουσική γλώσσα και κώδικες, μέσα στο οποίο διαμορφώνεται το παιδικό τραγούδι, ενώ η χρήση του, η φόρμα του, καθώς και οι εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες αποτελούν τις τρεις συνιστώσες της μουσικής επικοινωνίας. Στη μελέτη του Bjørkqvold (1992), το «αυθόρμητο τραγούδι» συνδέεται με την άποψη ότι τα

παιδιά αναπτύσσονται μέσα σε πλαίσιο που αποκαλούμε «πολιτισμό των παιδιών» με αξίες, ιδέες, κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς που καλλιεργούνται και μοιράζονται κυρίως από παιδιά, ανεξάρτητα από τον κόσμο των ενηλίκων. Οι αυτοσχέδιες φωνητικές δημιουργίες νοούνται ως φαινόμενο προερχόμενο από την έμφυτη ανθρώπινη ανάγκη για φωνητική έκφραση, διαμορφωμένη σύμφωνα με τους ιδιαίτερους κανόνες παιδικής κουλτούρας. Ένας από τους εθνομουσικολόγους που έχει ασχοληθεί με τη μελέτη των αυθόρμητων τραγουδιών και φωνητικών εκφράσεων των παιδιών είναι ο John Blacking (1967), ο οποίος χαρακτήριζε τον κόσμο των παιδιών ως ιδιαίτερη «υποκουλτούρα», όχι με την έννοια μιας κατώτερης πολιτισμικής ομάδας, αλλά με την έννοια της υπο-ομάδας μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο. Κατά τη διάρκεια μελέτης του στη Νότια Αφρική, ο Blacking έδειξε ενδιαφέρον για τραγούδια που εκτελούνταν από παιδιά και εντυπωσιάστηκε από την ιδιαιτερότητα της δομής τους, συμπεραίνοντας ότι τα παιδιά θα μπορούσαν κάλλιστα να θεωρηθούν ως μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και ότι η παιδική μουσική θα έπρεπε να είναι κατανοητή με βάση τις συνθήκες και τους όρους της παιδικής κουλτούρας. Τα παιδιά, οπουδήποτε στον κόσμο, επιλέγουν υλικό από τους ήχους του περιβάλλοντός τους, ώστε να το επεξεργαστούν φωνητικά με τους δικούς τους τρόπους. Συνεπώς, σημαντικό δεν είναι το τί οι ενήλικες ενδέχεται να θεωρούν ορθές ως αισθητικές ιδιότητες ενός τραγουδιού, αλλά αν το «ηχοτοπίο» που δημιουργούν, ή η μουσική που κατασκευάζουν αυθόρμητα τα παιδιά αποσκοπούν στη δημιουργία της δικής τους ευχάριστης εμπειρίας. Αυτό που αποκτά λοιπόν ιδιαίτερη σημασία είναι αν η τραγουδιστή φράση που διατυπώνει ένα παιδί στην επικοινωνία του έχει λειτουργικότητα σε ένα «παιδικό» κοινωνικό πλαίσιο, ανεξάρτητα από το αν η μη λεκτική επικοινωνία υφίσταται με καθορισμένη εκφραστική ποιότητα. Προφανώς, πολλοί από τους φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς των παιδιών είναι οργανωμένοι με τρόπους διαφορετικούς από αυτούς των ενηλίκων (Blacking, 1973), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο κοινωνικός και μουσικός κόσμος των παιδιών είναι αποκομμένος από τον κόσμο των ενηλίκων, υπάρχει δηλαδή στενή μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Όπως όλες οι πολιτισμικές υπο-ομάδες χρησιμοποιούν το κατάλληλο υλικό που τους αφορά από το ευρύτερο πλαίσιο με το οποίο αλληλεπιδρούν, ομοίως και τα παιδιά επιλέγουν ανάλογα, δανείζονται, απορρίπτουν, ή διατηρούν στοιχεία από τις μουσικές κουλτούρες των ενηλίκων ενσωματώνοντάς τα στο δικό τους εκφραστικό κοινωνικό πλαίσιο, ενδυναμώνοντας και δίνοντας ξεχωριστό νόημα μέσω της μουσικής τους στο εκάστοτε μήνυμά τους.

Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι τα αυτοσχέδια τραγούδια αποτελούν ένα είδος επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών παράλληλα με τη λεκτική και διαλογική επικοινωνία. Ο Trevarthen (1993) περιγράφει τη φωνητική και σωματική αλληλεπίδραση μεταξύ βρεφών και ενηλίκων ως έκφραση μιας έμφυτης επικοινωνιακής μουσικότητας που αποτελεί τη βάση των πρώιμων αλληλεπιδράσεων. Ο Paroušek (1996) επισημαίνει ότι τα βρέφη και οι άνθρωποι που ασχολούνται με τη φροντίδα τους χρησιμοποιούν διαισθητικά ένα «προγλωσσικό ή εξω-γλωσσικό αλφάβητο» που περιλαμβάνει ποικίλες φωνητικές εκφράσεις με ποικιλία μελωδικών διακυμάνσεων, ενώ ο Bjørkvoold (1992) τις περιγράφει ως σύστημα ήχων που αποτελούν μια γλώσσα με ιδιαίτερους μουσικούς κώδικες, μια μητρική γλώσσα της παιδικής ηλικίας. Είναι προφανές ότι η κυριαρχία αυτής της παράλληλης γλώσσας αποτελεί ουσιαστικό μέρος της κοινωνικής και επικοινωνιακής συμπεριφοράς και ικανότητας του παιδιού, ενώ ακόμη και μια έκφραση χωρίς λέξεις μπορεί να αποκτήσει ακρίβεια στην έννοιά της. Η περιπαιχτική φράση που χρησιμοποιούν τα περισσότερα παιδιά του δυτικού κόσμου για να χλευάσουν ή να προκαλέσουν παιχνίδι αποτελεί μήνυμα που μεταφέρεται από το ένα παιδί στο άλλο, το οποίο μπορεί να είναι και πιο περίπλοκο, όπως έκφραση υπεροχής, δύναμης, ανταγωνισμού, διαπραγμάτευσης, επιβολής και εξουσίας στο χώρο ή απλώς έκφραση απόλυτης χαράς. Μια μουσική φράση μπορεί επίσης να χρησιμεύσει για να ενισχύσει ένα λεκτικό μήνυμα (Young, 2006). Όταν οι λέξεις

εμπλουτίζονται μελωδικά και ρυθμικά αποκτούν νέο νόημα, αναβαθμίζουν την επικοινωνιακή και εκφραστική δύναμη της γλώσσας του παιδιού. Στον έντονο και συχνά θορυβώδη κόσμο των μικρών παιδιών, όπως σε μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας στο ελεύθερο παιχνίδι, η χροιά, οι δυναμικές, η μελωδία, αλλά και η ίδια η κίνηση παίζουν βασικό ρόλο στην φωνητική τους επικοινωνία, ενώ οι αυτοσχέδιοι βροκαλισμοί αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης.

Τέλος, υπάρχει και η άποψη ότι οι φωνητικοί αυτοσχεδιασμοί δεν είναι απαραίτητως επικοινωνιακοί, αλλά προσωπική υπόθεση του κάθε παιδιού με τον ίδιο του τον εαυτό. Υπάρχουν δηλαδή περιπτώσεις που αναφέρονται από τη Young (2004), όπου το κυρίαρχο μέρος της αυθόρμητης φωνητικής συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας 3-4 ετών δεν αποτελεί κατ' ανάγκη μορφή επικοινωνίας, είτε με άλλα παιδιά είτε με ενήλικες. Τέτοιες παρατηρήσεις προϋποθέτουν μια άλλη προοπτική σχετικά με τα αυτοσχέδια τραγούδια των παιδιών στο πλαίσιο μιας «θεώρησης της έννοιας του εαυτού», όρος που έχει αναφερθεί στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της μουσικής και τις σύγχρονες θεωρήσεις για τη μουσική και τον πολιτισμό (DeNora, 1999, 2000 · Foucault, 1988). Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, οι φωνητικοί αυτοσχεδιασμοί θεωρούνται ως εργαλεία διενέργειας πάνω στον ίδιο τον εαυτό. Τα παιδιά αντλούν από τις διαθέσιμες εμπειρίες και εμπλέκονται στη μουσική δημιουργία με συγκεκριμένο στόχο να δημιουργήσουν ή να βιώσουν μια συναισθηματική εμπειρία. Οι φωνητικοί αυτοσχεδιασμοί χρησιμοποιούνται ως πηγή ανάπτυξης και έκφρασης συναισθημάτων, αλλά και ψυχική άσκηση. Επιπλέον, έχουν μετασχηματιστική ισχύ, δηλαδή τη δυνατότητα να αλλάξουν μια νοητική κατάσταση ή διάθεση, δηλαδή θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έχουν μια «αυτοθεραπευτική» και «αυτορρυθμιστική» ιδιότητα. Τα μικρά παιδιά σπάνια έχουν την ίδια σχέση με τη μουσική που έχουν οι ενήλικες γύρω τους ως ακροατές και σαφώς πιο περιορισμένες δυνατότητες να «χρησιμοποιήσουν» τη μουσική για έκφραση ή «μεταβολή» συναισθημάτων. Το μόνο ουσιαστικό εργαλείο που διαθέτουν πιο άμεσο και προσβάσιμο για την αλλαγή του ακουστικού τους περιβάλλοντος είναι η ίδια η φωνή τους, ως μουσικό όργανο. «Τραγουδώντας τον εαυτό του» σε μια συγκεκριμένη διάθεση το παιδί ασχολείται με τη μουσική επιδιώκοντας ένα συγκεκριμένο στόχο: την καλλιέργεια μιας συναισθηματικής εμπειρίας. Το παιδί «ρυθμίζει» την ψυχική του κατάσταση και με αυτό τον τρόπο, αξιοποιεί τους φωνητικούς αυτοσχεδιασμούς ως εργαλεία για την ανάπτυξη και την έκφραση των συναισθημάτων του. Αυτή η εμπειρία υποστηρίζεται ότι συνδέεται και με την εμπειρία «ροής» που οι ενήλικες μουσικοί και οι ακροατές μουσικής βιώνουν, δηλαδή την ευχάριστη πνευματική κατάσταση με το «κενό» λογικής που υπάρχει κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ή ακρόασης της μουσικής (Csikszentmihályi, 1990), στην οποία η πρόσβαση των μικρών παιδιών επιτυγχάνεται μέσω της φωνής τους (Knudsen, 2008).

Συμπεράσματα

Μια πολύπλευρη προσέγγιση όλων αυτών των αυθόρμητων τραγουδιών καταδεικνύει ότι περιλαμβάνουν διαδικασίες προσωπικής ανάπτυξης και μάθησης με την ευρύτερη έννοια, αλλά και μια κοινωνική λειτουργία ως επικοινωνία, αυτο-έκφραση, καθώς και τρόπο διαχείρισης ψυχικών καταστάσεων. Η έκθεση των παιδιών σε ένα άτυπο περιβάλλον μουσικής μάθησης μπορεί να αποτελέσει σημαντική προϋπόθεση για την περαιτέρω μουσική ανάπτυξη και εξέλιξή τους μέσω της ακόλουθης τυπικής μουσικής διδασκαλίας στο σχολικό πλαίσιο (Gordon, 1984).

Ο Bjørkvoold (1992) υπογραμμίζοντας τις κοινωνικές και σχεσιακές λειτουργίες, όσον αφορά το αυθόρμητο τραγούδι ως μια μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, τονίζει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, του αυτοσχεδιασμού και την αξιοποίηση της ιδιαιτερότητας αυτού του «πολιτισμού των

παιδιών» για την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Ομοίως, οι έρευνες της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Young, 2006) τονίζουν την ανάγκη αναγνώρισης των αυτοσχέδιων τραγουδιών των παιδιών ως μοναδικού φαινομένου από μόνο του, χωρίς αυτό να περιορίζεται εξαιτίας των οριοθετημένων δομών της τυπικής μουσικής εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού το παιδί εκφράζει με έναν ιδιαίτερο και αυθόρμητο τρόπο τα τραγούδια που έχει αφομοιώσει και μάθει, πράγμα που καταδεικνύει το γεγονός ότι αυτά αποτελούν τα βιώματά τους, τη ζωντανή και δική τους πραγματικότητα (Δογάνη, 2012), αντανακλάσεις του πώς οργανώνουν τις μουσικές πληροφορίες που αντλούν από το άμεσο περιβάλλον και πώς αναπτύσσουν τη μουσική τους σκέψη (Burton, 2002), συνεπώς, αυτό πρέπει να θεωρηθεί ως ιδανικό πλαίσιο που μπορεί να αποτελέσει πυρήνα ανατροφοδότησης και δημιουργίας. Ερωτήματα όπως π.χ. πώς σχετίζεται το παιχνίδι με τη μουσική δημιουργία των παιδιών, πώς μπορεί η μουσική διδασκαλία να επηρεάσει τα αυθόρμητα τραγούδια, πώς σχετίζονται αυτά με τις ενδεχόμενες αυξημένες μουσικές ικανότητες, πώς συνδέεται η μουσική αντίληψη με τη μουσική δημιουργία, κ.ά., θα δώσουν έναυσμα για σχεδιασμό μελετών που θα εμπλουτίσουν τη γνώση μας σε αυτό το πεδίο (Burton, 2002).

Υπάρχουν σημαντικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στην καθημερινή αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό. Αυτή η δημιουργική ικανότητα των παιδιών και οι αυτοσχέδιοι βοκαλισμοί μπορούν κάλλιστα να αξιοποιηθούν κατάλληλα και να αποτελέσουν πλούσιο υλικό για την ομαδική δημιουργία σε μια τάξη νηπιαγωγείου, ή και μεγαλύτερη. Οι αυθόρμητες μελωδικές και ρυθμικές δημιουργίες των παιδιών μπορούν να επαναληφθούν και να συγκρατηθούν από το παιδί ακόμη και μετά από μερικές μέρες. Εκεί έγκειται η παρέμβαση του παιδαγωγού, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να παροτρύνει το παιδί στην συγκράτηση του τραγουδιού, ώστε αυτό να μη χαθεί και να αποτυπωθεί έγκαιρα. Οι μεμονωμένες αυθόρμητες μελωδικές και ρυθμικές επινοήσεις των παιδιών μπορούν να οδηγήσουν στο «χτίσιμο» ομαδικών αυτοσχέδιων τραγουδιών, η δημιουργία των οποίων αποτελεί μέσο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Η Burnard (2002) αναφέρεται στα «παιδιά – αυτοσχεδιαστές» που μοιράζονται έναν κοινό σκοπό και μέσω της συλλογικής δημιουργικότητας υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους, αποκτώντας «μουσική επίγνωση των άλλων». Έτσι, το τελικό προϊόν παράλληλα με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών κατά την ώρα της εκτέλεσης καθορίζουν και την ποιότητα της μουσικής τους δημιουργίας (Κουτσουπίδου, 2008). Στο στάδιο αυτό με το χαρακτηριστικό έντονο εγωκεντρισμό αυτής της ηλικιακής φάσης, μουσικές δραστηριότητες ομαδικής συμμετοχής όπως είναι το ομαδικό τραγούδι με κοινούς κώδικες επικοινωνίας αποτελούν σπουδαία ευκαιρία κοινωνικοποίησης, ομαδικής δημιουργίας, συνεργατικότητας και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητός ο μουσικός κόσμος των παιδιών, να μάθουμε να ακούμε με τα αυτιά των παιδιών (Moorhead & Pond, 1941), ενώ είναι αναγκαίο οι αυθόρμητες φωνητικές τους εκφράσεις να ληφθούν σοβαρά υπόψη ως συνιστώσες του ίδιου του παιδικού κοινωνικού πολιτισμού. Η σκιαγράφηση της ιδιαίτερης μουσικής κουλτούρας των παιδιών συνδράμει στο να αντληφθεί κανείς το νόημα της μουσικής στην καθημερινότητά τους, αλλά και τη βαρύτητα που πρέπει να έχει τόσο στην καθημερινή σχολική πρακτική, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δογάνη, 2012). Η ενθάρρυνση και καλλιέργεια αυτής της θαυμάσιας και ποικίλης φωνητικής έκφρασης οδηγεί σε δημιουργική μουσική επικοινωνία, η οποία μπορεί να οδηγήσει με τη σειρά της σε μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του δημιουργικού δυναμικού και μια βαθύτερη κατανόηση της μουσικής φύσης των παιδιών.

Ελληνόγλωσσες

Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη: Γ' Τόμος, Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουτσουπίδου, Θ. (2008). *Μουσική συνεργασία και δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Έρευνα και διδακτική πράξη. Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, σελ.43-65.

Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τ.Μ.Σ. Ιονίου Πανεπιστημίου.

Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2005). *Τραγουδώντας λέξεις. Από τη θεωρία στην... τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Fagotto.

Μέγας, Γ.Α. (1988). *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας*. Αθήνα: Εκδ. Οδυσσεάς.

Σίμου, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο τραγούδι στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στο: Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. ΕΕΜΕ.

Ξενόγλωσσες

Bjørkvold, J.-R. (1992). *The Muse Within: creativity and communication, song and play from childhood through maturity*. New York: Harper Collins.

Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs: A study in ethnomusicological analysis*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.

Blacking, J. (1973). *How Musical is Man? The John Danz Lectures*. Seattle: University of Washington.

Burnard, P. (2002). *Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. British Journal of Music Education*, 19(2), p.157-172.

- Burton, S. (2002). An exploration of preschool children's spontaneous songs and chants. *Visions of Research in Music Education*, 2. Retrieved from <http://www.-usr.rider.edu/~vrme/>
- Campbell, P.S. (1998). *Songs in their Heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow – the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Cohen, D. H., Stern, V. & Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children*. New York: Teacher's College Press.
- Davidson, L., McKernon, P. & Gardner, H. (1981). The Acquisition of Song: A Developmental Approach. In: *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium* (pp 301-315). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9 (1), p. 19-48.
- DeNora, T. (1999). Music as a Technology of the Self. *Poetics: International Review for the Theory of Literature*, 27, 31-56.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Dowling, W. J. (1999). The Development of Music Perception and Cognition, in Diana Deutsch (Ed.) *The Psychology of Music*. San Diego, CA: Academic Press.
- Dunne, J. & Kelly, J. (2002). Introduction: Changing Perspectives on childhoods, in: J. Dunne & J. Kelly (Eds.), *Childhood and its discontents*, Dublin: The Liffey Press, p. 1-30.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self, in Huck Gutman, Luther H. Martin & Patrick H. Hutton (Eds) *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gordon, E. E. (1984). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns. A music Learning Theory*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: University Press.
- Hargreaves, D. J. & Zimmerman M. (1992). Developmental Theories of Music Learning. In: Colwell, R. (Ed). *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. (pp. 377-391). New York: Schirmer Books.
- Holahan, J. M. (1987). Toward a model for rhythm development, in: J.C. Peery, I.W. Peery, & T.W. Draper (Eds), *Music and Child Development*, New York: Springer Verlag, pp. 54-79.
- Kenney, S. H. (1997). Music in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum. In: Craig, H. Hart, D., Burts, C. and Charlesworth, R. (eds). *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice Birth to Age Eight* (pp. 103-144). State University of New York Press.
- Knudsen, J. S. (2008). Children's Improvised Vocalisations: learning, communication and technology of the self in: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 9 No 4 <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2008.9.4.287>
- Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Preschool Child*. (translated by C. Clarke). London: Schott & Co. Ltd.
- Moorhead, G.E. & Pond, D. (1941). *Music of young children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education. (Original work published 1941- 1951).
- Papoušek, M. (1996). Intuitive Parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy, in Irene Deliege & John A. Sloboda (Eds) *Musical Beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. International Library of Psychology, Philosophy, and Scientific Method. London: Routledge & Kegan Paul.
- Scott-Kassner, C. (1993). Musical Characteristics. In: Palmer, M. & Sims W. L. *Music in Prekindergarten: Planning and Teaching* (pp. 7-13). Reston, Virginia: Music Educators National Conference.
- Sundin, B. (1997). Musical Creativity in Childhood: a research project in retrospect. *Research Studies in Music Education*, 9, 48-57.
- Sundin, B. (1998). Musical Creativity in the First Six Years, in Bertil Sundin, Göran Folkestad & Gary E. McPherson (Eds) *Children Composing*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.

- Trevarthen, C., Kokkinaki, T. & Fiamenghi, G. A. (1997) What Infants' Imitations Communicate with Mothers, with Fathers and with Peers, in J. Nadel & G. Butterworth (Eds) *Imitation in Infancy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.
- Young, S. (2002). Young children spontaneous vocalizations in free-play: Observations of two-to three-year-olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 10, p.67-74.
- Young, S. (2004). Young Children's Spontaneous Vocalising: insights into play and pathways to singing, *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 59-75.
- Young, S. (2006). Seen but not Heard: young children, improvised singing and educational practice, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270-280.
<http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.3.270>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician*, p. 311-329. New York: Oxford University Press.
- Zimmerman, M. (1993). An overview of developmental research in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 116, 1-21.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Ανθούλα Κολιάδη Τηλιακού** είναι Διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής του Τ.Μ.Σ. (Ε.Κ.Π.Α.), κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου MA in Music Education (University of Reading, England), Πτυχιούχος Φ.Π.Ψ. και Π.Τ.Δ.Ε. (Ε.Κ.Π.Α.), Πτυχιούχος Πιάνου (Εθνικό Ωδείο) και Διπλωματούχος Φούγκας (Ελληνικό Ωδείο), εισηγήτρια σε σεμινάρια και Συνέδρια, εκπρονήτρια στα Νέα Π.Σ. για τη διδασκαλία του Πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Από το 2000 εργάζεται ως καθηγήτρια Πιάνου (Μουσικό Σχολείο Ρόδου), έχει διατελέσει καθηγήτρια Μουσικοκινητικής Αγωγής σε ωδεία και παιδικούς σταθμούς, Μουσικός στην Πρωτοβάθμια και Φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει δημοσιεύσει άρθρα, έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα και έχει οργανώσει εκπαιδευτικά σεμινάρια, ερευνητικές εργασίες, Πολιτιστικά Προγράμματα και εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου της.

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Μουσικό Παιχνίδι, Αυτορρύθμιση και Παιδική Ανάπτυξη

David Whitebread University of Cambridge, UK

Antonia Zachariou University of Roehampton, UK

Μετάφραση: Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Περίληψη

Αυτό το άρθρο παρουσιάζει και συζητά την αυξανόμενη βιβλιογραφία που πραγματεύεται το ρόλο του μουσικού παιχνιδιού στην υποστήριξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται, τουλάχιστον εν μέρει, από τις προοπτικές που παρέχει για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισής τους. Ως αυτορρύθμιση νοείται η αυξανόμενη συνειδητοποίηση και ο έλεγχος των διανοητικών διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, συναισθηματικών και προ-κοινωνικών πτυχών της ανάπτυξης. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται τεράστια αύξηση του ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αυτό προκύπτει από τις ξεκάθαρες ενδείξεις της πρώιμης εμφάνισής της, της κρίσιμης σημασίας της σε σχέση με όλες τις πτυχές της ανάπτυξης και του βαθμού στον οποίο είναι και μπορεί να επηρεαστεί από τις πρώιμες εμπειρίες, ιδιαίτερα μέσα από το πλαίσιο του παιδικού παιχνιδιού. Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της συναισθηματικής ευημερίας και μπορούν να ενισχυθούν σημαντικά κατά την προσχολική και πρώιμη σχολική εκπαίδευση. Στο πρώτο μέρος αυτού του άρθρου, παρουσιάζουμε αυτή τη δεξιότητα, πραγματοποιούμε μια ανασκόπηση των ενδείξεων περί της σημασίας της αυτορρύθμισης για την ανάπτυξη και εξερευνούμε τον ρόλο του παιχνιδιού κατά την πρώιμη εμφάνισή της. Στο δεύτερο μέρος του άρθρου συζητείται η ιδιαίτερη περίπτωση του μουσικού παιχνιδιού και παρουσιάζονται ορισμένες πρόσφατες έρευνες που υποδηλώνουν τη δυναμική του μουσικού παιχνιδιού για την υποστήριξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά

Αυτορρύθμιση, Παιχνίδι, Μουσικό Παιχνίδι

Αυτορρύθμιση και Ανάπτυξη

Η ιδέα της αυτορρύθμισης προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Ρώσο ψυχολόγο, Lev Vygotsky (1978), ως βασικό επίτευγμα της πρώιμης ανάπτυξης του μικρού παιδιού. Υποστήριξε ότι αρχικά τα βρέφη εξαρτώνται απόλυτα από τους άλλους για να διαχειριστούν τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές τους αλληλεπιδράσεις με τον κόσμο, δηλ. είναι σε θέση να «ρυθμίζονται από άλλους». Στη συνέχεια, υποστήριξε ότι ένα βασικό στοιχείο της πρώιμης ανάπτυξης είναι η σταδιακή επίτευξη των μικρών παιδιών να διαχειρίζονται τις δικές τους γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αλληλεπιδράσεις, με άλλα λόγια να γίνονται «αυτορυθμιζόμενα». Έτσι, στα πρώτα χρόνια της ζωής, υποστήριξε, η δραστηριότητα των μικρών παιδιών κινείται από την απλή ανταπόκριση σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα - ανοίγοντας το στόμα τους όταν το φαγητό προσφέρεται, πιάνοντας ένα αντικείμενο και κουνώντας το όταν εμφανίζεται μπροστά τους - στον αυτόνομο καθορισμό στόχων, σχεδίων και προθέσεων. Πρόκειται επίσης για μια κίνηση του μικρού παιδιού που ενεργεί στις άμεσες παρορμήσεις του, να είναι σε θέση να αναστείλει τις αρχικές αυτές ενέργειες και να καθοδηγήσει τις ενέργειές του πιο σταθερά προς ένα προκαθορισμένο στόχο. Υποστήριξε περαιτέρω ότι αυτή η πρώιμη αναπτυξιακή μετατόπιση προκύπτει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες και τους ηλικιωμένους συνομηλίκους. Έτσι, όλα όσα ονόμαζε «ανώτερες ψυχικές λειτουργίες» της μνήμης, του σχεδιασμού, της λήψης αποφάσεων, της επίλυσης προβλημάτων, της ρύθμισης συναισθημάτων κ.ο.κ., μαθαίνονται πρώτα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και βαθμιαία υιοθετούνται και εσωτερικοποιούνται από το παιδί καθώς αναπτύσσεται και μεγαλώνει.

Τα παραπάνω έχουν τεράστια επιρροή στη σύγχρονη αναπτυξιακή ψυχολογία και έχουν οδηγήσει σε ένα σημαντικό όγκο έρευνας και θεωρίας, για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, εξαιτίας ενός αυξανόμενου αριθμού αποδεικτικών στοιχείων ότι η έγκαιρη απόκτηση ικανοτήτων αυτορρύθμισης οδηγεί σε υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και συναισθηματική ευημερία από οποιαδήποτε άλλη αναπτυξιακή πτυχή. Δεύτερον, διότι πολύ πρόσφατη έρευνα επιβεβαίωσε την πρόταση του Vygotsky ότι η αυτορρύθμιση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης και έτσι μπορεί να τροποποιηθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Η αύξηση τα τελευταία 30-40 χρόνια των εμπειρικών ερευνών με θέμα την αυτορρύθμιση έχει οδηγήσει σε σημαντική εξέλιξη των θεωριών γύρω από το θέμα αυτό. Οι μελέτες των Flavell (1979) και Nelson & Narens (1994) ήταν σημαντικές πρώιμες επιρροές που οδήγησαν στο ευρέως αποδεκτό μοντέλο της αυτορρύθμισης, που αποτελείται από τις ικανότητες εκείνες να συνειδητοποιούν τα παιδιά τις δικές τους νοητικές διεργασίες και επομένως να μπορούν να τις ελέγχουν σκόπιμα. Αυτές οι αποκαλούμενες «μεταγνωστικές» ικανότητες υποστηρίζουν τις αναπτυσσόμενες ικανότητες των μικρών παιδιών να κατακτούν όλο και πιο εξελιγμένους τρόπους άσκησης νοητικών διεργασιών (οι αποκαλούμενες «γνωστικές στρατηγικές»), να εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές κατάλληλα και σε συμφωνία με συγκεκριμένες δράσεις και να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν την ποιότητα των επιδόσεών τους, να εντοπίζουν τα νοητικά σφάλματα και να αλλάζουν στρατηγικές όταν είναι αυτό απαραίτητο. Αυτές οι ικανότητες είναι πλέον ευρέως αποδεκτό πως είναι σημαντικές όχι μόνο για τη γνωστική δραστηριότητα, αλλά και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των κινήτρων και της συμπεριφοράς.

Τα αποδεικτικά στοιχεία για την κρίσιμη σημασία της πρώιμης ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων προέρχονται από ένα μεγάλο και αυξανόμενο όγκο εμπειρικών ερευνών. Αυτός περιλαμβάνει στοιχεία για βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Οι βραχυπρόθεσμες μελέτες έχουν δείξει ότι τα επίπεδα αυτορρύθμισης κατά την είσοδο στο νηπιαγωγείο προβλέπουν τις «προσαρμοστικές συμπεριφορές στην τάξη» και τα μαθησιακά αποτελέσματα μέχρι το τέλος του πρώτου έτους (Rimm-Kaufmann κ.ά., 2009),

ότι ο έλεγχος της συμπεριφοράς στην ηλικία των 4-5 προβλέπει την ικανότητα για πρώιμη ανάγνωση και τα μαθηματικά σε μετέπειτα διάστημα 12-18 μηνών (Blair & Razza, 2007) και ότι η συναισθηματική ρύθμιση στην προσχολική ηλικία προβλέπει το «στάτους» ανάμεσα σε συνομηλίκους, την φιλία, την σχολική πορεία, την αυτοεικόνα και την συναισθηματική ευημερία (Denham & Burton, 2003). Μακροπρόθεσμες μελέτες έχουν δείξει, για παράδειγμα, ότι οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, όπως ο έλεγχος της προσοχής και η επιμονή σε παιδιά ηλικίας 4 ετών, προβλέπουν την μαθηματική ικανότητα και την επιτυχή ανάγνωση στην ηλικία των 21 ετών (McClelland κ.ά., 2013).

Υπάρχει επίσης σαφής τεκμηρίωση της δυνατότητας διδασκαλίας των αυτορρυθμιζόμενων δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά (βλ. Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008, για μια ανασκόπηση). Οι Ornstein, Grammer και Coffman (2010), για παράδειγμα, έδειξαν ότι ένα διδακτικό συλ που υποστήριζε την ανάπτυξη στρατηγικής μνήμης των παιδιών στην Α' τάξη προέβλεπε την επιτυχία σε μια μαθησιακή δραστηριότητα (Study Skills task) 3 χρόνια αργότερα. Μετα-αναλύσεις των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των Hattie (2009) και Higgins, Kokotsaki & Coe (2011) έδειξαν επίσης ότι τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν τις δεξιότητες μεταγνώσης και αυτορρύθμισης των παιδιών είναι από τα πιο αποτελεσματικά για την υποστήριξη μακροπρόθεσμων σχολικών επιδόσεων.

Παιχνίδι και αυτορρύθμιση

Το παιδικό παιχνίδι έχει μακρά ιστορία έρευνας και συζήτησης τουλάχιστον από τα μέσα του 19ου αιώνα. Έχουν αναπτυχθεί όλα τα είδη των θεωριών για το λόγο της έντασης και έκτασης του παιχνιδιού, ωστόσο, τη σύγχρονη επιστημονική μελέτη του φαινομένου την οφείλουμε σε έναν άλλο διάσημο αναπτυξιακό ψυχολόγο, τον Jerome Bruner. Υποστηρίζει, από μια εξελικτική σκοπιά, ότι οι άνθρωποι είναι οι πλέον διανοητικά ικανοί από όλα τα είδη ως συνέπεια της μακράς βιολογικής περιόδου της παιδικής ηλικίας (ή «ανωριμότητας») που επιτρέπει εκτεταμένες εμπειρίες παιχνιδιού, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της «ευελιξίας της σκέψης» (Bruner, 1972). Πραγματοποίησε ακόμα μια σειρά από μελέτες που έδειξαν ότι οι δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων των παιδιών ενισχύθηκαν από ευκαιρίες εμπλοκής με το παιχνίδι (Bruner, Sylva & Genova, 1974).

Σε συνέχεια αυτών των μελετών, έχουμε τώρα τεκμήρια ότι, όχι μόνο δεν είναι μια εναλλακτική λύση στην εργασία, αλλά τα παιδιά παράγουν το καλύτερο έργο τους και μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, που έχει διάφορες εκδοχές. Πολλά άλλα ζώντα είδη παίζουν με περιορισμένους τρόπους - ως επί το πλείστον με σωματικό παιχνίδι όπως κυνηγώντας το ένα το άλλο, με κινήσεις αναρρίχησης ή με απλό παιχνίδι με αντικείμενα. Το ανθρώπινο είδος και τα παιδιά συγκεκριμένα ασχολούνται επίσης με αυτά τα είδη δραστηριοτήτων αλλά σε πολύ πιο εξελιγμένα επίπεδα - δηλαδή με όλα τα είδη σωματικών παιχνιδιών και αθλημάτων, την ταξινόμηση αντικειμένων, με το χτίσιμο γενικά και την κατασκευή με αντικείμενα ειδικότερα. Επιπλέον, συμμετέχουν και σε είδη παιχνιδιού που δεν εμφανίζονται σε κανένα άλλο είδος, όπως π.χ. τα παιχνίδια με προσποίηση, με κανόνες και συμβολικό ή σημειωτικό χαρακτήρα. Η προσποίηση αφορά αντικείμενα που επαναπροσδιορίζονται ως άλλα αντικείμενα (μια μπανάνα γίνεται ένα τηλέφωνο, μια κούκλα ένα πραγματικό πρόσωπο, κ.ά.), στο παιχνίδι ρόλων όπου το παιδί προσποιείται ότι είναι γιατρός ή μούμια ή υπερήρωας και σε ολόκληρες αφηγηματικές πράξεις, όπως μια περιπέτεια ή μια εγχώρια διαμάχη. Τα παιχνίδια με κανόνες ξεκινούν απλά με το peek-a-boo ή το Snap!, το kiss-chase και εξελίσσονται σε όλο και πιο πολύπλοκα παιχνίδια που παίζονται με κάρτες ή με μια βάση/τραπέζι ή με έναν υπολογιστή. Το συμβολικό παιχνίδι περιλαμβάνει τους ποικίλους τρόπους με τους

οποίους ο άνθρωπος εκφράζεται και επικοινωνεί - από την παραγωγή μη κατανοητών λέξεων στη γλώσσα, στη συγγραφική ιστοριών, τη ζωγραφική και τη δημιουργία εικόνων και σχεδίων, τη μοντελοποίηση και, φυσικά, την παραγωγή μουσικής.

Πλέον, υπάρχουν εκτενή στοιχεία για τα οφέλη της παιγνιώδους μάθησης στα μικρά παιδιά. Για παράδειγμα, οι Darling-Hammond & Snyder (1992) έδειξαν ότι στην Δ΄τάξη, παιδιά από 50 παιδικούς σταθμούς που έδιναν έμφαση στο παιχνίδι, ήταν πιο προχωρημένα στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή στο σχολείο από εκείνα σε 50 παιδικούς που εφάρμοζαν μια κυρίως δασκαλοκεντρική παιδαγωγική. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Sylvia κ.ά. (2004) διεξήγαγαν μια μακροχρόνια μελέτη 3.000 παιδιών και διαπίστωσαν ότι μια εκτενής προσχολική εκπαιδευτική εμπειρία (π.χ. 3 έτη) που έδινε έμφαση στο παιχνίδι ήταν ωφέλιμη για παιδιά από μη-προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα όσον αφορά τις γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στις ΗΠΑ, οι Wolfgang, Stannard & Jones (2010) έδειξαν ότι η ποιότητα του παιχνιδιού με LEGO σε παιδιά 3-4 ετών προβλέπει τη μαθηματική πρόοδο τους στο γυμνάσιο.

Η έρευνα σταδιακά συντελεί στην κατανόηση των ψυχολογικών μηχανισμών μέσω των οποίων οι βασισμένες στο παιχνίδι εμπειρίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη «δυνατών» μαθητών. Είναι από καιρό προφανές ότι το παιχνίδι είναι κίνητρο, η εκμάθηση μέσω του παιχνιδιού είναι διασκεδαστική και παροτρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν πληρέστερα σε μια μαθησιακή δραστηριότητα. Εντούτοις, έχουν ανακαλυφθεί τρεις ακόμη μηχανισμοί σε πιο πρόσφατες εργασίες - α) η σημασία των δραστηριοτήτων που προέρχονται από παιχνίδια προσποίησης φαίνεται να σχετίζεται με τα αυξημένα επίπεδα απόδοσης, β) η μείωση του άγχους μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού που παρέχει οφέλη για την ψυχική υγεία, και γ) η υποστήριξη της αυτορρύθμισης και της ανάπτυξης στρατηγικής που σχετίζεται με τους κανόνες που διέπουν γενικά τα παιχνίδια και την παιγνιώδη επίλυση προβλημάτων.

Όταν οι μαθησιακές δραστηριότητες σχετίζονται με υποθετικά σενάρια (παιχνίδια προσποίησης) που έχουν νόημα για το μικρό παιδί, έχουμε πλέον αρκετά τεκμήρια ότι αυτό αυξάνει τα επίπεδα απόδοσης. Όπως εξέφρασε περίφημα ο Vygotsky:

Στο παιχνίδι, το παιδί συμπεριφέρεται πάντα πέρα από την ηλικία του, πάνω από τη συνηθισμένη καθημερινή του συμπεριφορά, στο παιχνίδι είναι, όπως λέμε, ένα κεφάλι πάνω από τον εαυτό του. Το παιχνίδι περιέχει σε συγκεντρωμένη μορφή, όπως στο επίκεντρο ενός μεγεθυντικού φακού, όλες τις αναπτυξιακές τάσεις. Είναι σαν να προσπαθεί το παιδί να πηδήξει πάνω από το συνηθισμένο του επίπεδο (Vygotsky, 1968: 102).

Η έρευνα εδώ και πολύ καιρό έχει υποστηρίξει κατηγορηματικά αυτόν τον ισχυρισμό. Σε μια πολύ πρώιμη μελέτη του παιχνιδιού και της μνήμης, για παράδειγμα, η Istomina (1975) έδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών θα μπορούσαν να καταφέρουν να κρατήσουν περισσότερα αντικείμενα βραχυπρόθεσμα στη μνήμη τους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού «αγοράς προϊόντων», από όσα θα μπορούσαν όταν απλά τους ζητήθηκε να θυμηθούν έναν κατάλογο τροφίμων σε ένα εργαστηριακό πείραμα. Σε ένα άλλο παράδειγμα, και πολύ πιο πρόσφατα, οι White κ.ά. (2016) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4 και 6 ετών μπορούσαν να συγκεντρωθούν πολύ καλύτερα σε μια δήθεν σημαντική αλλά βαρετή δραστηριότητα «επαγρύπνησης» όπου έπρεπε να αγνοήσουν ένα διασκεδαστικό κινούμενο σχέδιο, όταν υποδύονταν ότι ο Batman έπρεπε να κάνει αυτό το καθήκον, παρά εάν έπρεπε τα ίδια να το κάνουν.

Σε πρόσφατη μελέτη ενός εκ των συγγραφέων (Whitebread, 2017), παρουσιάστηκαν δεδομένα για τα οφέλη του λεγόμενου «ελεύθερου παιχνιδιού» ως προς τη συναισθηματική ευημερία και ψυχική υγεία. Όταν μάλιστα γίνεται λόγος για το κοινωνικό παιχνίδι με συνομηλίκους, τα οφέλη φαίνεται να προκύπτουν από τις ευκαιρίες που παρέχονται για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, οι οποίες έχουν καθιερωθεί ότι έχουν ζωτική σημασία για την υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ανθεκτικότητα. Όπου το παιχνίδι είναι σε εξωτερικούς χώρους και είναι ιδιαίτερα περιπετειώδες, μια σειρά τεκμηρίων έχει αποδείξει τη συμβολή του στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών, καθώς καλούνται τα παιδιά να διαχειριστούν φαινομενικά μέτρια επίπεδα άγχους. Στο περιπετειώδες υπαίθριο παιχνίδι, τα παιδιά μπορούν να αμφισβητήσουν τον εαυτό τους, να δοκιμάσουν τα όριά τους και να μάθουν να αυτορρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (βλ. Brusson, Gibbons, Gray κ.ά., 2015). Η απόδειξη των επιπτώσεων των παρεμβάσεων θεραπείας παιγνίων με παιδιά που έχουν σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας, οφειλόμενα σε παραμέληση ή κατάχρηση, είναι ίσως η πιο ισχυρή. Οι Taneja κ.ά. (2002), για παράδειγμα, ανέφεραν στοιχεία για θετική επίδραση ενός προγράμματος παιγνιοθεραπείας στη γνωστική, σωματική και συναισθηματική λειτουργία των παιδιών που ζουν σε ένα υποβαθμισμένο ινδικό ορφανοτροφείο. Οι Lindsay, Hounsell & Cassiani (2017) παρουσίασαν πρόσφατα μια ανασκόπηση της παιγνιοθεραπείας με παιδιά με αυτισμό και ανέφεραν στοιχεία για βελτιώσεις στη σύναψη φιλικών σχέσεων, στην ενίσχυση των οικογενειακών σχέσεων και σε διάφορες πτυχές των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Όσον αφορά την υποστήριξη που προσφέρει το παιχνίδι στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και της ανάπτυξης στρατηγικής, η έρευνα εδώ επαληθεύει το έργο του Vygotsky. Στη μελέτη του για το παιχνίδι, υποστηρίζει:

Στο παιχνίδι το παιδί είναι ελεύθερο. Αλλά αυτή είναι μια απατηλή ελευθερία. Έτσι, η συμμετοχή σε αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές στο παιχνίδι καθίσταται δυνατή επειδή υπάρχει μια εγγενής σχέση ανάμεσα στους ρόλους που παίζουν τα παιδιά και τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν όταν παίζουν αυτούς τους ρόλους (Vygotsky 1967:10).

Ο Vygotsky επικεντρώθηκε σαφώς στο παιχνίδι-προσποίησης. Άλλοι πάλι ασχολήθηκαν με τη φύση του παιχνιδιού που διέπεται από κανόνες. Στο παιχνίδι, τα παιδιά έχουν πάντα ένα στόχο και, όταν τα παιδιά παίζουν μαζί, είναι πάντα πρόθυμα να γνωρίζουν «τι παίζουμε» και να διαπραγματευτούν τους κανόνες του παιχνιδιού. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και εξελίσσονται, το παιχνίδι τους γίνεται πιο συντονισμένο, οργανωμένο και συστηματοποιημένο προς ένα καθορισμένο στόχο. Τα παιδιά των 5 ή 6 θα ξοδέψουν πολύ χρόνο για να διαπραγματευτούν τους κανόνες ή να συμφωνήσουν το στόχο του παιχνιδιού, καθώς στην πραγματικότητα θεσπίζουν το παιχνίδι. Υπάρχει τώρα μια σειρά από έρευνες που αποδεικνύουν την υποστήριξη του παιχνιδιού για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Οι Whitebread et al. (2007), για παράδειγμα, παρουσίασαν ποικίλα παραδείγματα μεταγνωστικών και αυτορρυθμιζόμενων λόγων/ομιλιών και ενεργειών κατά τη διάρκεια συνεργατικού παιχνιδιού σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών σε βρεφονηπιακούς σταθμούς του Ηνωμένου Βασιλείου και σε τάξεις υποδοχής. Οι Berk, Mann & Ogan (2006) πραγματοποίησαν μελέτες παρατήρησης της «ιδιωτικής ομιλίας» (παιδιά 2-6 ετών που μιλούσαν στον εαυτό τους και σχολίαζαν τις δραστηριότητές τους) και ανέφεραν ότι αυτό συνέβαινε σε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αυτός ο τύπος ομιλίας θεωρείται πλέον μια γέφυρα προς την εσωτερική ομιλία, που χρησιμοποιείται για την καθοδήγηση και την αυτορρύθμιση της δραστηριότητας στα μικρά παιδιά. Μια πιο πρόσφατη μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες εξέτασε την έκταση του «αδόμητου» χρόνου στην καθημερινή

ζωή των παιδιών ηλικίας 6-7 ετών (συμπεριλαμβανομένου του ελεύθερου παιχνιδιού ενός παιδιού ή ομάδας παιδιών) και διαπίστωσε ότι προβλέπει τα επίπεδα αυτορρυθμιζόμενης ικανότητας κατά τη διάρκεια μετέπειτα σχολικών δραστηριοτήτων (Barker κ.ά., 2014).

Μουσικό παιχνίδι και αυτορρύθμιση

Πολύ πρόσφατα, έχει ξεκινήσει ένας νέος τομέας έρευνας που εξετάζει τις δυνατότητες που παρέχει το μουσικό παιχνίδι για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης. Το μουσικό παιχνίδι συνεπάγεται το τραγούδι, τη ρυθμική σωματική κίνηση και το παιχνίδι με ηχητικά αντικείμενα (Tarnowski, 1999 · Young, 2005) επιτρέποντας ταυτόχρονα την εξερεύνηση, τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργία με ήχο (Lew & Campbell, 2005 · Littleton, ο.α. στο Tarnowski 1999). Με δεδομένη την έρευνα που υποδηλώνει ότι το παιχνίδι και ιδιαίτερα το παιχνίδι-προσποίησης ενθαρρύνει τη γνωστική και συναισθηματική αυτορρύθμιση, ο παραπάνω ερευνητικός τομέας υποστηρίζει ότι το μουσικό παιχνίδι εμπεριέχει εκείνα τα στοιχεία που καθιστούν το παιχνίδι-προσποίησης ως ένα εύφορο πλαίσιο αυτορρύθμισης (Zachariou & Whitebread, 2015 · 2017). Μερικά τέτοια παραδείγματα περιλαμβάνουν το χαρακτηριστικό των «φυσικών» κανόνων του μουσικού παιχνιδιού και την ενίσχυση της γλωσσικής και συναισθηματικής αυτορρύθμισης μέσω αυτού. Επιπλέον, το μουσικό παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες για εμπειρογνομosύνη, κοινωνική αλληλεπίδραση, συνεργασία και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την εξερεύνηση, την υποστηριζόμενη μάθηση και την διυποκειμενικότητα (Bannan & Woodward, 2009 · Barrett 2009 · Custodero, 2009 · Marsh, 2008 · Marsh & Young, 2007 · Pound, 2010 · Tarnowski, 1999 · Young, 2004). Όλα τα παραπάνω υποστηρίζουν την αυτορρύθμιση.

Εκτός από τυχαίες αναφορές αυτορρυθμιζόμενων συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού σε εθνογραφικές μελέτες (π.χ. Harwood, 1998), δεν είχαν πραγματοποιηθεί μελέτες που να αφορούν ρητώς τη σχέση μουσικής και αυτορρύθμισης μέχρι το 2010. Οι δύο πρώτες μελέτες στον τομέα αυτόν ήταν των Winsler, Ducenne & Koury (2011) και των Zachariou & Whitebread (2015). Η πρώτη μελέτη συνέκρινε μικρά παιδιά (3-4 ετών) που συμμετείχαν σε μαθήματα που ενσωματώνουν το μουσικό παιχνίδι με ομάδα ελέγχου και βρήκε πως τα παιδιά που συμμετείχαν σε μουσικές δραστηριότητες τείνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα σε δράσεις αυτορρύθμισης. Στη δεύτερη μελέτη, διερευνήσαμε τη ρυθμιστική συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων. Παρατηρήσαμε δέκα παιδιά δημοτικού ενώ συμμετείχαν σε μουσικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μουσικής και αναφέραμε ότι το μουσικό παιχνίδι παρείχε πολλαπλές ευκαιρίες για την εμφάνιση της αυτορρύθμισης.

Η πιο πρόσφατη μελέτη μας (Zachariou & Whitebread, 2017) θέλησε να διερευνήσει τις θεωρητικές εικασίες ότι η αυτορρύθμιση και το μουσικό παιχνίδι συνδέονται άμεσα. Αυτό συνέβη σε φυσικές συνθήκες και με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων σε σύγκριση με τις προηγούμενες μελέτες. Προκειμένου να διερευνηθεί το ενδεχόμενο αυτορρύθμισης κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού, παρατηρήσαμε και βιντεοσκοπήσαμε 36 παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών κατά τη διάρκεια μουσικού παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκε σε αίθουσες δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν σε 6 μουσικές συναντήσεις. Δημιουργήθηκαν λεπτομερή σχέδια μαθημάτων για όλες τις συναντήσεις και κάθε συνάντηση αφορούσε ένα διαφορετικό είδος μουσικού παιχνιδιού, αλλά όλα ως επί το πλείστον καθοδηγούμενα από τον μαθητή: παιχνίδια με παλαμάκια, παιχνίδια σε κύκλο, παιχνίδια κίνησης, παιχνίδια με μουσικά όργανα,

και παιχνίδια με τραγούδια. Παραδείγματα για κάθε είδος μουσικού παιχνιδιού σε αυτή τη μελέτη παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Αναλύσαμε αυτές τις παρατηρήσεις χρησιμοποιώντας ένα πλαίσιο κωδικοποίησης των συμπεριφορών αυτορρυθμισμού και τα δεδομένα στη συνέχεια υποβλήθηκαν σε ποσοτική ανάλυση. Διαπιστώσαμε πως κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού συνέβησαν αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές. Κατά τη διάρκεια των μουσικών παιχνιδιών οι πιο επικρατούσες ήταν η γνωστική παρακολούθηση (cognitive monitoring) (που δείχνει αντίληψη νοητικών διεργασιών) και η συναισθηματική παρακολούθηση/παρακολούθηση κινήτρων. Οι πρώτες εκδηλώνονταν κυρίως όταν τα παιδιά έλεγχαν τη ροή του παιχνιδιού τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, π.χ. σχολιάζοντας τα τραγούδια που τραγουδούσαν ή ελέγχοντας τους συνομηλικούς γύρω τους για να σιγουρευτούν ότι έπαιζαν σωστά το παιχνίδι. Οι δεύτερες εκδηλώνονταν όταν τα παιδιά εξέφραζαν τα συναισθήματά τους προς ένα παιχνίδι (π.χ. «δεν θέλω να τραγουδήσω»), ή χαμογελώντας, κάνοντας γκριμάτσες, κλπ. Οι τελευταίες μάλιστα συμπεριφορές ήταν εμφανείς όταν τα παιδιά επέμεναν στο παιχνίδι τους ακόμα και όταν οι συνομηλικοί τους δεν πρόσεχαν ή όταν τα παιδιά ενθάρρυναν το ένα το άλλο κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού.

Πίνακας 1: Δραστηριότητες μουσικών παιχνιδιών με παιδιά ηλικίας 6-8 ετών

Δραστηριότητα	
Στα παιδιά δόθηκε ελευθερία και ενθάρρυνση να:	
Παιχνίδια με παλαμάκια	<i>Παίζουν παιχνίδια με παλαμάκια που ήδη γνώριζαν. Να δημιουργήσουν δικά τους τέτοια παιχνίδια.</i>
Παιχνίδια σε κύκλο	<i>Μάθουν ένα παιχνίδι σε κύκλο και ενώ κρατούσαν τα χέρια. Έπειτα να παίξουν άλλα γνωστά παιχνίδια που παίζονται σε κύκλο.</i>
Παιχνίδια κίνησης	<i>Χορέψουν σε ένα μουσικό κομμάτι πρώτα μόνα τους και έπειτα σε ομάδες τριών παιδιών.</i>
Παιχνίδια με μουσικά όργανα	<i>Δημιουργήσουν ένα μουσικό κομμάτι εμπνευσμένο από μια εικόνα. Αρχικά μόνα τους και έπειτα σε ομάδες τριών παιδιών.</i>
Παιχνίδια με τραγούδι	<i>Δημιουργήσουν δικά τους τραγούδια εμπνευσμένα από μια εικόνα.</i>

Επιπρόσθετα, η κοινωνική ρύθμιση παρουσίασε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού σε σχέση με άλλες μορφές αυτορρυθμισμού. Αυτό είναι ένα αξιολογικό αποτέλεσμα, δεδομένου ότι προηγούμενες μελέτες που διερευνούν άλλες ομαδικές δραστηριότητες μάθησης ανέφεραν

την αυτορρύθμιση ως τον πιο διαδεδομένο τύπο κοινωνικής πρόθεσης. Η κοινωνική ρύθμιση είναι η ισότιμη ρύθμιση μιας δραστηριότητας μεταξύ των μελών μιας ομάδας με απώτερο στόχο τη συν-δημιουργία ρύθμισης (π.χ. Grau & Whitebread, 2012 · Liskala, κ.ά., 2004). Η σημασία αυτού του ευρήματος έγκειται στο ότι η κοινωνική ρύθμιση συνδέεται συχνά με υψηλότερες επιδόσεις και μαθησιακά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων (Janssen, Erkens, Kirschner & Kanselaar, 2012 · Järvelä, Järvenoja, Malmberg & Hadwin, 2013). Η επικράτηση της κοινωνικής ρύθμισης κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού θα μπορούσε να αποδοθεί στην εγγενώς κοινωνική φύση του μουσικού παιχνιδιού. Φαίνεται λοιπόν ότι αυτές οι δραστηριότητες μουσικών παιχνιδιών παρείχαν μεγαλύτερες δυνατότητες για κοινωνική ρύθμιση. Δεδομένου ότι οι δεξιότητες ομαδικής εργασίας (teamwork) λαμβάνουν σήμερα όλο και μεγαλύτερη προσοχή στο εργασιακό πλαίσιο (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013), το μουσικό παιχνίδι θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την ενίσχυση αυτών των πολύτιμων συνεργατικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Τέλος, κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού, σημαντικά υψηλότερα ποσοστά συμπεριφορών μεταγνωστικής ρύθμισης αφορούσαν θεμελιώδεις αντί για επιφανειακές ή οργανωτικές πτυχές των δραστηριοτήτων, γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών με δραστηριότητες φυσικών επιστημών ή μαθηματικών. Αυτό είναι ακόμα ένα αξιόλογο αποτέλεσμα, δεδομένου ότι έδειξε ότι οι δραστηριότητες μουσικών παιχνιδιών παρείχαν κίνητρο, ενεργοποιούσαν τα παιδιά και ήταν επιτυχείς στην ενίσχυση της ρύθμισης που σχετίζεται με συγκεκριμένο στόχο. Η δυναμική του μουσικού παιχνιδιού είναι επομένως εμφανής και απαιτεί περαιτέρω εξερεύνηση.

Το μουσικό παιχνίδι κερδίζει σταδιακά περισσότερη προσοχή παγκοσμίως και αναπτύσσονται διαδικασίες για την ενσωμάτωσή του στο πρόγραμμα σπουδών (για παράδειγμα, βλ. Boese, 2017 · Trinick & Pohio, 2018 · Williams, 2018), καθώς και παρεμβάσεις μέσω του μουσικού παιχνιδιού για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Zapata και Hargreaves, 2017) και αυτορρύθμισης (Zachariou, Hargreaves & Bonneville-Roussy, σε εξέλιξη) των παιδιών.

Ευελπιστούμε ότι στο κοντινό μέλλον θα έχουμε σαφή αποδεικτικά στοιχεία για το αν οι μουσικές δραστηριότητες υποστηρίζουν απλά την αυτορρύθμιση ή στην πραγματικότητα την ενισχύουν. Και στις δύο περιπτώσεις είναι σαφές ότι το μουσικό παιχνίδι, το οποίο θέτει ιδιαίτερα αυστηρές απαιτήσεις στα μικρά παιδιά ως προς τον συντονισμό των ενεργειών τους, μπορεί δυνητικά να στηρίξει τη μουσική ανάπτυξή τους αλλά και να υποστηρίξει τα γενικότερα αναπτυξιακά οφέλη που σχετίζονται με την παιγνιώδη μάθηση και ειδικότερα την ανάπτυξη της αυτορρύθμισής τους.

- Bannan, N., & Woodward, S. (2009). Spontaneity in the musicality and music learning in children. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 465–494). Oxford: Oxford University Press.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R. & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in psychology*, 5, 593.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115–134.
- Berk, L. E., Mann, T. D. & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 74-100.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007) Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy abilities in kindergarten, *Child Development*, 78: 647-663.
- Boese, K. (2017). *Self-Regulation in the Kindergarten Classroom: Co-Constructing Pedagogical Knowledge* (Doctoral dissertation).
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8)
- Bruner, J. S., Sylva, K. & Genova, P. (1974). The role of play in problem-solving of children 3–5 years old. *Play: its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., et al. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research on Public Health*, 12, 6423–54.
- Custodero, L. (2009). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: Pedagogical lessons from adult artists and young children. In S. Malloch & C. Trevarthen (eds), *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 513–529). Oxford: Oxford University Press.
- Denham, S. A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for pre-schoolers*. New York: Plenum.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H-P. (2008). How can Primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis of self-regulation training programmes, *Educational Research Review*, 3: 101-129.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-11.
- Grau, V. & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401–412.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Harwood, E. (1998). Music learning in context: A playground tale. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 52–60.
- Higgins, S., Kokotsaki, D. & Coe, R. (2011). *Pupil Premium Toolkit: Summary for Schools* London: Sutton Trust. Retrieved from <http://www.suttontrust.com/research/toolkit-of-strategies-to-improve-learning/>
- Iiskala, T., Vauras, M. & Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer-learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147–178.
- Istomina, Z. M. (1975). The development of voluntary memory in preschool-age children. *Soviet Psychology*, 13(4), 5-64.
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P. A. & Kanselaar, G. (2012). Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning*, 7(1), 25–43.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J. & Hadwin, A. F. (2013). Exploring Socially Shared Regulation in the Context of Collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267–286.
- Lew, J. C. T. & Campbell, P. S. (2005). Children’s Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57-63.
- Lindsay, S., Hounsell, K. G. & Cassiani, C. (2017). A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism. *Disability and Health Journal*, 10, 173–82.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: global tradition and change in children’s songs and games*. Oxford: Oxford University Press.

- Marsh, K. & Young, S. (2007). Musical Play. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. (pp.289-310). USA: Oxford University Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe and A. P. Shimamura (eds) *Metacognition: knowing about knowing*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013, March). PISA 2015: Draft Collaborative problem solving framework. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/DraftPISA2015CollaborativeProblemSolvingFramework.pdf>
- Ornstein, P. A., Grammer, J. K. & Coffman, J. L. (2010). Teachers' "Mnemonic Style" and the development of skilled memory. In Waters, H.S. & Schneider, W. (eds) *Metacognition, Strategy Use & Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Pound, L. (2010). Playing music. In J. Moyles (Ed.) *The Excellence of Play*, pp. 139–153. Maidenhead: Open University Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958.
- Taneja, V., Sriram, S., Beri, R., Sreenivas, V., Aggarwal, R. & Kaur, R. (2002). 'Not by bread alone': impact of a structured 90-minute play session on development of children in an orphanage. *Child Care and Health Development*, 28, 95–100.
- Tarnowski, S. M. (1999). Musical play and young children: A music teacher can enhance a child's learning and development by encouraging musical play activities. *Music Educators Journal*, 86(1), 26–29.
- Trinick, R. & Pohio, L. (2018). The "Serious Business" of Musical Play in the New Zealand Early Childhood Curriculum. *Music Educators Journal*, 104(4), 20-24.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- White, R.E., Prager, E.O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A.L. & Carlson, S.M. (2016). The “Batman Effect”: Improving Perseverance in Young Children. *Child Development, 88*(5), 1563-71.
- Whitebread, D. (2017). Free Play and Children’s Mental Health. *The Lancet Child & Adolescent Health, 1*, 167-9.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. & Sangster, C. (2007). Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning, *Journal of Cognitive Education and Psychology, 6*, 433-55.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the Beat: Using Music, Rhythm, and Movement to Enhance Self-Regulation in Early Childhood Classrooms. *International Journal of Early Childhood, 50*(1), 85-100.
- Winsler, A., Ducenne, L. & Koury, A. (2011). Singing one’s way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development, 22*(2), 274–304.
- Young, S. (2004). The interpersonal dimension: a potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae, 7*(1 suppl), 175–191.
- Young, S. (2005). Adults and young children communicating musically. In D. Hargreaves, D. Miell, & D. MacDonald (eds), *Musical Communication* (pp. 281–299). Oxford: Oxford University Press.
- Zachariou, A. & Whitebread, D. (2015). Musical play and self-regulation: Does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours? *International Journal of Play, 4*(2), 116-135.
- Zachariou, A. & Whitebread, D. (2017). A New Context Affording for Regulation: The Case of Musical Play. *International Journal of Educational Psychology, 6*(3), 212-249.
- Zapata, G. P. & Hargreaves, D. J. (2017). The effects of musical activities on the self-esteem of children in Colombia. *Psychology of Music, 0305735617716756*.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο Δρ. **David Whitebread** προσφάτως συνταξιοδοτήθηκε ως Διευθυντής του ερευνητικού κέντρου Play in Education, Development and Learning (PEDAL) στο University of Cambridge. Είναι αναπτυξιακός ψυχολόγος και εμπειρογνώμονας στην προσχολική αγωγή. Η έρευνά του εστιάζεται στην αυτορρύθμιση των μικρών παιδιών και τον ρόλο που παίζουν το παιχνίδι και η γλώσσα στην ανάπτυξή της. Στις δημοσιεύσεις του συμπεριλαμβάνονται τα βιβλία *Developmental Psychology & Early Childhood Education* (Sage, 2012), *The importance of play: a report on the value of children's play* (Toys Industries for Europe, 2012), *Quality in Early Childhood Education – an International Review and Guide for Policy Makers* (WISE, 2015) and *Teaching and Learning in the Early Years* (Routledge, 4th Ed., 2015).

Η Δρ. **Antonia Zachariou** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στον τομέα της Προσχολικής Αγωγής στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής του University of Roehampton στο London. Η έρευνα και η διδασκαλία της εστιάζεται στην εκπαιδευτική ψυχολογία, την αναπτυξιακή ψυχολογία και την εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων, η έρευνα της εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι, το μουσικό παιχνίδι και την αυτορρύθμιση καθώς και στη σχέση μεταξύ της στήριξης των καθηγητών και της αυτορρύθμισης στην τάξη. Κατέχει MPhil και PhD στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση από το University of Cambridge, και Πτυχίο στις Επιστήμες της Αγωγής (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) από το Πανεπιστήμιο της Κύπρου.

Η **Αγγελική Τριανταφυλλάκη** είναι διδάκτωρ Μουσικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Cambridge. Κατέχει μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία από το ίδιο πανεπιστήμιο και πτυχίο από το τμήμα Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ. Είναι διπλωματούχος πιάνου του Εθνικού Ωδείου Αθηνών. Είναι υπότροφος της Βρετανικής Ακαδημίας και του ΙΚΥ, από όπου έλαβε χρηματοδότηση για αυτόνομη μεταδιδακτορική έρευνα τα έτη 2008 και 2010. Από το 2010 έως το 2013 συμμετείχε ως μεταδιδακτορική ερευνήτρια πλήρους απασχόλησης στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα MIRROR, με θέμα τις νέες τεχνολογίες στην εκμάθηση και διδασκαλία της Μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία. Μονογραφία της με σχετικό θέμα έχει εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο Routledge. Συνεργάζεται με πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Κύπρου όπου διδάσκει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Η Μουσική ως παιδαγωγική παρέμβαση σε ζητήματα μνήμης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με σύνδρομο Down

**Γεωργία-Παρασκευή
Κουρτάκη**

Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής ΤΕΠΑΕΣ,
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Μαρία
Αργυρίου**

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό ΤΕΠΑΕΣ,
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το σύνδρομο Down, εκτός από ιατρικό θέμα, αποτελεί κοινωνικό, ψυχολογικό αλλά και εκπαιδευτικό ζήτημα. Τις περισσότερες φορές, την ευθύνη για τα προβλήματα που δημιουργούνται την έχει η ίδια η κοινωνία με αποτέλεσμα να δημιουργεί ψυχολογικά και διαδικαστικά αδιέξοδα στο ίδιο τα άτομο και κατ' επέκταση στην οικογένειά του. Η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών, διαφέρει από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ως προς την ψυχοκινητική αλλά και τη γνωστική ανάπτυξη τους. Ο τομέας που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυτών που θα τους επιτρέψουν την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Για αυτό το λόγο, η καθοδήγηση και η μεθόδευση προγραμμάτων αποκατάστασης από ειδικούς θεραπευτές και επιστήμονες θα βελτιώσει τη ποιότητα της ζωής τους, τόσο σε ατομικό όσο και σε οικογενειακό επίπεδο. Η εργασία αυτή θέτει ως στόχο, αφενός, τη μελέτη της επίδρασης της μουσικής στη μνήμη των παιδιών με σύνδρομο Down και τις θεραπευτικές της ιδιότητες και, αφετέρου, την ενημέρωση για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, προκειμένου να ευαισθητοποιήσει όλους όσους εμπλέκονται σε διαδικασίες παρέμβασης είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε είναι θεραπευτές.

Η βιβλιογραφική έρευνα δομείται σε τρία μέρη ως εξής: Στο πρώτο, περιλαμβάνονται οι γενικές κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ο προσδιορισμός του ρόλου του/της νηπιαγωγού, οι επιπτώσεις και τα οφέλη της μουσικής για τα παιδιά με σύνδρομο Down. Επίσης παρουσιάζονται επιλεγμένα προγράμματα παρέμβασης στη μη Τυπική Εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος, εμβαθύνουμε περισσότερο στο σύνδρομο Down και το μνημονικό τους σύστημα και συγκεκριμένα τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη νοητική τους ανάπτυξη και τις δεξιότητές τους για τη γλώσσα και την ομιλία. Η έρευνα κλείνει με σύντομη τοποθέτηση για τον παρεμβατικό παιδαγωγικό ρόλο της μουσικής και τα οφέλη που προκύπτουν για παιδιά με σύνδρομο Down στο χώρο της προσχολικής ειδικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά

Σύνδρομο Down, η μουσική ως παρέμβαση, βραχυπρόθεσμη μνήμη, Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, Προσχολική Ειδική Αγωγή

Περί «ένταξης» στο γενικό σχολείο με γνώμονα τη Μουσική

Για να έχουν οι μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση αποτελεσματική πρόοδο και επιτυχή ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, είναι αναγκαία η συγκρότηση ενός ανοιχτού, αξιόπιστου, ευέλικτου και ευπροσάρμοστου Αναλυτικού Προγράμματος που θα περιέχει όλα τα στάδια της φοίτησης των μαθητών, είτε αυτή είναι δημόσια ή ιδιωτική είτε γενική ή ειδική, και θα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Οι γενικές κατευθύνσεις, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών καλύπτονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών όπως έχουν καθοριστεί από το Φ.Ε.Κ. αρ. 303/13-3-2003. Αφορούν αρχικά τις *επιδιώξεις γενικού πλαισίου* (ανάπτυξη συνεργασίας και συλλογικού πνεύματος, κοινωνικοποίηση, παροχή ίσων ευκαιριών, δημιουργία ευσυνείδητου και ικανού πολίτη κτ.λ) και στη συνέχεια, *τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης*. Σε αυτό τον τομέα, η παροχή γενικής παιδείας πρέπει να στοχεύει: στην αρμονική, αισθητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ώστε να τα καθιστά ικανά να συνεργάζονται και να ενεργούν υπεύθυνα, στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων μάθησης για όλους τους μαθητές (ειδικότερα για τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), στην ευαισθητοποίηση και την υιοθέτηση νέων τρόπων συμπεριφοράς (σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα κτ.λ), στην αξιοποίηση νέων μέσων τεχνολογίας και επικοινωνίας.

Εκτός από τις γενικές αυτές κατευθύνσεις, διακρίνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ο σημαντικός ρόλος της Αισθητικής Αγωγής για τους μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική στέρωση. Η Μουσική, λοιπόν, μαζί με τα Εικαστικά το Θέατρο, εμπεριέχονται σε αυτή την ενότητα. Μέσω της μουσικής, επιδιώκεται η ανάπτυξη της μουσικής ευαισθησίας του παιδιού, ώστε να μπορεί να απολαμβάνει το ρυθμό και τη μελωδία. Η μουσική δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητά του μέσα από την ενεργητική ακρόαση αλλά και τη συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, φέρνοντας το παιδί σε άμεση επαφή με τους ήχους. Αναλυτικότερα, στον Πίνακα 1 διακρίνονται τόσο οι γενικές ενότητες της μουσικής και όσο οι διδακτικοί στόχοι της κάθε ενότητας:

Πίνακας 1: Ενότητες και στόχοι της Μουσικής για την Ειδική Αγωγή

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ
Ήχος-ρυθμός	<p><u>Το παιδί θα πρέπει:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Να αναγνωρίζει ήχους που προέρχονται από διάφορες πηγές ✓ Να διακρίνει φυσικούς από τεχνητούς ήχους ✓ Να διακρίνει δυνατούς από αδύνατους ήχους ✓ Να κατανοήσει την έννοια του ρυθμού και να εκτελεί ρυθμικές έννοιες
Μουσικά όργανα	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να γνωρίσει βασικά μουσικά όργανα ✓ Να συνδέει τον ήχο με το μουσικό όργανο ✓ Να παίζει μουσική
Ακρόαση-έκφραση συναισθημάτων	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να συγκεντρώνεται να ακούσει ένα μουσικό κομμάτι ✓ Να εξοικειωθεί με διάφορα είδη μουσικής ✓ Να περιγράψει (με τον τρόπο που μπορεί) τα συναισθήματα που νιώθει όταν ακούει μια μελωδία
Τραγούδι-χορός	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να τραγουδά απλά τραγούδια ✓ Να ακολουθεί απλά βήματα και χορευτικά μοτίβα

Σύμφωνα με το νόμο Ν. 2817/2000, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φοιτούν στις σχολικές μονάδες της γενικής ή της ειδικής εκπαίδευσης (με εξαιρέσεις φοίτησης και σε άλλα πλαίσια/δομές, π.χ. σπίτι). Πολλά παιδιά, όπως είναι και τα παιδιά με σύνδρομο Down, δυσκολεύονται να μάθουν ανάγνωση και κάποιες άλλες βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Η σχολική ένταξη είναι η διαδικασία ένταξης του κάθε παιδιού στην σχολική κοινότητα και η διασφάλιση ότι καλύπτονται οι ανάγκες του κάθε παιδιού. Η ένταξη δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί με σύνδρομο Down μαθαίνει στην τάξη τα ίδια πράγματα με αυτά που μαθαίνουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σημαίνει όμως ότι το παιδί με σύνδρομο Down είναι μέλος της τάξης. Είναι δηλαδή ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας και συμμετέχει στην τάξη.

Το αίτημα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αρχικά θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να ικανοποιηθεί πιο αποτελεσματικά μέσα σε ειδικές δομές έξω από την γενική εκπαίδευση, όπως το ειδικό σχολείο και τα ιδρύματα. Από το τέλος της δεκαετίας του 70' δόθηκε έμφαση στην αξία της ένταξης των

παιδιών με νοητική υστέρηση στη γενική εκπαίδευση, με στόχο την αποφυγή του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης, που αποτελούσε το βασικό κοινωνικό αίτημα της ισότιμης και δίχως εμπόδια συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η τάση για την προσέγγιση στην γενική εκπαίδευση, έτσι ώστε η πλειονότητα των παιδιών να εντάσσεται σε μη περιοριστικά πλαίσια εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση (μέχρι τη δεκαετία του 1980), η διαφοροποίηση των προγραμμάτων στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, βασίστηκε στην εξάσκηση των παιδιών στις ικανότητες όπου παρουσιάζονται τα γνωστικά και κοινωνικά ελλείμματα, όπως για παράδειγμα η εξάσκηση της μνήμης και άλλων μαθησιακών ικανοτήτων. Επειδή όμως τα προγράμματα αυτά δεν ευνοούσαν την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους σε διαφορετικές καταστάσεις, η εκπαίδευση άρχισε να περιλαμβάνει και προγράμματα μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Η αξία της προσπάθειας υλοποίησης ανάλογων προγραμμάτων έγκειται στο γεγονός ότι παρέχονται διάφορα οφέλη στους μαθητές με νοητική υστέρηση όπως η αύξηση της ανεξαρτησίας τους, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους καθώς και η άσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους με βάση τον ατομικό ρυθμό μάθησής τους.

Ο βασικός στόχος της ενσωμάτωσης, ο οποίος αποδόθηκε και με όρους όπως ένταξη, συνεκπαίδευση, που ήταν η αντιμετώπιση του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης, συνδέθηκε περισσότερο με τα δομικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά των πρακτικών που εφαρμόστηκαν και λιγότερο με τον χαρακτήρα της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης μέσα στο σχολείο. Έτσι, το πρόβλημα του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης δεν μειώθηκε. Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ο όρος «συνεκπαίδευση» - «συμπεριληπτική εκπαίδευση» - «σύγκλιση και ένταξη» (αποδόσεις του αγγλικού όρου «inclusion» για την ελληνική εκπαίδευση). Στην Ελλάδα, οι πιο πρόσφατοι νόμοι της Ειδικής Αγωγής είναι οι Ν 2817/2000 και Ν 3699/2008, σύμφωνα με τους οποίους αναπτύχθηκαν (μέσα στο πλαίσιο της γενικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) δομές για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως τα τμήματα ένταξης μερικής φοίτησης, η παράλληλη στήριξη και η κατ' οίκον διδασκαλία. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, η φοίτηση των μαθητών αυτών μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές:

- Στην σχολική τάξη του γενικού σχολείου με ή χωρίς παράλληλη στήριξη. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές ακολουθούν το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και στην περίπτωση ύπαρξης παράλληλης στήριξης, δέχονται υποστήριξη για την πληρέστερη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της τάξης.
- Στα τμήματα ένταξης, όπου ο μαθητής δέχεται εξειδικευμένο πρόγραμμα για κάποιες ώρες την εβδομάδα και τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθεί τα μαθήματα της τάξης.

Από την στιγμή που η αίθουσα διδασκαλίας θα οργανωθεί με τρόπο ώστε να υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα επικοινωνίας και ευκαιρίες επικοινωνίας με τους δασκάλους, τους συμμαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει όλες τις ευκαιρίες που χρειάζονται για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Έναν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης, αποτελούν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι αποτελούν ισχυρά επικοινωνιακά μοντέλο για τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες. Στα τμήματα ένταξης, συχνά αναπτύσσονται φιλίες μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τόσο στα πλαίσια της τάξης, όσο και εκτός σχολείου. Ένας άλλος επιβοηθητικός παράγοντας είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος των δεξιοτήτων που διδάσκονται στην «κανονική» τάξη συνδέονται άμεσα με την επικοινωνία και την γλώσσα. Το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού προγράμματος επικεντρώνεται σε γλωσσολογικές και λογικές/μαθηματικές διαδικασίες, οι οποίες βασίζονται κυρίως σε δεξιότητες ομιλίας, γραφής, ακρόασης και στην εκτέλεση προφορικών εντολών. Η αλληλεπίδραση στην τάξη, η ανάθεση εργασιών και οι καθημερινές οδηγίες, βασίζονται κυρίως σε λεκτικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης.

Είναι λοιπόν φανερό, ότι υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για την εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων στο «κανονικό» σχολείο. Οι πιο σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες όπως φαίνονται στον Πίνακα 2. για την σχολική επιτυχία στην προσχολική ηλικία είναι:

Πίνακας 2: Επικοινωνιακές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία

- ✓ *Να ακολουθεί οδηγίες*
- ✓ *Να εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του*
- ✓ *Να καταλαβαίνει και να ακολουθεί συγκεκριμένες οδηγίες ενός ενήλικα*
- ✓ *Να περιμένει τη σειρά του*
- ✓ *Να αλληλεπιδρά λεκτικά με τους συνομηλίκους του*
- ✓ *Να αλληλεπιδρά λεκτικά με ενήλικες*
- ✓ *Να προσέχει τον ομιλητή/βλεμματική επαφή*
- ✓ *Να έχει καλή ακουστική επεξεργασία*

Ο νόμος προβλέπει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ότι μόνο σε περιπτώσεις όπου η φύση και ο βαθμός της αναπηρίας δεν επιτρέπει την ικανοποιητική παροχή βοήθειας και την αποτελεσματική ενίσχυση του παιδιού στο πλαίσιο της ένταξης, θα πρέπει το παιδί να φοιτά σε ειδικό σχολείο. Είναι ξεκάθαρος σχετικά με την υποχρεωτική χρήση συμπληρωματικών ενισχύσεων και υπηρεσιών, οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην κανονική τάξη. Για παράδειγμα αν ένα παιδί με σύνδρομο Down δεν μπορεί να εκφραστεί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτική τεχνολογία η οποία θα παρέχει «φωνή» στο παιδί και με αυτόν τρόπο θα τον βοηθήσει να ανταπεξέλθει στην κανονική τάξη. Επιπλέον, δεν μπορεί ένα παιδί να μην γίνει δεκτό από ένα σχολείο επειδή το συγκεκριμένο σχολείο δεν έχει την απαραίτητη παροχή υπηρεσιών που χρειάζεται για μια αποτελεσματική συνεκπαίδευση. Για παράδειγμα εάν ένα παιδί χρειάζεται να έχει συνέχεια δίπλα του ένα βοηθό ή χρειάζεται λογοθεραπεία, το σχολείο είναι υποχρεωμένο να του παρέχει αυτές τις υπηρεσίες και όχι να στείλει το παιδί σε ένα άλλο σχολείο που διαθέτει ήδη αυτές τις υπηρεσίες.

Το γεγονός ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down μπορεί να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη στην τάξη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση λόγο για να αποκλειστούν από τα τμήματα ένταξης σε κανονικά σχολεία. Στην πραγματικότητα κάθε παιδί έχει ένα δικό του, μοναδικό τρόπο μάθησης. Μερικά παιδιά απομνημονεύουν ευκολότερα ονόματα, ημερομηνίες και μέρη διαβάζοντας τις σημειώσεις του τετραδίου τους. Άλλα παιδιά απομνημονεύουν τα μαθήματα τους σχεδιάζοντας ένα σχεδιάγραμμα, άλλα αντιγράφοντας τις σημειώσεις τους και άλλα ηχογραφώντας την παράδοση του μαθήματος. Η ενίσχυση του ήχου και η θέση στα μπροστινά

θρανία μπορεί να μεγιστοποιήσει την απόδοση ορισμένων μαθητών αλλά να εμποδίσει την απόδοση κάποιων άλλων μαθητών. Κάποια παιδιά λειτουργούν καλύτερα σε ομάδα, ενώ κάποια άλλα λειτουργούν καλύτερα όταν δουλεύουν μόνα τους.

Ένα από τα πλεονεκτήματα της ένταξης έγκειται στο ατομικό στυλ μάθησης του μαθητή και στο τρόπο βοήθειας, που κάθε παιδί χρειάζεται ξεχωριστά για να πετύχει. Αυτό είναι ωφέλιμο για όλα τα παιδιά – τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα παιδιά με σύνδρομο Down. Για μια επιτυχημένη ένταξη είναι απαραίτητο το πρόγραμμα διδασκαλίας να τροποποιείται και να προσαρμόζεται για τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού και όχι να γίνεται επίμονη προσπάθεια όλοι οι μαθητές να μάθουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Kumlin, 2001). Για να υποστηρίξουμε τη θέση μας, τοποθετούμαστε ως εξής:

- Όλα τα παιδιά με σύνδρομο Down πρέπει να εκπαιδευτούν σε γενικά σχολεία ώστε να διασφαλιστεί ότι θα είναι σε θέση να αναπτύξουν την ομιλία και τη γλώσσα στο βέλτιστο σημείο.
- Όλα τα παιδιά με σύνδρομο Down πρέπει να εκπαιδευτούν σε γενικά σχολεία προκειμένου να μαθαίνουν παράλληλα με τους συνομηλίκους τους και να έχουν πρόσβαση στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες του καθενός. Τα παιδιά με σύνδρομο Down πρέπει να εκπαιδευτούν μαζί με τους χωρίς αναπηρίες συνομηλίκους τους με την κατάλληλη ατομική υποστήριξη.
- Όσο αφορά τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των ατόμων με σύνδρομο Down, όλες οι έρευνες συμφωνούν ότι τα ειδικά σχολεία δεν παρέχουν κανένα πλεονέκτημα στον τομέα αυτό. Όσο αφορά την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές δεξιότητες τα πλεονεκτήματα είναι τα ίδια και πολλές φορές περισσότερα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Το μόνο πλεονέκτημα που έχουν τα παιδιά αυτά στο ειδικό σχολείο είναι η δυνατότητα συναναστροφής και δημιουργία φίλων με συνομηλίκους με παρόμοιες δυσκολίες (Rondal & Quartino, 2007).

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους πρέπει να δοθεί η ευκαιρία σε ένα παιδί με σύνδρομο Down να παρακολουθήσει το γενικό σχολείο. Έρευνες που έχουν δημοσιευτεί επαυξάνουν τη γνώση για τις ικανότητες των παιδιών με σύνδρομο Down και τη δυνατότητά τους να ενταχθούν επιτυχώς, ενώ έχει αυξηθεί και η συναίσθηση των γονέων για την αξία και τα οφέλη της ένταξης (Μπράτου, 2012). Επιπλέον, η ένταξη είναι κατά της διάκρισης και επιφέρει και ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη:

Πίνακας 3: Οφέλη της ένταξης

Ακαδημαϊκά	Κοινωνικά
<i>Τα παιδιά τα πάνε καλύτερα ακαδημαϊκά όταν εργάζονται σε περιβάλλοντα ένταξης.</i>	<i>Οι καθημερινές ευκαιρίες της ανάμιξης με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους παρέχει πρότυπα κατάλληλης για την ηλικία συμπεριφοράς.</i>
	<i>Τα παιδιά παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης σχέσεων με παιδιά της κοινότητάς τους.</i>
	<i>Η παρακολούθηση σε γενικό σχολείο είναι ένα βήμα-κλειδί προς την ένταξη στη ζωή της κοινότητας και της κοινωνίας στο σύνολό της.</i>
	<i>Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συνομήλικοι αποκτούν κατανόηση και καλλιεργούν την ανοχή τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.</i>

Η φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες στα τμήματα γενικής αγωγής, δεν υποστηρίζεται μόνο από την ελληνική νομοθεσία αλλά είναι κατοχυρωμένο δικαίωμα με τη Συνθήκη της Σαλαμάνκα το 1994, όπου αναφέρεται το δικαίωμα κάθε παιδιού να μπορεί να φοιτά στο οικείο σχολείο του/της, εξασφαλίζοντάς ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στην μάθηση.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση το Νόμο 3699/2008, ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008 και συγκεκριμένα στο άρθρο 6 - το οποίο αναφέρεται στη φοίτηση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - αναφέρεται ότι: «Οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εάν πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης... Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, παρέχεται επίσης σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση...». Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Σαλαμάνκα (1994) αυτό που εμποδίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο δεν είναι η όποια αναπηρία τους ή διαταραχή τους ή μαθησιακή τους δυσκολία αλλά το μη κατάλληλα δομημένο περιβάλλον (βλ.σχετ. <http://imm.demokritos.gr>).

Η Μουσική ως Εκπαίδευση

Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού και γενικότερα του/της παιδαγωγού, σήμερα είναι πολυδιάστατος. Χρειάζεται να έχει γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία (σχολική και εξελικτική ψυχολογία, εκπαιδευτική ψυχολογία κ.α.), να έχει συναίσθηση του ρόλου του/της και πάνω από όλα να αγαπά αυτό που κάνει. Το να

αποκτήσει γνώση για ζητήματα ειδικής παιδαγωγικής δεν είναι εύκολη υπόθεση. Όλοι οι μαθητές δεν προσλαμβάνουν την γνώση με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό, για αυτό και ο/η νηπιαγωγός χρειάζεται να βρίσκει τις κατάλληλες μεθόδους για να προσαρμόζει τη διδασκαλία του/της. Ο/Η νηπιαγωγός θα πρέπει πάντα να έχει στο μυαλό του/της, ότι δεν προσφέρει μόνο γνώσεις και μάθηση αλλά συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των μαθητών καθώς και στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, καθώς όλα αυτά ξεκινούν από πολύ νωρίς και συγκεκριμένα από το νηπιαγωγείο. Γι αυτό είναι απαραίτητο να έχει συναισθηματική επαφή με τους μαθητές του/της, να είναι επικοινωνιακός/ή, να είναι ευγενικός/ή, διαθέσιμος/η για ότι χρειαστεί, ενθαρρυντικός/η και να μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για τα παιδιά.

Ένας ακόμη λόγος που καθιστά σημαντικό το έργο του/της παιδαγωγού, είναι το γεγονός ότι κυρίως η προσχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο κατά την οποία η ποιότητα της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον τους, θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξή τους. Ο/Η νηπιαγωγός, είναι αυτός που μπορεί να δώσει την ώθηση στο μαθητή να προσδιορίσει τη σχέση και τη στάση του με το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία. Ταυτόχρονα είναι το άτομο αυτό που θα το βοηθήσει να προσαρμοστεί και να ενταχθεί όσο το δυνατόν πιο ομαλά στο κοινωνικό του περιβάλλον και να προετοιμαστεί για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Ο/η νηπιαγωγός καλείται να γίνει αγωγός και κοινωνός της γνώσης, την οποία πρέπει να απλοποιήσει και να μεταδώσει στο μικρό παιδί. Καλείται να μορφώσει, να εμπυχώσει, να διαπαιδαγωγήσει, να συμβουλέψει και υποβοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα και ισόρροπα και να καλλιεργήσει τη σκέψη, το λόγο και τις δεξιότητές του. Ταυτόχρονα είναι εκείνος/η που υποδεικνύει στο παιδί τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του και του μαθαίνει τους τρόπους της σωστής συμπεριφοράς απέναντι στους συνομήλικους του, ενισχύοντας παράλληλα το ομαδικό πνεύμα και το αίσθημα της συντροφικότητας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Επιπροσθέτως, βοηθά το παιδί να ανακαλύψει και να συνδυάσει τη γνώση με τη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού ενθαρρύνοντάς το να προβλέπει, να ερευνά, να πειραματίζεται, να δημιουργεί, να συγκρίνει, να ανακαλύπτει σχέσεις, να ταξινομεί και να αναπτύσσεται νοητικά οικοδομώντας συγχρόνως και τους απαραίτητους μηχανισμούς για την κατάκτηση της γνώσης. Έτσι το παιδί αποκτά εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στην κρίση του και γίνεται ολοένα και πιο αυτόνομο.

Η μουσική εκπαίδευση αποτελεί μορφή αισθητικής αγωγής και καλλιτεχνικής έκφρασης και σύμφωνα με το αρχαίο ιδεώδες θεωρείται κατάλληλο μέσο για την εκπαίδευση του ανθρώπου. Η ικανοποίηση που προέρχεται από τη συναισθηματική και πνευματική ενασχόληση με τη μουσική υπογραμμίζουν την αισθητική της αξία. Η μουσική παιδεία καλλιεργεί και αναπτύσσει δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, ο αυτοέλεγχος, η σκέψη για ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων (Αργυρίου, 2018). Η μουσική παιδεία περιλαμβάνει δύο απαραίτητα στοιχεία: το πρώτο είναι το πολιτισμικό πλαίσιο και, το δεύτερο, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον της μουσικής και ο σύγχρονος διάλογος της ενσωματώνει επιστημονικά πεδία της εκπαίδευσης είτε αυτή είναι τυπική είτε είναι άτυπη. Επίσης, είναι ανοικτό σε ποικίλες μεθόδους έρευνας και τεχνικών, ακόμα και σε επίπεδο παιδαγωγικής μουσικών οργάνων (Αργυρίου, 2018).

Η Μουσική ως Θεραπεία

Κατά καιρούς πολλοί έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την μουσικοθεραπεία ως προς την ουσία και την υπόστασή της. Αυτό αναδεικνύει πόσο πολύπλευρη και πολυδιάστατη είναι και ως έννοια αλλά και ως

εργαλείο, που έχει ως σκοπό την βελτίωση της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης και της ποιότητας ζωής. Είναι αρκετά δύσκολο να βρει κανείς έναν ορισμό για τη μουσικοθεραπεία, που να ταιριάζει σε όλους τους ανθρώπους και σε όλα όσα απαρτίζουν το περιεχόμενό της.

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της Μουσικοθεραπείας που δείχνουν το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα. Σύμφωνα με τον Σακαλάκ (2004), «μουσικοθεραπεία είναι η ελεγχόμενη χρήση της μουσικής για τη θεραπεία, την αποκατάσταση, διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των παιδιών και των ενηλίκων, που πάσχουν από σωματικές, πνευματικές και συναισθηματικές διαταραχές» (Σακαλάκ, 2004:152). Σύμφωνα με τον Bruscia (1991), «...μουσικοθεραπεία είναι μια συστηματική διαδικασία της επέμβασης όπου ο θεραπευτής βοηθά τον πελάτη για την προώθηση της υγείας, χρησιμοποιώντας τη μουσική εμπειρία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα από αυτά ως κινητήρια δύναμη της αλλαγής» (Παναγιωτίδης, 2018:5). Για την Kessler-Κακουλίδη (2011), «...η Μουσικοθεραπεία είναι η σκόπιμη εφαρμογή της μουσικής στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής σχέσης, για την επαναφορά, τη διατήρηση και προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και πνευματικής υγείας» (Kessler-Κακουλίδη, 2011:24). Το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών σημειώνει ότι «...η Μουσικοθεραπεία είναι η επιστήμη που ασχολείται με την επίδραση της μουσικής στον εγκέφαλο και το σώμα του ανθρώπου, αλλά κυρίως βασίζεται στη διαπροσωπική σχέση και δανείζεται τεχνικές και μεθόδους από την κλινική ψυχολογία» (Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 2003:44). Ένας από τους πιο πρόσφατους ορισμούς, αναφέρει ότι: «...η μουσικοθεραπεία είναι η χρήση των ήχων και της μουσικής μέσα σε μια εξελίξιμη σχέση μεταξύ ασθενούς/συμμετέχοντος και θεραπευτή με σκοπό την ενίσχυση και την ενθάρρυνση της σωματικής, ψυχικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και πνευματικής ευημερίας» (Παναγιωτίδης, 2018:5).

Η πρώτη μουσικοθεραπευτική σχέση του κάθε ανθρώπου είναι η επικοινωνιακή σχέση της μητέρας-βρέφους. Η μουσικοθεραπεία εφαρμόζεται σε άτομα όλων των ηλικιών και για ποικίλες καταστάσεις όπως είναι ψυχιατρικές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες, αναπτυξιακές αναπηρίες, δυσλειτουργίες στην επικοινωνία κ.α. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει την ικανότητα μελέτης και μάθησης. Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής η Μουσικοθεραπεία προσδιορίζεται ως η κατευθυνόμενη εφαρμογή της μουσικής με σκοπό τη θεραπεία, την επανένταξη, την αγωγή και εξάσκηση ενηλίκων και παιδιών που πάσχουν από σωματικές, νοητικές και ψυχολογικές διαταραχές (Καρτασίδου, 2004). Τα παιδιά μαθαίνουν να ανταποκρίνονται μέσω αυθόρμητων αλληλεπιδράσεων στο φυσικό τους περιβάλλον και, ειδικότερα, τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν με παρόμοιο τρόπο. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης με παιδιά που έχουν σύνδρομο Down έχουν βελτιωθεί αισθητά στην ανάπτυξη της γλώσσας και της ανάγνωσης. Η μουσική χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας σε περιόδους μουσικής θεραπείας και οι σχέσεις είναι καθοριστικές σε αυτές τις συνεδρίες.

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει μία αποτελεσματική μέθοδο για αυτά τα παιδιά για να αναπτύξουν την ομιλία και τις γλωσσικές τους δεξιότητες στους τομείς εκφραστικής και δεκτικής επικοινωνίας, επιλογής-λήψης προφορικού κινητήρα, την ταξινόμηση της αλληλουχίας, τη διάρθρωση της φράσης και της φωνητικής ευαισθητοποίησης της γλώσσας. Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν όλα, ένα βαθμό μαθησιακής αναπηρίας. Ο βαθμός αναπηρίας ποικίλει από παιδί σε παιδί. Επειδή, λοιπόν, αυτά τα παιδιά συνήθως γεννιούνται με προεξέχουσα γλώσσα, μπορεί αυτό να εμποδίσει την ανάπτυξη ομιλίας, με αποτέλεσμα να προκληθούν προβλήματα ευκρίνειας και εκφραστικότητας. Με συγκεκριμένα τραγούδια μπορούν να στοχεύσουν στις κινητικές δεξιότητες του στόματος, να ασκήσουν τους μύες του προσώπου και της γλώσσας. Επίσης με τη βοήθεια του ήχου μπορούν να βελτιώσουν την ομιλία. Οι οπτικοί βοηθοί, η νοηματική γλώσσα ενσωματώνονται στη μουσική θεραπεία για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Η συνθεραπεία με λογοθεραπευτές ενισχύει επίσης την αποτελεσματικότητα και τον ρυθμό προόδου. Η μουσική

μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί ως μνημονική συσκευή για να διδάξει πληροφορίες, όπως τον αριθμό τηλεφώνου, τη διεύθυνση ή άλλες πραγματικές πληροφορίες. Επιπλέον, με προσαρμοσμένη μουσική διαβούλευσης, όπως μαθαίνοντας τα γράμματα της αλφαβήτου, όταν συνδέεται οπτικά, μπορεί να παρέχει πολύ-αισθητηριακό κίνητρο ως διασκεδαστική στρατηγική και μάθηση (Μπράτου, 2012).

Η μουσικοθεραπεία για παιδιά με σύνδρομο Down, μπορεί να είναι χρήσιμη για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων με τη βελτίωση της ευθυγράμμισης της στάσης, αυτονόμηση και ενδυνάμωση των άνω άκρων στον συντονισμό των κινήσεων. Εμπνευσμένες ιστορίες τραγουδιού μπορούν να στοχεύσουν στην οπτική επαφή και την συνομιλία. Αναμφισβήτητα, η μουσικοθεραπεία μπορεί να προσφέρει μια ευκαιρία για κοινωνική ένταξη, προσφέροντας στα παιδιά με σύνδρομο Down μία θετική εμπειρία με άλλους συνομήλικες αλλά και ενήλικες, παρέχοντας μία επιτυχημένη και ομαλοποιημένη εμπειρία για τα παιδιά, ενισχύοντας τη θετική εικόνα του εαυτού τους. Ως εκ τούτου, προτείνεται η συμμετοχή τους σε μουσικές ομάδες και παραστάσεις με σκοπό να αισθάνονται παραγωγικά και κοινωνικά.

Προγράμματα παρέμβασης με Μουσική για παιδιά με σύνδρομο Down στη Μη Τυπική Εκπαίδευση

Το σύστημα της Εκπαίδευσης διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, την Τυπική Εκπαίδευση και την Μη Τυπική Εκπαίδευση. Η *Τυπική Εκπαίδευση* παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και χαρακτηρίζεται από ένα έντονο θεσμοθετημένο χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο πλαίσιο. Οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όταν κάνουμε λόγο για *Μη Τυπική Εκπαίδευση*, εννοούμε κάθε οργανωμένη και συστηματική εκπαίδευση, η οποία λαμβάνει χώρα εκτός του καθιερωμένου τυπικού μαθησιακού πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης. Έχει ως αντικειμενικό στόχο τη μάθηση και γενικότερα την εξυπηρέτηση συγκεκριμένης ομάδας μαθητευόμενων. Απευθύνεται, σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμών σε παιδιά αλλά και σε ενηλίκους. Περιλαμβάνει ποικίλα προγράμματα δραστηριοτήτων – προγράμματα εκπαίδευσης πάνω σε διάφορα θέματα, προγράμματα κατάρτισης, συλλόγους νέων με ουσιαστικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και προγράμματα κοινοτικής εκπαίδευσης όπως η υγεία η διατροφή κ.λπ.- ανάμεσά τους και Προγράμματα Μουσικής.

Για τις ανάγκες της βιβλιογραφικής ερευνάς μας, θα αξιοποιήσουμε ως παραδείγματα αναφοράς τη δράση των παρακάτω φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης:

Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Προσώπων (ΕΛΕΠΑΠ)

Αποτελεί το πρώτο φιλανθρωπικό, μη κερδοσκοπικό σωματείο στην Ελλάδα το οποίο παρέχει υπηρεσίες αποκατάστασης σε παιδιά από το 1937. Μεριμνά για τη λειτουργική αποκατάσταση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες και αναπτυξιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τα θεραπευτικά προγράμματα, προσφέρει μια σειρά προγραμμάτων ολιστικής παρέμβασης για παιδιά βρεφικής, προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις οργανώνονται σε προγράμματα ολιστικής προσέγγισης ανάλογα με τις αναπτυξιακές ανάγκες και δυνατότητες του κάθε παιδιού και διακρίνονται σε ατομικά, ομαδικά και

διεπιστημονικά. Με στόχο την αξιοποίηση στο μέγιστο των δυνατοτήτων των παιδιών, την εξωτερίκευση συναισθήματος, τη χαλάρωση και εκτόνωση του στρες, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της φαντασίας, τη συγκρότηση συναισθήματος και ψυχικής ισορροπίας, την πρόοδο στην επικοινωνία, το τμήμα δραστηριοποιείται στους εξής τομείς:

- Ατομικές συνεδρίες μουσικής ακρόασης, αυτοσχεδιασμού, μουσικού παιχνιδιού, όπου τα παιδιά βιώνουν το διπλό ρόλο ακροατή αλλά και δημιουργού.
- Ομαδικές συνεδρίες όπου καλλιεργείται η αίσθηση του «ανήκειν» σε ομάδα, η επικοινωνία, η αυτοεκτίμηση, η συγκρότηση και η συνειδητοποίηση του εγώ/σωματικού περιβλήματος.
- Θεατρικό παιχνίδι και μουσικός αυτοσχεδιασμός (σύμφωνα με το σύστημα Orff) σε συνεργασία με το παιδαγωγικό τμήμα με σκοπό την καλύτερη εξωτερίκευση συναισθήματος, περιγραφή καταστάσεων, ανάπτυξη και καλλιέργεια της φαντασίας.
- Διατμηματική συνεργασία με στόχο την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε παιδιού.
- Πολλαπλή καλλιτεχνική δημιουργία: Ομάδες παιδιών όπου συνδυάζονται η ταυτόχρονη μουσική ακρόαση κατάλληλα προεπιλεγμένων έργων με ζωγραφική, κολλάζ ή πυλό (σε συνεργασία με την Κοινωνική Υπηρεσία).

Επιπλέον, η υποβρύχια μουσική και θεραπευτική κολύμβηση (Liquid Vibrations) αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα το οποίο συνδυάζει την υποβρύχια μουσική και τον ήχο με τα οφέλη της θεραπευτικής μουσικής.

Τομέας Μουσικοθεραπείας, Ωδείο Φίλιππος Νάκας

Ο Τομέας Μουσικοθεραπείας του Ωδείου Φίλιππος Νάκας περιλαμβάνει: ατομικές και ομαδικές Συνεδρίες Μουσικοθεραπείας, ατομικές και ομαδικές Συνεδρίες Μουσικοθεραπείας με κύριο άξονα το έργο Κοινωνικής Μουσικοθεραπείας, Σεμιναριακό κύκλο Εισαγωγής στη Μουσικοθεραπεία. Ο Τομέας Μουσικοθεραπείας του Ωδείου Φίλιππος Νάκας υποδέχεται παιδιά και νέους με ήπιες ή σοβαρότερες δυσκολίες και αναπηρίες όπως: Νοητική (συμπεριλαμβανομένου του συνδρόμου Down), Κινητική ή Αισθητηριακή Αναπηρία και για το σύνδρομο Down. Στο πλαίσιο των συνεδριών, εξατομικευμένοι θεραπευτικοί στόχοι συνυπάρχουν αρμονικά με μουσικούς - καλλιτεχνικούς στόχους (κυρίως στόχους προετοιμασίας για performance). Οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν την επιλογή να εστιάσουν στο τραγούδι, σε κάποιο μουσικό όργανο της προτίμησής τους (όπως πιάνο, αρμόνιο, κρουστά κ.ά.) ή / και στη δημιουργία δικών τους τραγουδιών. Επίσης, ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους σε μουσικά / φωνητικά σύνολα.

«Νήμα ζωής», Σύλλογος φίλων ΑμΕΑ Σουφλίου και Περιφέρειας

Ιδρύθηκε το έτος 2013 και έχει την έδρα του στην πόλη του Σουφλίου του Ν. Έβρου. Στεγάζεται σε κτίριο που τους έχει παραχωρήσει ο Δήμος Σουφλίου και συγκεκριμένα στο κτίριο του Προσκοπισμού και επί της οδού Μ. Παπαναστασίου. Απευθύνεται σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με ειδικές ανάγκες, όπως αυτισμό, σύνδρομο Asperger, αναπτυξιακές διαταραχές, σύνδρομο Down και κινητικά προβλήματα. Στόχος τους είναι η δημιουργική απασχόληση των ατόμων αυτών αλλά και η συμβουλευτική στήριξη των γονέων τους. Η λειτουργία του στηρίζεται στην εθελοντική προσφορά εξειδικευμένων επιστημόνων. Μέσα από τη δημιουργία και την έκφραση, στόχος είναι η μουσική να γίνει το μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

μεταξύ του παιδιού και του θεραπευτή, και το εργαλείο για την επίτευξη θεραπευτικών στόχων. Το πρόγραμμα της μουσικοθεραπείας εδραιώνεται στον χώρο του συλλόγου, όπου το κάθε παιδί χωριστά και σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο-δωμάτιο παρακολουθεί τα μαθήματα μουσικοθεραπείας.

«Ερμής», Πανελλήνιο Σωματείο γονιών, κηδεμόνων και φίλων ΑμΕΑ

Στις παρεχόμενες υπηρεσίες ειδικού προγράμματος διακρίνεται και η Μουσικοθεραπεία, ως θεραπευτική παρέμβαση, που χρησιμοποιεί τη μουσική με στόχους που αφορούν τις σωματικές, συναισθηματικές, γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων και την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους. Περιλαμβάνει την κλινική και ερευνητικά τεκμηριωμένη χρήση μουσικών παρεμβάσεων όπως: ο αυτοσχεδιασμός με μουσικά όργανα, το τραγούδι, η δημιουργία στίχων και τραγουδιών και η μουσική ακρόαση, για την επίτευξη εξατομικευμένων στόχων. Πραγματοποιείται σε ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες, μόνο από εξειδικευμένο μουσικοθεραπευτή. Για τη συμμετοχή ενός ατόμου στη μουσικοθεραπεία δεν είναι απαραίτητη η γνώση μουσικής ή μουσικού οργάνου.

«Έλλογον», Κέντρο Ειδικών Θεραπειών

Στο Έλλογον η μουσική αποτελεί ένα από τα πλέον βασικά εργαλεία μάθησης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και λειτουργεί ως μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την συναισθηματική ωρίμανση των ευπαθών ατόμων. Η θεραπευτική της χρήση μπορεί να βοηθήσει τη διανοητική, αντιληπτική ή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ανεξάρτητα από τη μουσική του ικανότητα ή το ταλέντο του. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται στις συνεδρίες της μουσικοθεραπείας εκτός από τη μουσική, την κίνηση και το λόγο (σε μορφή τραγουδιού ή αυτοσχεδιάζοντας με συλλαβές, λέξεις ή σύντομες φράσεις) είναι τα μουσικά όργανα (κυρίως κρουστά) καθώς και εποπτικό υλικό (στεφάνια, μπάλες, ξύλινα ραβδιά, σακουλάκια με ρύζι) που υποστηρίζει την αισθητικοκινητική ανάπτυξη των παιδιών στα οποία απευθύνεται το πρόγραμμα.

«Αμυμώνη» Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων, Κηδεμόνων & Φίλων Ατόμων με Προβλήματα όρασης & Πρόσθετες Αναπηρίες

Έργο των υπηρεσιών του Κέντρου αποτελεί η παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, μέσω της δόμησης του ημερήσιου προγράμματός τους, εμπλουτισμένου με εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευόμενοι/ες ακολουθούν καθημερινά εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων καθημερινής ζωής. Στο εξατομικευμένο αυτό πρόγραμμα συνδράμουν θεραπευτικές παρεμβάσεις και δράσεις σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Αναλυτικά, πραγματοποιούνται συνεδρίες: ειδικής διαπαιδαγώγησης, εργοθεραπείας, λογοθεραπείας, φυσικοθεραπείας, μουσικοθεραπείας και γυμναστικής.

Ειδικότερα για το σύνδρομο Down

Τα άτομα με σύνδρομο Down δείχνουν σταθερά σχετικά χαμηλή επίδοση στις δοκιμασίες της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης, όπως οι «Δοκιμασίες Άμεσης Ανάκλησης Ψηφίων» (digitspan). Το σύνδρομο Down οφείλει το όνομά του στον J. Langdon Down, ο οποίος δημοσίευσε μια περιγραφή της κατάστασης στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, αλλά υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η κατάσταση επικρατούσε πριν από αυτό το διάστημα (Stratford, 1996). Τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν αυξημένο κίνδυνο να εμφανίσουν πνευμονική υπέρταση (πάθηση η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μη αναστρέψιμες βλάβες των πνευμόνων) και γι αυτόν τον λόγο, όλα τα άτομα θα πρέπει να εξετάζονται τακτικά από καρδιολόγο. Επιπλέον, τα μισά και πλέον άτομα με σύνδρομο Down, αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και όρασης. Τα άτομα που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία εμφανίζουν συχνά νοητική υστέρηση καθώς διαπιστώνεται καθυστέρηση στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, με αποτέλεσμα, όλα τα παιδιά να αντιμετωπίζουν από ήπιες έως σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Στον Πίνακα 4, που ακολουθεί, παραθέτονται τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου Down:

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά του συνδρόμου Down

- ✓ Στρογγυλεμένο πρόσωπο με μια ανοδική κλίση στο μάτι
- ✓ Κοντός λαιμός, καθώς και ασυνήθιστο σχήμα στα αυτιά
- ✓ Λευκές κηλίδες στην ίριδα του ματιού
- ✓ Κακός μυϊκός τόνος και χαλάρωση στους συνδέσμους
- ✓ Αδύνατα και κοντά δάκτυλα χεριών
- ✓ Παρατηρείται μεγάλη όρεξη για φαγητό και παχυσαρκία
- ✓ Εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους

Τα πρώτα χρόνια των παιδιών είναι πολύ σημαντικά. Κατά την διάρκεια των πρώτων ετών, πρέπει να τεθεί η βασική φυσική, γνωστική, γλωσσική, και κοινωνική δεξιότητα που θα αποτελέσουν τα θεμέλια για την μελλοντική πρόοδο και ως εκ τούτου, η πρώιμη και έγκαιρη παρέμβαση κρίνεται εξαιρετικά σημαντική. Όσο πιο γρήγορα αρχίσει, τόσο το καλύτερο για το παιδί. Επίσης ποτέ δεν είναι πολύ αργά για να αρχίσει. Η πρώιμη παρέμβαση είναι ένα συστηματικό πρόγραμμα θεραπείας και δραστηριότητας που έχει σχεδιαστεί για την ορθή αντιμετώπιση των καθυστερήσεων της ανάπτυξης. Οι υπηρεσίες της πρώιμης παρέμβασης απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, βοηθώντας τις οικογένειές τους να ανταποκριθούν στο μέγιστο, απέναντι στις ανάγκες των παιδιών τους. Η πρώιμη παρέμβαση πρέπει να ξεκινήσει οποιαδήποτε στιγμή από την γέννηση του παιδιού και συνεχίζεται έως ότου φτάσει στην ηλικία των τριών ετών. Υπηρεσίες που υιοθετούνται για παιδιά σύνδρομο Down είναι: η ειδική διαπαιδαγώγηση, η λογοθεραπεία, η μουσικοθεραπεία, η εργοθεραπεία και η φυσικοθεραπεία.

Ο συμπεριφορικός φαινότυπος των παιδιών κατά τη βρεφική-νηπιακή ηλικία και παιδική ηλικία με σύνδρομο Down

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down διαθέτουν φαινοτυπικά διακριτά συμπεριφορικά μοτίβα που αφορούν τη γλώσσα και τη γνώση, γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, διαθέτουν γνώση η οποία δεν μπορεί να ειπωθεί με λόγια -μη λεκτική- και χαμηλή εκφραστική γλωσσική και ακουστική ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης, σε σχέση με τις μη λεκτικές γνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα στη:

Βρεφική και Νηπιακή ηλικία

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι γνωστικές καθυστερήσεις στη μάθηση επιταχύνονται καθώς παρατηρείται βραδύτερη μετάβαση (από τις ασυναρτησίες στην ομιλία) και φτωχή κατανόηση (όταν εμφανίζεται ο λόγος). Οι μη λεκτικές αιτήσεις είναι λιγότερο συχνές και παρόλο που εμφανίζονται οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων, η εκφραστική γλωσσική ανάπτυξη της σύνταξης καθυστερεί (Moore & Oates, 2000). Η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται συχνά στη γλωσσική θεραπεία με αυτά τα παιδιά για να γεφυρώσει την περίοδο κατά την οποία τα παιδιά προσπαθούν να επικοινωνήσουν.

Παιδική ηλικία

Στην παιδική ηλικία, εμφανίζονται συγκεκριμένα ελλείμματα στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η ανάπτυξη του λόγου περιλαμβάνει μια μακρύτερη περίοδο φωνολογικών σφαλμάτων και περισσότερη μεταβλητότητα, καθώς και φτωχή κατανόηση, που συνδέεται εν μέρει με την κατάσταση της ακοής. Εκφραστικές καθυστερήσεις στη γλώσσα συνεχίζονται σε σχέση με την κατανόηση και τη γνώση. Όσον αφορά την προσαρμοστική συμπεριφορά, τα άτομα με σύνδρομο Down παρουσιάζουν λιγότερα συμπεριφορικά προβλήματα από τις ομάδες ελέγχου με άλλες γνωστικές αναπηρίες. Προβλήματα που συμβαίνουν, όπως η ανησυχία, η κατάθλιψη και η απόσυρση, μπορεί να γίνουν πιο εμφανή με την αύξηση της ηλικίας (Chapman & Hesketh, 2001).

Πώς η μουσική επηρεάζει τη βραχύχρονη μνήμη των παιδιών

Η Μνήμη και τα τρία επιμέρους μνημονικά συστήματα συγκράτησης

Η μνήμη είναι το μέσο με το οποίο συγκρατούμε τις εμπειρίες του παρελθόντος μας και ανασύρουμε από αυτές πληροφορίες που χρησιμοποιούμε στο παρόν μας (Sternberg, 2003:193). Ως διαδικασία η μνήμη αφορά στους μηχανισμούς εκείνους που σχετίζονται με τη συγκράτηση και την ανάκληση πληροφοριών από τις εμπειρίες του παρελθόντος μας. Συγκεκριμένα οι ψυχολόγοι έχουν αναγνωρίσει τρεις βασικές λειτουργίες της μνήμης: την κωδικοποίηση, τη συγκράτηση (αποθήκευση) και την ανάκληση των πληροφοριών. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι έχουν συλλέξει πολλά δεδομένα για το φαινόμενο της μνήμης τόσο από τη μελέτη ατόμων που πάσχουν από αμνησία και ατόμων με εξαιρετικές μνημονικές ικανότητες (μνημονιστές), όσο και από τη μελέτη της απόδοσης ατόμων με φυσιολογική μνήμη, σε ειδικευμένα μνημονικά έργα (Sternberg, 2003:197). Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στις ποικίλες εναλλακτικές απόψεις, αφορούν κυρίως στα διάφορα μοντέλα που έχουν προταθεί, προκειμένου να συλληφθεί η έννοια της μνήμης τα οποία αποτελούν ουσιαστικά μεταφορικές περιγραφές της μνήμης (Roediger, 1980).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960, με βάση τα τότε διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, οι Waugh & Norman (1965) πρότειναν ένα μοντέλο μνήμης που αποτελούνταν από δύο δομικά συστήματα, τα οποία είχε

πρώτος προτείνει ο James (1890/1970): την πρωτοβάθμια μνήμη, την οποία συγκρατούνται προσωρινά οι τρέχουσες που χρησιμοποιεί το άτομο, και τη δευτεροβάθμια μνήμη, στην οποία οι πληροφορίες παραμένουν μόνιμα, ή έστω για μεγάλο χρονικό διάστημα (Sternberg, 2003:198). Στο τέλος της δεκαετίας του 1960 οι Atkinson και Shiffrin (1968), προτείνουν ένα εναλλακτικό μοντέλο μνήμης που αποτελείται από τρία επιμέρους μνημονικά συστήματα συγκράτησης:

- Την *αισθητηριακή μνήμη* (ή αισθητηριακή συγκράτηση), η οποία συγκρατεί σχετικά περιορισμένο αριθμό πληροφοριών για πολύ μικρό χρονικό διάστημα,
- Τη *βραχυπρόθεσμη μνήμη*, η οποία μπορεί να συγκρατήσει πληροφορίες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, έχει όμως και αυτή σχετικά μικρή ικανότητα συγκράτησης (συγκρατούνται δηλαδή λίγα σχετικά πληροφοριακά στοιχεία), και
- Τη *μακροπρόθεσμη μνήμη*, η οποία έχει πολύ μεγάλη ικανότητα συγκράτησης και μπορεί επίσης να συγκρατεί τις πληροφορίες για πολύ μεγάλο ή και απεριόριστο χρονικό διάστημα (Sternberg, 2003:198).

Βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι το σύστημα στο οποίο αποθηκεύονται οι πληροφορίες για μερικά δευτερόλεπτα ή κάποιες φορές για 1-2 λεπτά. Σύμφωνα με το μοντέλο των Atkinson & Shiffrin (1968), στη βραχυπρόθεσμη μνήμη δεν συγκρατούνται απλώς πληροφοριακά στοιχεία αλλά και ορισμένες πληροφοριακές διεργασίες ελέγχου οι οποίες ρυθμίζουν τη ροή των πληροφοριών από και προς το σύστημα της μακροπρόθεσμης μνήμης, στο οποίο οι πληροφορίες συγκρατούνται για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Συνήθως οι πληροφορίες παραμένουν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη για περίπου 30 δευτερόλεπτα. (Sternberg, 2011). Σε αντίθεση, με τη μακροπρόθεσμη μνήμη στην οποία βρίσκονται αποθηκευμένες πληροφορίες που παραμένουν εκεί για πολύ μεγάλα χρονικά διαστήματα, ίσως και για πάντα. Εκεί συγκρατούνται πληροφορίες που χρειαζόμαστε για να ανταποκριθούμε στην καθημερινότητά μας όπως είναι ονόματα ανθρώπων, το μέρος που φυλάμε τα πράγματά μας, πρόγραμμα δραστηριοτήτων που πρέπει να ακολουθήσουμε κάθε μέρα και άλλα πολλά (Sternberg, 2011).

Νοητική ανάπτυξη και ανάπτυξη της μνήμης των παιδιών με σύνδρομο Down

Ο Goddard (1991) υποστήριξε το γεγονός ότι η νοητική ικανότητα των υποκειμένων με σύνδρομο Down είναι τις περισσότερες φορές ισοδύναμη με την νοητική ικανότητα ενός φυσιολογικού παιδιού χρονολογικής ηλικίας 4-5 χρονών. Σύμφωνα με τη Μπράτου (2012), υπάρχουν τρία στάδια πνευματικής ανάπτυξης των ατόμων με σύνδρομο Down. Η νοητική ανάπτυξη είναι σταθερή κατά τη διάρκεια των πρώτων 18 μηνών που αντιστοιχεί στα 4-5 έτη της χρονολογικής ηλικίας τους. Η δεύτερη και η τρίτη περίοδο της νοητικής ανάπτυξης συντελείται από 5-15 χρόνια της χρονολογικής ηλικίας. Καλύπτουν το φάσμα της νοητικής ηλικίας από 2-5 έτη. Οπότε, το ανώτερο όριο της νοητικής ανάπτυξης για τα περισσότερα παιδιά με σύνδρομο Down φαίνεται να είναι τα 5 χρόνια νοητικής ηλικίας.

Παρ' όλα αυτά, είναι ευρέως γνωστό ότι, η νοητική ανάπτυξη μπορεί να συνεχιστεί μετά από αυτό το στάδιο, κατά τη διάρκεια της τρίτης δεκαετίας, αυτό ισχύει για κάποια άτομα με σύνδρομο Down, αν και η ανάπτυξη αυτή θα ακολουθήσει βαρύτερους ρυθμούς. Τα πιο συχνά αναφερόμενα γνωστικά ελλείμματα των ατόμων αυτών, που απορρέουν από τη διαφορά μεταξύ νοητικής και χρονολογικής ηλικίας, είναι η περιορισμένη αποδοτικότητα στην επεξεργασία πληροφοριών, η περιορισμένη ικανότητα προσοχής, ο

βραδύτερος ρυθμός αντίδρασης, τα ελλείμματα στην ακουστική-φωνητική επεξεργασία, η περιορισμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη, η πιο αργή ανάκληση πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, η μειωμένη αντιληπτική διάκριση και δυνατότητα γενίκευσης, η ελλιπής ικανότητα συμβολισμού και η αδυναμία κατανόησης αφηρημένων εννοιών.

Έχει παρατηρηθεί ότι στα άτομα με σύνδρομο Down, ο φωνολογικός βρόγχος παρουσιάζει βλάβη με αποτέλεσμα η γλώσσα και συνεπώς η ομιλία να καθυστερούν να αναπτυχθούν. Η Μπράτου (2012) υποστηρίζει ότι σχετικά με την εκπαίδευση της μνήμης, έρευνες υποδεικνύουν ότι είναι δυνατό να βελτιωθεί η βραχυπρόθεσμη μνήμη των παιδιών με σύνδρομο Down καθώς συνδέεται με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και την ένταξη σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί οι δεξιότητες ανάγνωσης παρέχουν ακουστικές εμπειρίες, οι οποίες στην πραγματικότητα βελτιώνουν τη φωνολογική κωδικοποίηση (ακριβής αναπαράσταση πρότυπων λέξεων) του φωνολογικού βρόχου. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια, οι μνημονικές ικανότητες των ατόμων με σύνδρομο Down, και κυρίως η βραχυπρόθεσμη μνήμη ενισχύεται μέσα από την καλλιέργεια της δεξιότητας εκμάθησης εργασιών με καθημερινή πρακτική διάσταση.

Γλωσσική ανάπτυξη

Επικρατούν δύο απόψεις σχετικά με το λόγο των παιδιών με σύνδρομο Down. Η πρώτη άποψη των McCune, Kearney & Checkoff (1989) υποστηρίζει ότι η γλωσσική τους ανάπτυξη περνά τα ίδια στάδια με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, απλά με μεγαλύτερη καθυστέρηση και χωρίς τελικά να ολοκληρωθεί. Η δεύτερη άποψη (Rondal, 1988) υποστηρίζει ότι ο λόγος των παιδιών με Down είναι διαφορετικός και κατά συνέπεια δεν είναι συγκρίσιμος. Τα παιδιά με σύνδρομο Down διαφέρουν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σε μια ποικιλία ανατομικών και φυσιολογικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που συνδέονται με τη λεκτική παραγωγή. Αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα περιλαμβάνουν διαφορές στις φωνητικές χορδές. Αν και η ακριβής επίδραση αυτών των διαφορών, είναι δύσκολο να καθοριστεί, επηρεάζουν αναμφισβήτητα την ανάπτυξη των φωνητικών και αρθρωτικών ικανοτήτων. Το νευρικό σύστημα των ατόμων με Down έχει διακριτά χαρακτηριστικά. Αυτές οι διαφορές συνδέονται με τις διασπάσεις στην ακρίβεια, την ταχύτητα, την συνέπεια και την χρήση των λεκτικών κινήσεων. Οπότε, όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν άμεση επιρροή στην παραγωγή ομιλίας (Rondal & Perera, 2006).

Προγλωσσικό στάδιο

Η συλλαβική διαμόρφωση μπορεί να είναι αρκετά προβληματική στα νήπια με σύνδρομο Down, καθώς το βάβισμά τους παρουσιάζει καθυστέρηση και είναι λιγότερο σταθερό (βαβίζουν στους 8 μήνες σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά). Ο διπλασιασμός στο βάβισμα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και την ομιλία και την εκφραστική φωνητική ανάπτυξη από το πρώτο έτος της ζωής. Πιθανή εξήγηση για τις καθυστερήσεις των νηπίων με σύνδρομο Down στην ανάπτυξη κοινωνικών συλλαβών και βαβίσματος, είναι η καθυστέρηση της ωρίμανσης, η γενικευμένη υποτονία και η απώλεια ακοής σε πολλά από αυτά τα παιδιά. Τον πρώτο χρόνο και πιο συγκεκριμένα στο πρώτο εξάμηνο του δεύτερου χρόνου τα νήπια αυξάνουν την παραγωγή ολόκληρων φωνηέντων και κανονικών συλλαβών (σύμφωνο- φωνήεν), γεγονός που σημαίνει καλύτερες και πιο συντονισμένες αρθρωτικές κινήσεις (Μπράτου, 2012).

Μετάβαση από το βάδισμα στη λεκτική παραγωγή

Υπάρχουν ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες αξιοποιούνται για τη βελτίωση της προ-γλωσσικής ανάπτυξης. Αυτές είναι, η εγκαθίδρυση μιας αμοιβαίας σχέσης με το νήπιο, η διέγερση της ακουστικής και οπτικής αντίληψης, η διέγερση του βαδίσματος, η παρότρυνση για μη λεκτική επικοινωνία και χειρονομίες μίμησης, η διέγερση προς την πρακτική γνώση του άμεσου περιβάλλοντος, η προώθηση συμβολικών παιχνιδιών και τέλος η μείωση της στοματικής υποτονίας και των στοματοπροσωπικών δυσλειτουργιών. Μερικές δραστηριότητες περιγράφονται ως εξής:

Η σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ ενηλίκου και νηπίου είναι μία σχέση αλληλεπίδρασης, η οποία εξελίσσεται χρόνο με το χρόνο. Καθημερινές δραστηριότητες όπως η διατροφή, το ντύσιμο, το λούσιμο κ. λ. π. συμβάλλουν στην εγκαθίδρυση αυτή της σχέσης αλλά και στον εφοδιασμό του νηπίου με σταθερά σημεία αναφοράς στο χώρο και το χρόνο.

Διέγερση της οπτικής και ακουστικής μνήμης.

Αυτό επιτυγχάνεται με την εξέταση της ακουστικής ικανότητας του νηπίου (ένταση και φάσμα συχνοτήτων των ερεθισμάτων) με σύνδρομο Down, προκειμένου να πραγματοποιηθούν πολυάριθμες δραστηριότητες στο σπίτι, με αυξανόμενο ρυθμό δυσκολίας, ούτως ώστε να αυξηθεί η ευαισθησία του παιδιού στα φυσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντα κόσμου. Όσον αφορά την οπτική μνήμη, είναι σημαντικό το νήπιο να εκπαιδευτεί κοιτάζοντας συγκεκριμένους στόχους (αντικείμενα, μορφές, και να επικεντρωθεί στις μετακινήσεις τους στο χώρο). Το νήπιο με σύνδρομο Down καθυστερεί συνήθως σε μια έκταση που ποικίλει μεταξύ των ατόμων. Σχετικά με την ακουστική εξάσκηση, πάρα πολλοί ήχοι, σε διάφορες συχνότητες, μπορεί να παραχθούν από διάφορα αντικείμενα προκειμένου να αναπτυχθεί η ακουστική διάκριση ώστε το παιδί να ευαισθητοποιηθεί για τους ήχους του άμεσου περιβάλλοντός του.

Ενθαρρύνοντας τη μη λεκτική επικοινωνία και τη μίμηση χειρονομιών.

Είναι πολύ σημαντικό για τα νήπια με σύνδρομο Down, να ενισχυθεί η εκφραστική παραγωγή τους και οι επικοινωνιακές προσπάθειες για λεκτική παραγωγή και αργότερα για γλωσσική έκφραση. Για την καλύτερη ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και συνδυαστούν με μουσικές δραστηριότητες, προτείνονται τα εξής:

- Ρυθμική ή μελωδική συνομιλία με το παιδί για τις καθημερινές δραστηριότητες ονομάζοντας αντικείμενα και πράξεις με την σωστή λέξη.
- Μίμηση των ήχων που παράγει το μικρό παιδί, ενθαρρύνοντάς το να παράγει και άλλους δικούς του κατά τη διάρκεια μουσικών παιχνιδιών με ήχους.
- Ηχογράφηση των λέξεων και των φράσεων έτσι ώστε να μπορέσει να τις ακούσει και να τις επαναλάβει.
- Χρήση μουσικών οργάνων με κινήσεις οι οποίες θα ενισχύονται με ήχους.
- Αξιοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας με νοήματα.
- Αφήγηση μουσικών παραμυθιών με εικόνες ή ηχογόνες πηγές, τις οποίες το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει.

- Ταξινόμηση και αντιστοίχιση αντικειμένων καθημερινής χρήσης με μουσικά όργανα, καθώς τα ονομάζει (π.χ. τύμπανο-ταψί)
- Ενθάρρυνση του παιδιού να χρησιμοποιεί προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ κτ.λ.)
- Ενθάρρυνση του παιδιού να χρησιμοποιεί φράσεις με δύο λέξεις (π.χ. ωραίο τραγούδι)
- Διδασκαλία χρήσης αντικειμένων (π. χ. Με τι χτυπάς το τυμπανάκι;)
- Χρήση συμβολικού παιχνιδιού και εναλλαγή ρόλων προκειμένου να εμπλουτίζουν το λόγο τους και να αυξήσουν το μέγεθος της πρότασης.

Εκπαίδευση λεξιλογίου

Η απόκτηση λεξιλογίου πρέπει να αποτελείται από τρεις αλληλένδετους στόχους, ως εξής:

1. το παιδί και ο ενήλικας που επικοινωνούν, θα πρέπει να αναπτύξουν πρότυπα αλληλεπίδρασης τα οποία είναι χρήσιμα και αποτελεσματικά για τους δύο.
2. το παιδί θα πρέπει να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις
3. το παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τις λέξεις που γνωρίζει αυθόρμητα προκειμένου να εκφράσει τις ιδέες και τις σκέψεις του.

Προτείνεται ο ενήλικας να ακολουθεί στο που εστιάζει η προσοχή του παιδιού και μέσα από τις επαναλήψεις εστίασης να αυξάνει σταδιακά τη δυσκολία της κωδικοποίησης και της διατήρησης νεοαποκτηθέντων λέξεων. Επειδή η έναρξη της προφορικής γλώσσας είναι συχνά πολύ καθυστερημένη και ο ρυθμός προόδου είναι πολύ αργός στα παιδιά με σύνδρομο Down, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, προτείνεται η νοηματική γλώσσα σε συνδυασμό με τον προφορικό κώδικα επικοινωνίας.

Είναι σημαντικό στην εκπαίδευση λεξιλογίου να γίνεται προσεκτική επιλογή των λέξεων που θα διδαχθούν. Οι λέξεις μπορεί να αποτελούνται από μια ποικιλία διαφορετικών ενοτήτων – βασικές ενότητες ονομάτων για αντικείμενα (π.χ. σκύλος, αυτοκίνητο, τραπέζι, μήλο), που είναι ευκολότερα από δευτερεύοντες ενότητες (παραμυθοτραγούδα και κλιμακωτά τραγούδια). Σε αυτό το σημείο τα παιδιά χρειάζονται να ακούν την ίδια λέξη πολλές φορές ώστε να την αποθηκεύουν στη σημασιολογική μνήμη τους. Ακόμα, είναι σημαντικό να διδαχθούν εύκολες λέξεις, μέσα από τη καθημερινότητά τους. Από τη στιγμή που το παιδί θα αρχίσει να μιλά, η ομιλία του θα διαφέρει αρκετά από εκείνη των ενηλίκων, ως προς τη χρήση των λέξεων (θα αντικαθιστά λέξεις με την παραγωγή ήχων, π.χ. αντί για τη λέξη «σκύλος» θα κάνει αναφορά στο γάβγισμα), το οποίο είναι φυσιολογικό στα πρώτα στάδια της ζωής του.

Στρατηγικές μνήμης – μέθοδοι ενίσχυσης της Μνήμης

Συχνά τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν καλύτερη οπτική (εικονική) μνήμη παρά ακουστική. Οι δυνατότητες της ακουστικής τους μνήμης είναι πιο περιορισμένες, από αυτές των παιδιών χωρίς σύνδρομο Down. Κάτι τέτοιο, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και γενικότερα στις οδηγίες που δίδονται προς το παιδί με σύνδρομο Down. Η χρήση εικόνων ή οδηγιών σε οπτικοποιημένη μορφή είναι βοηθητική. Στο σημείο αυτό, προτείνουμε τεχνικές οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά με σύνδρομο Down, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στη βραχύχρονη ακουστική μνήμη και την επεξεργασία ακουστικών πληροφοριών όπως:

- ✓ Δίνουμε χρόνο για επεξεργασία της προφορικής εντολής, ερώτησης, απάντησης
- ✓ Ακούμε προσεκτικά
- ✓ Εξασφαλίζουμε την άμεση οπτική επαφή, πρόσωπο με πρόσωπο
- ✓ Χρησιμοποιούμε απλή οικεία γλώσσα
- ✓ Ελέγχουμε την κατανόηση-ζητάμε από το παιδί να επαναλάβει τις οδηγίες
- ✓ Αποφεύγουμε διφορούμενο λεξιλόγιο
- ✓ Ενισχύουμε την προφορική οδηγία με έντυπο, εικόνες
- ✓ Δίνουμε έμφαση σε λέξεις κλειδιά, ενισχύοντάς τες οπτικά
- ✓ Χρησιμοποιούμε τον τυπωμένο λόγο για να το βοηθήσουμε την ομιλία (με έντυπες καρτέλες, παιχνίδια, εικόνες)
- ✓ Αποφεύγουμε τις κλειστές ερωτήσεις και ενθαρρύνουμε το παιδί να μιλάει προφέροντας περισσότερες από μία λέξεις
- ✓ Ενθαρρύνουμε το παιδί να μιλάει δυνατά χρησιμοποιώντας οπτική καθοδήγηση
- ✓ Χρησιμοποιούμε τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων
- ✓ Ενθαρρύνουμε το παιδί να ηγηθεί
- ✓ Παίζουμε παιχνίδια ακρόασης με διάφορα υλικά για να ενισχύσουμε την προφορική ικανότητα και να ενδυναμώσουμε τις ακουστικές δεξιότητες του παιδιού
- ✓ Χρησιμοποιούμε μικρές ρυθμικές ρίμες / ποιήματα, τα οποί τα εντάσσουμε σε διάφορες ρουτίνες

Η Συν-εκπαίδευση και η Εν-σωμάτωση εντός ευρωπαϊκού πλαισίου

Αξίζει να ανατρέξουμε στις Διακηρύξεις που έχουν συσταθεί στο πέρασμα των χρόνων στο διεθνή και ευρωπαϊκό κόσμο και επίσης να δούμε τις απόψεις των μαθητών πάνω στο θέμα αυτό. Οι χώρες του εξωτερικού, σε σύγκριση με την Ελλάδα, έχουν πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τη δομή των παροχών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι δυνατό κανείς, να αναγνωρίσει προσεγγίσεις που στοχεύουν στην πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στη γενική εκπαίδευση. Προσεγγίσεις που εμπλέκουν «συνεχείς παροχές» και έχουν ως στόχο την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών και προσεγγίσεις με σαφώς καθορισμένα και διακριτά συστήματα για τη γενική και την ειδική εκπαίδευση. Παρά τις συνεχείς διαφορές σε επίπεδο εθνικού πλαισίου για την ενσωμάτωση τους, είναι δυνατό να αναγνωρίσουμε βασικές αρχές που διέπουν τις πολιτικές αυτές καθώς ενισχύονται από μια

αυξανόμενη κατανόηση της συνεκπαίδευσης που αφορά ένα μεγαλύτερο εύρος ευάλωτων μαθητών στον αποκλεισμό, από ότι μόνο αυτών που αναγνωρίζονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι πολιτικές τους συνδέονται με την παραδοχή ότι ποιοτική εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία πρέπει να σημαίνει και ποιοτική εκπαίδευση για όλους.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει ένας αριθμός βασικών κειμένων τα οποία εστιάζουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ενσωμάτωσή τους στη γενική εκπαίδευση. Το πρώτο από αυτά χρονολογείται από το 1990 με το Ψήφισμα του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας για την Ένταξη των παιδιών και των νέων με αναπηρία στα συνήθη εκπαιδευτικά συστήματα (όπ.αναφ. στο <https://www.european-agency.org>). Το 1993, οι χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικύρωσαν τους «Βασικούς Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία των Ηνωμένων Εθνών» (1993). Ακολούθησε, το 1996, το Συμβούλιο του Ψηφίσματος για τα «Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» και η Επιτροπή, εξέδωσε την «Ανακοίνωση για την Ισότητα των Ευκαιριών των Ατόμων με Αναπηρία». Το 2001 εκδόθηκε το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου «Προς μια Ευρώπη χωρίς σύνορα για τα Άτομα με Αναπηρία». Το Ψήφισμα του Κοινοβουλίου το 2003 «Προς μια νομικά δεσμευτική Πράξη των Ηνωμένων Εθνών για την προαγωγή και προστασία των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρία», ακολουθήθηκε από το Ψήφισμα του Συμβουλίου το 2003 για την Προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, καθώς και από το Ψήφισμα του Συμβουλίου το ίδιο έτος για τις «Ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές και σπουδαστές με αναπηρία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση». Τα ψηφίσματα αυτά, αποτελούν δύο από τις σημαντικότερες διακηρύξεις σε επίπεδο ΕΕ που καθοδηγούν τις πολιτικές των κρατών μελών για την ειδική αγωγή(όπ.αναφ. στο <https://www.european-agency.org>). Το 2007, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας, όρισε την Ειδική Αγωγή ως έναν από τους δεκαέξι στόχους προτεραιότητας που εξετάστηκαν στο έργο για τους Στόχους της Συνθήκης της Λισαβόνας το 2010 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Μεταξύ των προτάσεων για τους στόχους της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για το 2020, για την εκπαίδευση, τα θέματα που απασχολούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τίθενται ξανά σε προτεραιότητα (όπ.αναφ. στο <https://www.european-agency.org>).

Σε διεθνές επίπεδο, το βασικό νομικό πλαίσιο που επηρεάζει τη συνεκπαίδευση παρουσιάζεται στις «Κατευθυντήριες Οδηγίες» για την «Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση» (2009) της UNESCO, ξεκινώντας από τη «Διεθνή Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (1948), συνεχίζοντας με τη «Σύμβαση κατά των ανακρίσεων στην Εκπαίδευση» (1960), αλλά και τη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού» (1989), όπως, επίσης, και με τη Σύμβαση για την «Προστασία και Προαγωγή της Διαφορετικότητας στην Πολιτισμική Έκφραση» (2005). Στη Σύμβαση για τα «Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» (2006), και ειδικότερα στο Άρθρο 24, τονίζεται ως εξαιρετικά κρίσιμο το επιχείρημα της συνεκπαίδευσης.

Όλα τα παραπάνω επίσημα κείμενα και δεσμεύσεις των εθνών περιγράφουν εκτενώς τα κεντρικά στοιχεία τα οποία πρέπει να λάβουμε υπόψη, ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση και το δικαίωμα του σεβασμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο περιβάλλον της μάθησης. Επιπρόσθετα, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες επικύρωσαν τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο για «Δράση στην Ειδική Αγωγή» της UNESCO (1994), που θέλουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές να νομοθετούν υπέρ της ειδικής αγωγής, περιλαμβάνοντας αρχές που σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά τη γνήσια πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες, τον σεβασμό στις ατομικές διαφορές και την ποιοτική εκπαίδευση για όλους, εστιάζοντας στις προσωπικές δυνατότητες παρά στις αδυναμίες.

Σύμφωνα με τις Κατευθυντήριες Οδηγίες Πολιτικής της UNESCO (2009:8), διαπιστώνουμε ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ένα συνεκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα σχολεία συμπεριλάβουν στοιχεία τα οποία ανταποκρίνονται σε μια ποικιλία αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων, μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, στις κουλτούρες και στις κοινότητες πρακτικών της μείωσης και της εξάλειψης του αποκλεισμού εντός της εκπαίδευσης αλλά και από αυτήν. Η προαγωγή της ενσωμάτωσης σημαίνει παρακίνηση για διάλογο, ενθάρρυνση των θετικών στάσεων και βελτίωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου, ώστε τα σχολεία να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις νέες απαιτήσεις σε εκπαιδευτικές δομές. Εμπεριέχει, επιπλέον, τη βελτίωση των διαδικασιών και των περιβαλλόντων που καλλιεργούν τη μάθηση, τόσο σε επίπεδο μαθητή, όσο και σε επίπεδο συστήματος για τη στήριξη ολόκληρης της μαθησιακής εμπειρίας» (UNESCO, 2009: 7-9).

Εν κατακλείδι, η συνεκπαίδευση αφορά έναν ευρύτερο αριθμό μαθητών και όχι μόνο εκείνους που έχουν «αναγνωστεί» με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αφορά όλους τους/τις μαθητές/τριες που κινδυνεύουν να αποκλειστούν από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Άλλωστε, η ανάπτυξη της μνήμης και των δεξιοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down δεν είναι κάτι απλό αλλά ένα περίπλοκο σύστημα που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες.

Στη βελτίωση και την εξέλιξη της παίζουν καθοριστικό ρόλο, εκτός από τους ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές), και η μουσική ως θεραπεία αλλά και με την ιδιότητα του μέσου κοινωνικοποίησης στο σχολείο. Ασφαλώς, θα πρέπει να λαμβάνουμε πάντα υπόψη μας ότι η κυρίαρχη διαφορά των παιδιών με σύνδρομο Down σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, είναι ότι ο ρυθμός απόκτησης των ψυχοκινητικών και των γνωστικών σταδίων είναι πιο αργός. Ως εκ τούτου, οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών αυτών δημιουργούν την ανάγκη για μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση, κοινωνική και παιδαγωγική μέσω της μουσικής.

Συζήτηση

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα προς συζήτηση που απασχολούσε και εξακολουθεί να απασχολεί την κοινωνία αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα μέχρι και σήμερα είναι η ένταξη - συνεκπαίδευση - φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και οι ίσες ευκαιρίες που τους προσφέρονται. Τα νήπια με σύνδρομο Down μπορούν και ενδείκνυται να ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο με υποστηρικτική βοήθεια. Λόγω της τάσης τους για μίμηση, τα παιδιά αυτά έχουν να ωφεληθούν από τη συναναστροφή τους με τα παιδιά που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση. Τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Το παιδί με Down τα καταφέρνει καλύτερα στο γενικό σχολείο από ό,τι στο ειδικό, σύμφωνα με τις έρευνες της Sue Buckley (Siggins, 2001). Για να πετύχουμε όμως ουσιαστική ένταξη στη γενική τάξη, πρέπει να ακολουθείται ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα που θα λαμβάνει υπόψη τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά, όσο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών με σύνδρομο Down. Στόχος του κάθε προγράμματος πρέπει να είναι τόσο η απόκτηση των γνωστικών αντικειμένων όσο και η ανάπτυξη των επιμέρους ικανοτήτων των ίδιων των παιδιών (κινητικές, αντιληπτικές, ψυχογλωσσικές). Απαραίτητη θεωρείται η απόκτηση κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς και δεξιοτήτων ημερήσιας διαβίωσης, καθώς και η επαγγελματική εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς και θεραπευτές. Εκείνο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό του

προγράμματος είναι όχι μόνο η θεματολογία, αλλά οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, οι οποίες αποτελούν και το μέσο για την επίτευξη των στόχων. Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995), εάν αποτύχουμε στην κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου από το παιδί θα πρέπει να ψάξουμε για εναλλακτικές τεχνικές παρουσίασης.

Λαμβάνοντας υπόψη την περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη των νηπίων με σύνδρομο Down θα πρέπει να προσπαθήσουμε να τη διευρύνουμε. Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια της μουσικής αν μάθει το νήπιο να οργανώνει και να κατηγοριοποιεί τις μουσικές πληροφορίες. Οι ασκήσεις ομαδοποίησης, κατηγοριοποίησης, ταξινόμησης θα το βοηθήσουν να διευρύνει την άμεση μνημονική του χωρητικότητα. Τέλος, ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην γνωστική ανάπτυξη του νηπίου με Down είναι η τάση που έχει το ίδιο να αποθαρρύνεται εύκολα και να εγκαταλείπει τις δύσκολες συνθήκες μάθησης, θα πρέπει να φροντίζουμε ώστε να βιώνει συχνά την επιτυχία και να επιβραβεύουμε κάθε σωστό βήμα του.

Ελληνόγλωσσες

Αργυρίου, Μ. (2018). *Η μουσική παιδεία ως εφαρμοσμένη πολιτιστική πολιτική και πρακτική στο χώρο της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Γραμματικοπούλου, Ε. (επιμ.) (2003). *Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*. Αθήνα: Κοινωνικός Ίδρυμα Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης.

Kessler- Καλούδη, Λ. (2011). *Θεραπευτική Ρυθμική Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία*. Αθήνα: Fagotto publications.

Ξενάκη, Χ. (1999). *Δραματοθεραπεία Μουσικοθεραπεία Η επίδραση της τέχνης στη μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές Βιταμίνες*. Αθήνα: Fagotto.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα.

Ξενόγλωσσες

Jarrold, C., Purser, H.R.M. & Brock, J. (2006). Βραχυπρόθεσμη μνήμη στο σύνδρομο Down. Στο T.P. Alloway & S. Gathercole (Eds.), *Μνήμη εργασίας και νευροαναπτυξιακές διαταραχές*. Hove, U. K: Psychology Press.

Sternberg, R. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία* (επιμ. Γ.Ξανθάκου & Μ. Καίλα, μτφ. Ι. Βραχωρίτου). Αθήνα: Διάδραση.

Διαδικτυακές πηγές

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.pi-schools.gr>
- Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://apothetirio.teiep.gr>
<https://www.european-agency.org>
- Τα οφέλη της μουσικοθεραπείας για τα παιδιά με σύνδρομο Down. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://www.mytwins.gr/>

- Προγράμματα παρέμβασης με Μουσική για παιδιά με σύνδρομο Down στη Μη Τυπική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
<https://www.nakas.edu.gr/>
<https://www.nakas.edu.gr/mousikotherapieia>
 - ΣΩΜΑΤΕΙΟ ΕΡΜΗΣ <http://somatioermis.gr/>
 - ΕΛΛΟΓΟΝ <https://ellogon.gr/>
 - ΝΗΜΑ ΖΩΗΣ <http://www.nimazois.org/>
 - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Προσώπων(ΕΛΕΠΑΠ) <http://www.elepap.gr>
 - ΑΜΜΥΜΩΝΗ <https://amimoni.gr>
- Ο συμπεριφορικός φαινότυπος για τα παιδιά με σύνδρομο Down. Διαθέσιμο στο:
<http://assets.cdn.down-syndrome.org>
- Στρατηγικές μνήμης και μέθοδοι ενίσχυσης της Μνήμης. Διαθέσιμο στο:
<https://www.down.gr/>

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Γεωργία Παρασκευή Κουρτάκη** είναι νηπιαγωγός του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Η **Μαρία Αργυρίου** εργάζεται ως Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) για τον τομέα της Εφαρμοσμένης Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος). Είναι επίσης μεταδιδακτορική ερευνήτρια του ίδιου τμήματος. Είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, με ειδίκευση στην Πολιτιστική Πολιτική και την Μουσική Εκπαίδευση καθώς και τις κοινωνικές και πολιτικές πτυχές της Μουσικής Εκπαίδευσης, κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου με τίτλο: «Σπουδές στην Εκπαίδευση» από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο καθώς και κάτοχος δεύτερου Μεταπτυχιακού Τίτλου με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος). Οι συγγραφικές της δραστηριότητες περιλαμβάνουν τα επίσημα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια για την Ελληνική Μουσική Εκπαίδευση (για την Α και Β Δημοτικού), την επιμέλεια επιστημονικών και παιδαγωγικών εκδόσεων της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε, www.primarymusic.gr) και τρεις μονογραφίες. Είναι συν-επιμελήτρια του δίγλωσσου επιστημονικού περιοδικού με ανοικτή πρόσβαση «Hellenic Journal of music, Education and Culture» (HeJMEC, <http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMEC>). Έχει διατελέσει αξιολογήτρια ευρωπαϊκών προγραμμάτων για λογαριασμό του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) και αξιολογήτρια της δράσης «Αριστεία και καλές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για το 2013» του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Συν-επιμελείται το Ελληνικό μουσικοπαιδαγωγικό περιοδικό «Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα» (<http://mspn.primarymusic.gr/mspn/>) της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής για το 2018-2019. Είναι μέλος της Ομάδας με ειδικό ενδιαφέρον στην Πρακτική και την Έρευνα για την Μουσική Εκπαίδευση (PRIME) της Διεθνούς Εταιρείας για την Μουσική Εκπαίδευση (ISME) και μέλος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Μουσικής (EMC).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ
ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Μουσική και βρέφη: Η μέθοδος Musigenius

Μαρία Hampstead Early years
Βρακά-Μαρτόνε Music Education Centre

Περίληψη

Τα τελευταία 30 χρόνια οι εξελίξεις στην τεχνολογία και την επιστήμη έχουν κάνει δυνατή την πιο ουσιαστική και εις βάθος μελέτη του ανθρώπινου εγκεφάλου. Ένα από τα ευρήματα των τελευταίων χρόνων είναι ότι η μουσική έχει τη δύναμη να αλλάξει τόσο τη λειτουργία όσο και τη φυσιολογία του εγκεφάλου, ιδιαίτερα εάν υπάρχει μουσική δράση από πολύ νωρίς στη ζωή ενός παιδιού. Μάλιστα είναι τόση η δύναμη της μουσικής σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και έκφρασης, και τόσα τα αρχαιολογικά στοιχεία που το αποδεικνύουν, που μια μερίδα μουσικολόγων ψάχνουν να εξηγήσουν το «γιατί» μέσα από τη θεωρία της εξέλιξης των ειδών. Γνωρίζουμε πώς τα έμβρυα μπορούν να ακούσουν και να αναγνωρίσουν ήχους γύρω στην 20η εβδομάδα της κύησης. Μπορούν μάλιστα να έχουν μνήμες αυτών των ακουσμάτων και μετά τη γέννησή τους. Πανεπιστήμια ανά τον κόσμο έχουν μελετήσει και καταγράψει την έμφυτη τάση των βρεφών να δείχνουν προτίμηση σε συγκεκριμένα μελωδικά, ρυθμικά και διαστηματικά χαρακτηριστικά της μουσικής. Φαίνεται πως γεννιόμαστε με ένα είδος «λογισμικού», έτοιμο να επεξεργαστεί τα μουσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, το οποίο όμως μπορεί να αδρανήσει εάν δεν καλλιεργηθεί από νωρίς. Μάλιστα, η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει ένα λεγόμενο «Παράθυρο Ευκαιρίας» για τα εγγενή ταλέντα, που σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να χαθεί εάν η μουσική εκπαίδευση αρχίσει μετά τα 7 χρόνια (το παράδειγμα της Απόλυτης Ακοής). Όλα αυτά τα νέα στοιχεία αποτελούν μια πρόκληση για το σύγχρονο μουσικοπαιδαγωγό. Πώς μπορούμε να διδάξουμε μουσική σε ένα βρέφος; Και πώς μπορούμε να κατανοήσουμε εάν τα μωρά μαθαίνουν, όταν δεν έχουν αναπτύξει ακόμα ένα σύστημα επικοινωνίας που να μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε σημάδια «προόδου». Πότε μπορούμε να πούμε, 'μα δεν είναι πολύ νωρίς'; Έχουμε ακόμα πολύ δρόμο να διανύσουμε μέχρι να απαντήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα. Σε πολλές έρευνες αλλά και πρακτικές που έχουν να κάνουν με μουσική σε αυτές τις πρώιμες ηλικίες, δίνεται έμφαση στην αξία μιας πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Η μέθοδος Musigenius βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη μουσική αλλά και στις σύνθετες νευρολογικές επεξεργασίες που συντελούνται στις περιοχές του εγκεφάλου που ασχολούνται με την όραση, τη γλώσσα, τις χωρικές και τις κινητικές ικανότητες κάθε φορά που ακούμε μουσική. Στη μέθοδο αυτή η μουσική εμπειρία ενδυναμώνεται με τη χρήση πολυαισθητηριακών μέσων, ενώ ταυτόχρονα ένα μεθοδικά επιλεγμένο ρεπερτόριο βοηθά στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού συστήματος ιεράρχησης του ήχου που θα αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων στο μέλλον. Το άρθρο περιγράφει το θεωρητικό υπόβαθρο της προσέγγισης Musigenius και δίνει κάποιες προτάσεις σε πρακτικό επίπεδο, αλλά και κάποιες σκέψεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά

Βρέφη, εγκέφαλος, νευρολογικές συνάψεις, πολυαισθητηριακή προσέγγιση, Musigenius

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια σύντομη ανασκόπηση της προσέγγισης Musigenius, ενός συστήματος μουσικής προπαιδείας το οποίο χρησιμοποιεί πολυαισθητηριακά μέσα και απευθύνεται σε ηλικίες από έξι μηνών έως και πέντε ετών. Η λέξη σύστημα χρησιμοποιείται με την έννοια των βασικών δομών και της πρακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιεί το Musigenius, καθώς στο κέντρο της φιλοσοφίας του είναι η διαρκής αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και παιδιού και η ελεύθερη έκφραση της μουσικότητας. Η ανάλυση ενός τραγουδιού που χρησιμοποιείται στις τάξεις Musigenius δίνει ένα πρακτικό παράδειγμα. Τέλος σκέψεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ανοίγουν τη συζήτηση για μελλοντικά βήματα και συνεργασίες.

Μα δεν είναι πολύ νωρίς;

Είναι γνωστό πώς η ακοή είναι η πρώτη αίσθηση που αναπτύσσεται πλήρως από την 20^η κιόλας εβδομάδα της κύησης (Lecanuet, 1996). Έρευνες έχουν δείξει πώς τα νεογνά δείχνουν να έχουν μνήμη των μουσικών εμπειριών που είχαν πριν τη γέννησή τους, ενδεικτικό της ικανότητας των εμβρύων να ακροάζονται και να αναγνωρίζουν τα μουσικά ερεθίσματα (Shetler, 1989; Parncutt, 2006). Τα βρέφη παρουσιάζουν μια πληθώρα ικανοτήτων διάκρισης διαστηματικών, τονικών και ρυθμικών στοιχείων της μουσικής και μάλιστα διάκρισης μικρο-διαστημάτων, η οποία δεν παρουσιάζεται στους ενήλικες (Trehub, 2001 · Trehub, 2006). Από την άλλη, εκτός από τις ικανότητες διάκρισης, δείχνουν να έχουν και ικανότητες ομαδοποίησης των ήχων, έτσι ώστε να μπορούν να συνθέτουν και να αντιλαμβάνονται τις μελωδικές γραμμές και τα ρυθμικά μοτίβα των τραγουδιών, αλλά και της ομιλίας, από πολύ νωρίς (Fassbender, 1993). Η ικανότητα διάκρισης μικροδιαφορών όχι μόνο στο τονικό ύψος, αλλά στο ρυθμό και την αρμονία μιας μελωδίας, παρουσιάζεται από την ηλικία των δύο μηνών (Schellenberg & Trehub, 1996) ενώ από την ίδια ηλικία τα βρέφη δείχνουν προτίμηση στα σύμφωνα διαστήματα (3^{ης}, 5^{ης}, 8^{ης}) (Zentner & Kagan, 1996). Φαίνεται λοιπόν πώς γεννιόμαστε με ένα 'οπλοστάσιο' μουσικών δεξιοτήτων, με τον ανθρώπινο εγκέφαλο να αναζητά και να αναλύει τα μουσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του με έναν τρόπο αβίαστο και εγγενή. Σύμφωνα με τον Trehub (2001), όλη αυτή η εξειδίκευση του βρεφικού εγκεφάλου στην αναγνώριση μουσικών στοιχείων αποτελεί ένδειξη μιας βιολογικής προδιάθεσης της ανθρώπινης μουσικότητας.

Έτσι λοιπόν αυτό που πρέπει να διερωτόμαστε δεν είναι το πότε είναι πολύ νωρίς για την ενεργή ενασχόληση με τη μουσική, αλλά το πώς γίνεται αυτό στην πράξη.

Περιβάλλον και ανάπτυξη δεξιοτήτων

Για όσους από εμάς έχουμε ασχοληθεί επαγγελματικά με τη μουσική, κάποιες από τις ικανότητες των βρεφών όπως περιγράφονται παραπάνω, υπήρξαν το αποτέλεσμα σκληρής μελέτης και πρακτικής. Για όσους ενήλικους δε, δεν είχαν ποτέ συστηματικά ασχοληθεί με την εκμάθηση της μουσικής, φαίνεται πως οι ικανότητες αυτές έχουν χαθεί για πάντα. Αυτό οφείλεται στο λεγόμενο «παράθυρο ευκαιρίας» ανάπτυξης συγκεκριμένων μουσικών δεξιοτήτων το οποίο εκτείνεται μέχρι την ηλικία των 7-9 χρόνων (Gregersen, 1998 · Sergeant, 1969).

Ο Edwin Gordon, μουσικοπαιδαγωγός και ερευνητής των Η.Π.Α, μιλάει για «μουσική δεκτικότητα», την εν δυνάμει δηλαδή ικανότητα του ατόμου να επιτύχει μουσικά (στο Stamou, 2004), η οποία είναι παρούσα από τη γέννηση του ατόμου και μπορεί να αναπτυχθεί σε μουσικές δεξιότητες με διαφοροποιήσεις ανά άτομο, μέχρι την ηλικία των 9 χρόνων. Αυτή η μουσική δεκτικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες μάθησης στο περιβάλλον, και μπορεί να αναπτυχθεί σε δεξιότητα όταν οι κατάλληλες δομές είναι παρούσες (Vraka, 2010). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της Απόλυτης Ακοής, της ικανότητας να αντιλαμβανόμαστε τους ήχους του περιβάλλοντος και να μπορούμε να τους ονομάζουμε με την ονομασία ενός μουσικού φθόγγου (Miyazaki, 2005). Η Απόλυτη Ακοή είναι μια σπάνια ιδιότητα που στηρίζεται στην ικανότητα του εγκεφάλου να αντιλαμβάνεται το τονικό ύψος, να το κατηγοριοποιεί και να το συγκρατεί με τη μορφή λεκτικής ετικέτας, ώστε να μπορεί αυτόματα να το αναγνωρίζει και το ονομάζει χωρίς άλλο σημείο αναφοράς (Βρακά, 2006). Μπορεί να αναπτυχθεί όταν η ενασχόληση με τη μουσική αρχίζει σε μικρή ηλικία και επηρεάζεται άμεσα από το πολιτισμικό περιβάλλον, τα συστήματα και τις δομές για μάθηση που αυτό παρέχει (Vraka, 2010).

Πέρα όμως από εξειδικευμένες μουσικές δεξιότητες, η ανθρώπινη μουσικότητα είναι κάτι που αναπτύσσεται ακούσια και σε καθημερινή βάση μέσα από τη διαδικασία της Μουσικής Πολιτισμικής Αφομοίωσης (Musical Enculturation). Ο όρος αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η μουσικότητα αναπτύσσεται, αυθόρμητα και χωρίς συνειδητή προσπάθεια ως αποτέλεσμα των ακουσμάτων και των επιρροών του περιβάλλοντός μας (Cross, 2001 · Hargreaves, 1997). Η μουσική πολιτισμική αφομοίωση, είναι μια πολύπλοκη, πολυεπίπεδη διαδικασία που περιλαμβάνει τους μηχανισμούς αντίληψης του τονικού ύψους όσο και των ρυθμικών μοτίβων του μουσικού συστήματος της κάθε κουλτούρας, την κατανόηση των αισθητικών και εκφραστικών κανόνων, καθώς και τη σημασία και χρησιμότητα της μουσικής σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Trainor κ.ά., 2012).

Η μουσική πολιτισμική μας αφομοίωση ξεκινά από τη μήτρα ακόμα, αμέσως μόλις το ακουστικό νευρικό σύστημα είναι λειτουργικό, περίπου 3 μήνες πριν τη γέννησή μας (Lecanuet, 1996 · Parncutt, 2006), και γίνεται εμφανής αμέσως μετά τη γέννηση με την αναγνώριση γνωστών ήχων και τραγουδιών από τα νεογνά (Saffran κ.ά., 2000). Από τον 6ο μήνα της ζωής τους τα μωρά μαθαίνουν πολύ εύκολα να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τις μουσικές δομές και τα σχηματικά μελωδικά μοτίβα (contour patterns) του οικείου περιβάλλοντος (Trehub κ.ά., 1997). Αυτή η αυθόρμητη αναγνώριση ωριμάζει και εξελίσσεται σε μια πιο πολύπλοκη δημιουργική διαδικασία, η οποία είναι εμφανής στα πρώτα αυτοσχέδια τραγούδια (Deliege & Sloboda, 1996). Η κάθε κουλτούρα έχει το δικό της σύστημα με το οποίο οργανώνει τους ήχους, οριοθετώντας τα διαστήματα και μικροδιαστήματα των τόνων σε κλίμακες, τα είδη των κλιμάκων που χρησιμοποιούν, το ηχόχρωμα των οργάνων, το τι θεωρείται εναρμονισμένο και εύηχο, ποιοι ρυθμοί και ποιες υποδιαιρέσεις τους είναι πιο κοινοί και «επιθυμητοί». Παρά τις διαφορές στους ήχους και τα διαστήματα, οι περισσότερες μουσικές του κόσμου, χρησιμοποιούν κλίμακες που περιστρέφονται γύρω από 5-7 φθόγγους, η χρήση των οποίων τους κάνει λιγότερο ή περισσότερο σημαντικούς για το είδος της μουσικής (π.χ. η τονική και η δεσπόζουσα στις Δυτικές κλίμακες). Αυτή η τονική ιεραρχία των φθόγγων μιας κλίμακας έχει άμεση επίδραση τόσο στη μνήμη όσο και στον τρόπο που δημιουργούμε μουσική μέσα από το φαινόμενο που στην ψυχολογία της μουσικής ονομάζεται προσδοκίες (expectancies) (Peretz & Coltheart, 2003).

Από την πλευρά του ρυθμού υπάρχει μια ενστικτώδης τάση του ατόμου να ακολουθεί τον παλμό (pulse) οποιουδήποτε επαναλαμβανόμενου ρυθμικού σχήματος και να αντιλαμβάνεται το ισχυρό έναντι του

ασθενούς μέρους. Με τον ίδιο τρόπο που μαθαίνουμε τις σημαντικές για την κουλτούρα μας μελωδικές και τονικές σχέσεις των φθόγγων της μουσικής με τον ίδιο τρόπο μαθαίνουμε να ακολουθούμε και να αναγνωρίζουμε ρυθμικά σχήματα, που πολλές φορές είναι συνυφασμένα και με την εκφορά του προφορικού λόγου, προσωδίας, της κάθε κουλτούρας. Οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει με παιδιά του δυτικού κόσμου, όπου δείχνουν να αντιλαμβάνονται τις αρμονικές και ρυθμικές δομές της δυτικής μουσικής ακόμα και αν δεν λαμβάνουν συστηματικά μαθήματα μουσικής. Έρευνες με μωρά έχουν δείξει επίσης την αντίληψή τους για πιο πολύπλοκους ρυθμούς, πιο συνηθισμένους σε εξω-ευρωπαϊκές κουλτούρες, απλά λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας και τριβής τους με τη δυτική μουσική, δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση και εξειδίκευση για τους απλούς ρυθμούς του συστήματος από το δωδέκατο κιόλας μήνα. Όσο δε πιο ενεργή είναι η ενασχόληση των μωρών με τη μουσική, τόσο πιο γρήγορη και άμεση είναι η μουσική τους αφομοίωση (Trainor κ.ά., 2012).

Όλη λοιπόν η εν δυνάμει μουσική μας δεκτικότητα, φιλτράρεται, αναλύεται αλλά κυρίως εξαρτάται από τις εμπειρίες μας και την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος. Με τριβή και εξάσκηση, ο ανθρώπινος εγκέφαλος μαθαίνει να αναλύει και να κατηγοριοποιεί κάθε μουσική πληροφορία σε ένα εσωτερικό σύστημα ιεράρχησης του ήχου στο οποίο ανατρέχει κάθε φορά που ακούει μουσική. Σύμφωνα με τη θεωρία Gestalt, ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει την τάση να κατηγοριοποιεί τις πληροφορίες με βάση τους εξής κανόνες: εγγύτητα, ομοιότητα και ομαλή συνέχεια (proximity, similarity and good continuation). Το ίδιο συμβαίνει και με τα μουσικά ακούσματα. Κάθε μουσικό μας άκουσμα κατηγοριοποιείται με βάση το τονικό του ύψος, τη χροιά του αλλά και τη θέση που μπορεί να έχει μέσα σε μια μελωδική φράση (Vraka, 2010). Αυτός ο μηχανισμός ανάλυσης επεκτείνεται σε όλα τα στοιχεία που εμπεριέχονται σε οποιοδήποτε μουσικό άκουσμα (π.χ. μελωδία, ρυθμός, λόγος στο τραγούδι), και ενεργοποιεί διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου, στοιχείο που εξηγεί το γιατί δεν υπάρχει συγκεκριμένο κέντρο του εγκεφάλου με εξειδίκευση στην μουσική (Peretz, 2002).

Σύμφωνα με τους Peretz & Coltheart (2003), κάθε φορά που ακούμε κάτι που μας είναι γνωστό, ένας ολόκληρος μηχανισμός ανάλυσης των μελωδικών, ρυθμικών και συναισθηματικών στοιχείων της μελωδίας ενεργοποιείται. Ανάλογα με το τι μας ζητείται να κάνουμε κάθε φορά ανατρέχουμε σε αυτό που οι Peretz and Coltheart ονομάζουν «μουσικό γλωσσάρι» (musical lexicon) ή σε αυτό που ονομάζουν «ανάλυση συναισθηματικής έκφρασης» (emotion expression analysis). Το «μουσικό γλωσσάρι» είναι ένα σύστημα εσωτερικής αναπαράστασης που εμπεριέχει όλες τις μουσικές φράσεις στις οποίες το άτομο έχει εκτεθεί στη διάρκεια της ζωής του. Το ίδιο σύστημα κρατά ένα είδος αρχείου για οποιοδήποτε καινούργια μουσική πληροφορία επίσης. Έτσι μέσα από μία διαδικασία διαλογής, η αναγνώριση του οποιουδήποτε τραγουδιού γίνεται με βάση την εμπειρία μας και την αναφορά μας στο μουσικό μας γλωσσάρι. Αν αυτό που μας ζητείται είναι να τραγουδήσουμε αυτό που ακούμε, η μελωδία που βρίσκεται «καταγεγραμμένη» στο μουσικό μας γλωσσάρι θα συνδυαστεί με τους στίχους, πληροφορία που υπάρχει στο φωνολογικό μας γλωσσάρι. Αν αυτό που μας ζητείται είναι η αναγνώριση του τραγουδιού ή η υπενθύμιση κάποιου περιστατικού τότε ενεργοποιείται η συνδυαστική μνήμη (associative memory) (Peretz & Coltheart, 2003, σ.689-690).

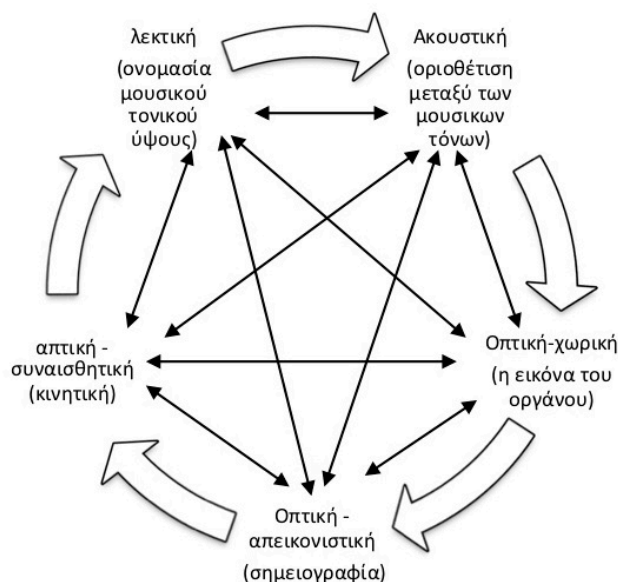
Αυτό που είναι σημαντικό να κρατήσουμε είναι ότι η ανθρώπινη μουσικότητα, παρόλο που είναι εγγενής, είναι άμεσα εξαρτημένη από το περιβάλλον, τις εμπειρίες και τις δομές που αυτό παρέχει (π.χ. ευκαιρίες για συστηματική εκπαίδευση από μικρή ηλικία). Το Musigenius ως φιλοσοφία παίρνει σαν αφορμή τις διαδικασίες μουσικής πολιτισμικής αφομοίωσης και την ανάπτυξη συστημάτων εσωτερικής ιεράρχησης του ήχου, και προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες εμπειρίες για παιδιά από 6 μηνών. Μια σύντομη περιγραφή της μεθόδου ακολουθεί.

Musigenius: Προς την αναζήτηση μιας μουσικής προπαιδείας που προωθεί την ένταξη, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική ανάπτυξη

Το Musigenius αναπτύχθηκε τα τελευταία 10 χρόνια στο Ηνωμένο Βασίλειο, ως ένα σύστημα τάξεων μουσικής προπαιδείας, με ζωντανή μουσική και πολυαισθητηριακά μέσα διδασκαλίας. Αυτό όμως που πρεσβεύει ο τίτλος είναι ότι το σύστημα έχει ένα βαθύ σεβασμό στη μουσική ευφυΐα των μωρών, και ότι πίσω από τις ευχάριστες μουσικές δραστηριότητες κρύβεται βαθιά μελέτη και προγραμματισμός. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, μέχρι πολύ πρόσφατα, η μουσική διδασκαλία σε παιδιά κάτω των πέντε ετών δεν ανήκε στην αρμοδιότητα και τους κανονισμούς του Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (Burke, 2018). Από την άλλη, το Υπουργείο Παιδείας, στο Statutory Framework for the early years foundation state (το καταστατικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στις ηλικίες κάτω των 5 ετών) (βλ. https://www.foundationyears.org.uk/files/2017/03/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf) δεν κάνει ειδική αναφορά ούτε διαχωρίζει τη μουσική εκπαίδευση σε αυτή τη βαθμίδα. Αυτό σημαίνει πως η μουσική διδασκαλία σε μικρές ηλικίες πολλές φορές γίνεται από ανθρώπους χωρίς ειδικευση, δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα αλλά χρησιμοποιείται σαν βοήθημα για την ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων (γλωσσικών, μαθηματικών κ.λπ. ή μπορεί να απουσιάζει παντελώς από τη ζωή των παιδιών μέχρι τα πέντε τους χρόνια (Burke, 2018). Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες από το Υπουργείο Παιδείας του Η.Β. για την ένταξη των εκπαιδευτικών οργανισμών (παιδικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία κ.λπ.), που εκπαιδεύουν παιδιά ηλικίας κάτω των 5 ετών, στο National Plan for Music Education (Εθνικό Προγραμματισμό για τη Μουσική Εκπαίδευση) και αναμένεται αυτό να επιτευχθεί μέχρι το 2020.

Έτσι λοιπόν, όταν το Musigenius ξεκίνησε σαν ιδέα, βρήκε πολύ λίγες πληροφορίες και δομές, αλλά και χώρο ελεύθερο για να προσεγγίσει τη μουσική προπαιδεία με ένα τρόπο πρωτότυπο και δημιουργικό. Το Musigenius έχει σαν θεωρητικό υπόβαθρο τη βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη της Απόλυτης Ακοής, αλλά η ανάπτυξη της ιδιότητας δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση αυτοσκοπό του συστήματος. Από τη μελέτη της Απόλυτης Ακοής, το Musigenius κρατά την οργάνωση του ηχητικού και οπτικού υλικού του και τη δημιουργία συναισθητικών ασκήσεων και εμπειριών που αποτελούν τη βάση του κάθε μαθήματος. Στην καρδιά του συστήματος βρίσκεται η λογική πως η μουσική ενεργοποιεί κέντρα του εγκεφάλου τα οποία δεν είναι συνδεδεμένα μόνο με τη μουσική αλλά και με άλλες αισθήσεις δημιουργώντας νευρολογικές συνάψεις που συνδέουν την ακοή με άλλες αισθήσεις και βοηθούν στην μάθηση.

Το παρακάτω μοντέλο, των Sergeant και Vraga (2015), απεικονίζει την υπόθεσή τους για το πως αναπτύσσεται η ιδιότητα της Απόλυτης Ακοής, συνδέοντας την ακοή με άλλες αισθήσεις.



Σχήμα 1. Αλληλοσυνδέσεις των αισθήσεων κατά την ανάπτυξη της Απόλυτης Ακοής

Στο παραπάνω μοντέλο ξεκινώντας από επάνω δεξιά (auditory) περιγράφεται η εμπειρία ενός μαθητή πιάνου. Η ακουστική πληροφορία ενισχύεται από την εικόνα των πλήκτρων του πιάνου (και κυρίως την κανονικότητα με την οποία είναι χωρισμένα σε ημιτόνια), μεταφράζεται σε συμβολική αναπαράσταση (σημειογραφία, πεντάγραμμα), ενισχύεται με την αφή και την κίνηση επάνω στα πλήκτρα, και συνδυάζεται με τη γλώσσα μέσα από το όνομα της νότας. Η συνεχής επανάληψη και αλληλεπίδραση αυτών των παραμέτρων σε μικρή ηλικία, πριν τα 7 χρόνια, δημιουργεί πολλές πιθανότητες για την ανάπτυξη της αναγνώρισης των μουσικών φθόγγων με τρόπο αυτόματο, σημάδι της εν δυνάμει ανάπτυξης της Απόλυτης Ακοής (Sergeant & Vraka, 2015)

Παρόλο που το παραπάνω μοντέλο είναι εξειδικευμένο στη συγκεκριμένη ιδιότητα, έρευνες έχουν δείξει πως τα μωρά μαθαίνουν συναισθητικά, και πως οι εγκεφαλικές δομές και λειτουργίες υπόκεινται σε τεράστιες αλλαγές έτσι όπως εκδηλώνονται μέσα από την νοησιακή ωρίμανση του παιδιού ως αποτέλεσμα των ευκαιριών μάθησης που το περιβάλλον παρέχει (Dione-Dostie κ.ά., 2015). Η ακρόαση των ήχων είναι μια σύνθετη νευρολογική επεξεργασία που διεγείρει όχι μόνο το κέντρο της ακοής αλλά και περιοχές του εγκεφάλου που ασχολούνται με την όραση, τη γλώσσα, τις χωρικές και τις κινητικές μας ικανότητες (Neil κ.ά., 2006 · Trainor κ.ά., 2012). Ξεκινώντας λοιπόν από αυτή την πολυδιάστατη λειτουργία της μουσικής και λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ηλικίας, ως προς τη δυνατότητα της αντίληψης του ρυθμού και της μελωδίας, το Musigenius είναι ένα αλφαβητάρι τόσο για το παιδί όσο και για τον δάσκαλο. Κάθε μουσική άσκηση, κάθε τραγούδι και κάθε κίνηση είναι ειδικά σχεδιασμένα για να συνδυάζουν την ακοή με μία ή περισσότερες αισθήσεις. Αυτός ο συνδυασμός έχει σκοπό να ενεργοποιήσει και να κάνει ισχυρές, νέες νευρολογικές συνδέσεις οι οποίες ενισχύονται μέσω της πρακτικής και της επανάληψης, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν τελικά ένα «λεξιλόγιο» μουσικών ιδεών, μοτίβων, κινήσεων. Οι μαθηματικές έννοιες εισάγονται επίσης πολύ νωρίς στο σύστημα, όσον αφορά την αναγνώριση σχημάτων και τη χρήση τους στην ανάγνωση παρτιτούρας.

Η χρήση πολυαισθητηριακών ασκήσεων δεν έχει σκοπό μόνο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό με την έννοια της συμμετοχής στη μουσική δραστηριότητα (inclusion). Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για το μάθημα μουσικής προπαιδείας σε βρέφη και παιδιά κάτω των 5 ετών είναι το πώς μπορούμε να αντιληφθούμε εάν το παιδί συμμετέχει ενεργά. Εάν τα μουσικά ερεθίσματα γύρω του είναι ευχάριστα για αυτό, με ποιόν τρόπο μπορεί να δείξει την ενεργή συμμετοχή του στη δημιουργία μουσικής. Αυτό το κενό ανάμεσα στην ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου για μουσική και την αδυναμία του σώματος να ακολουθήσει λόγω ανωριμότητας του μυϊκού συστήματος ή την απουσία των κατάλληλων ικανοτήτων, έχουν πρόσφατα γίνει προσπάθειες να καλυφθεί. Ο Tod Machover, από το MIT Lab, και η ερευνητική του ομάδα μέσω τεχνολογίας δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να παίξουν και να δημιουργήσουν μουσική χωρίς την προϋπόθεση της προηγούμενης εμπειρίας ή την ανάπτυξη εξειδικευμένων ικανοτήτων. Στο project τους Του symphony (2000-2003), καλούν τα παιδιά να δημιουργήσουν μουσική με ικανότητες τις οποίες έχουν, όπως ζουλώντας, κουνώντας, χτυπώντας τα λεγόμενα hyper-instruments. Πρόκειται για μουσικά παιχνίδια που με τη βοήθεια της τεχνολογίας δίνουν συνήθως και οπτική ανατροφοδότηση ώστε να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία (Machover, 2004). Πρόσφατα η Apple, δημιούργησε το Skoog, έναν κύβο από μαλακό υλικό που μπορεί να παράγει ήχο, συγχροδίες, ηχοχρώματα και να βοηθά στη δημιουργία μουσικής μόνο με τη χρήση απλών κινήσεων και δράσεων όπως αυτές που περιγράφει ο Machover πιο πάνω. Λόγω της εύκολης χρήσης του, χρησιμοποιείται σε τάξεις μουσικοθεραπείας. Το Skoog χρησιμοποιείται και στις τάξεις Musigenius, γιατί ταιριάζει με τη φιλοσοφία του συστήματος και αποτελεί ένα άριστο εργαλείο για μουσική έκφραση. Παρόλα αυτά, τα παραπάνω εργαλεία είναι αρκετά ακριβά και δυσεύρετα, γι' αυτό και το Musigenius προτείνει εναλλακτικές λύσεις.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά βοηθήματα/εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις τάξεις Musigenius είναι τα φωτεινά βραχιολάκια που ενεργοποιούνται με τον ήχο. Πρόκειται για μία πρωτότυπη ιδέα η οποία δίνει μια οικονομική λύση, σε σχέση με τα Hyperinstruments και το Skoog, στην οπτική απεικόνιση του ήχου. Τα βραχιολάκια είναι διαδραστικά ενθαρρύνοντας το παιδί να χρησιμοποιήσει τη φωνή του, να δει οπτικά την απεικόνιση του ήχου και να δημιουργήσει την συναισθητική εμπειρία που είναι τόσο σημαντική για το σύστημα. Μια πιλοτική έρευνα, λεπτομέρειες της οποίας θα συμπεριληφθούν σε επόμενη εργασία, έδειξε πώς η χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων ανέπτυξε τη συμμετοχή, βοήθησε στην ομιλία και την εκμάθηση τραγουδιών και είχε θετική επίδραση στην αυτοπεποίθηση σε παιδιά με και χωρίς προβλήματα ακοής. Ως ένα πρόγραμμα το οποίο δημιουργήθηκε πρόσφατα το Musigenius έχει πολύ δρόμο να διανύσει και πολλές ιδέες που ελπίζει να υλοποιηθούν, αλλά έχει στην καρδιά του τη φιλοδοξία να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο για δασκάλους και γονείς και να χτίσει γέφυρες ανάμεσα στην έρευνα και την καθημερινή χρήση της μουσικής εκπαίδευσης.

Παρακάτω παρατίθεται ένα τραγούδι που χρησιμοποιείται στις τάξεις Musigenius, με την ανάλυση συγκεκριμένων παραμέτρων του συστήματος, ώστε να δοθεί μια πιο πρακτική εικόνα.

Τραγούδι: Η αραχνούλα

Περιγραφή

Η μουσική χρησιμοποιεί μια πολύ απλή μελωδία, με βηματική κίνηση στην οποία μπορούμε εύκολα να αλλάξουμε τονικότητα. Καθώς τραγουδάμε συνοδεύουμε τα λόγια με κινήσεις. Η προσαρμογή στη μέθοδο

Musigenius, είναι η μετατροπή της μελωδίας από μείζονα σε ελάσσονα με σκοπό την προσθήκη συναισθηματικού περιεχομένου στα λόγια του τραγουδιού.

Η μικρή αράχνη

Η μικρή αράχνη

Παιδικό τραγούδι



Η μι-κρή α - ρά - χνη με κό-πο α-νε - βαι-νει πέ-φτει-πέ-φτει η βρο-χή και πά-λι κα-τε-
8
βαι - νει Βγαί - νει ο ή - λιος διώ-χνει διώ-χνει τη βρο-χή και μι-κρή α - ρά - χνη αρ-
15
χί - ζει απ' την αρ - χή.

Η μικρή αράχνη

Με κόπο ανεβαίνει

Πέφτει πέφτει η βροχή

Και πάλι κατεβαίνει

Βγαίνει ο ήλιος

Διώχνει, διώχνει τη βροχή

Κί' η μικρή αράχνη

Αρχίζει απ' την αρχή

Ηλικία: 6-18 μηνών

Η μικρή αράχνη συνοδεύεται από κινήσεις που περιγράφουν τα λόγια του τραγουδιού. Τραγουδάμε τη μελωδία αργά κάνοντας μεγάλες κινήσεις. Είναι πολύ σημαντική η έκφραση του προσώπου σε αυτές τις ηλικίες. Όταν τραγουδάμε το χαρούμενο μέρος του τραγουδιού χαμογελάμε, όταν πηγαίνουμε στο λυπημένο μέρος το δείχνουμε με το πρόσωπό μας. Να υπενθυμίσουμε ότι σε αυτή την ηλικία τα λόγια δεν είναι και τόσο σημαντικά όσο το συναισθηματικό περιεχόμενο των κινήσεων και εκφράσεων που συνοδεύουν το τραγούδι.

Ηλικία: 18-30 μηνών

Παίζουμε τη μουσική 1-2 φορές χωρίς τα λόγια, αλλάζοντας από μείζονα σε ελάσσονα. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να παρακολουθήσουν μια ιστορία και να καταλάβουν το περιεχόμενό της. Έτσι μπορούμε καθώς παίζουμε τη μελωδία να διηγηθούμε την ιστορία της αραχνούλας που προσπαθούσε να ανέβει στο λούκι και η βροχή την πέταγε έξω. Μπορούμε να πούμε πως ήταν λυπημένη γιατί έψαχνε τη μαμά της, αλλά τελικά τη βρήκε και ήταν πάλι χαρούμενη συνοδεύοντας πάντα την ιστορία μας με την κατάλληλη μουσική.

Ανάλυση

Σε κάθε άσκηση Musigenius δίνουμε έμφαση σε 3 παραμέτρους.

- A) Στοιχεία πολιτισμικής αφομοίωσης,
- B) Εκπαίδευση μουσικών στοιχείων τα οποία θα εξελιχθούν σε εσωτερικά συστήματα αναπαράστασης,
- Γ) Σύνδεση ακοής με άλλες αισθήσεις,

Οι παράμετροι αυτοί για την αραχνούλα αναλύονται παρακάτω.

A) Στοιχεία Μουσικής πολιτισμικής αφομοίωσης

Η έννοια της μείζονας κλίμακας ως χαρούμενου ήχου και της ελάσσονας ως λυπημένου. Τα βρέφη φαίνεται να αναζητούν το συναισθηματικό περιεχόμενο στη μουσική γύρω τους, και να αναγνωρίζουν μείζονες και ελάσσονες συγχορδίες από το 2^ο μήνα ζωής τους (Trehub, 2006). Η σύνδεση ήχων και συναισθημάτων γίνεται πριν τη γέννηση ακόμα, μέσω ορμονικών αλλαγών στο σώμα της μητέρας (Parncutt, 2006), ενώ η μουσική πολιτισμική αφομοίωση και η εκπαίδευσή μας σε αυτό που πολιτισμικά θεωρείται χαρούμενο ή λυπημένο στο περιβάλλον μας ξεκινά από τους πρώτους μήνες ζωής (Trainor, 2012).

B) Εσωτερικά συστήματα αναπαράστασης

Μείζων-Χαρούμενο

Ελάσσων-λυπημένο

Με την επανάληψη του τραγουδιού τα μωρά πιθανόν να συνδέσουν και να αναγνωρίζουν την αλλαγή συναισθημάτων κάθε φορά που ακούν την εναλλαγή μείζονας/ελάσσονας.

Γ) Σύνδεση ακοής με άλλες αισθήσεις

Με τις κινήσεις των δαχτύλων μιμούμαστε την αραχνούλα που προσπαθεί να ανέβει. Πολύ σημαντική είναι η «οπτικοποίηση του συναισθήματος», μέσα από εκφράσεις χαράς και λύπης. Μπορούμε να παίξουμε μείζονες/ελάσσονες συγχορδίες και να προσποιούμαστε πως κλαίμε ή χαιρόμαστε.

Συμπεράσματα και περαιτέρω μελέτη

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει κάνει εμφανή την ανάγκη νέων προσεγγίσεων από αυτές που παραδοσιακά χρησιμοποιούμε στη μουσική προπαίδεια. Ξέρουμε πια πώς η ηλικία που πρέπει να αρχίζει η ενασχόληση με τη μουσική είναι πολύ νωρίς, ίσως και πριν τη γέννηση. Θα πρέπει οι σύγχρονοι μουσικοπαιδαγωγοί να είναι ενημερωμένοι και ανοιχτοί σε καινούργιες πηγές και ιδέες. Από την άλλη θα πρέπει να γίνουν βήματα ώστε να μπουν οι κατάλληλες δομές για μια μουσική προπαίδεια που έχει στο κέντρο το παιδί και την ανάπτυξη της μουσικότητάς του από την πλευρά των κρατικών φορέων. Είναι αξιοπερίεργο που μια ηλικία με τόσες πολλές δυνατότητες αλλά και ανάγκες έχει παραγκωνιστεί από το γενικό πλαίσιο για την εκπαίδευση. Παρόλο που συχνά τα αποτελέσματα ερευνών μπορεί να παρερμηνεύονται και να οδηγούν σε προτάσεις εκκεντρικές, ο σύγχρονος μουσικοπαιδαγωγός δε μπορεί να μένει ξεκομμένος από τη σύγχρονη έρευνα και θα πρέπει να προσπαθεί να γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην επιστήμη και την καθημερινή πράξη. Το Musigenius προσπαθεί να γίνει μια τέτοιου είδους γέφυρα και είναι ανοιχτό σε ιδέες και συνεργασίες. Το σύστημα ενθαρρύνει τους μουσικοπαιδαγωγούς να είναι δημιουργικοί ενώ ως φιλοσοφία επεμβαίνει στο περιβάλλον δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μάθηση, αλλά αφήνοντας το παιδί όσο το δυνατόν ελεύθερο να εκφράσει τη μουσικότητά του. Τέλος, λόγω της χρήσης συναισθητικών ερεθισμάτων το πρόγραμμα προσαρμόζεται ώστε να καλύψει κάποιες επιπλέον, ειδικές, ανάγκες και από το 2018 εφαρμόζεται πιλοτικά σε δύο ειδικά σχολεία για κωφά παιδιά.

Ελληνόγλωσσες

Βρακά, Μ. (2006). Απόλυτη Ακοή: Τα πλεονεκτήματα και τα ελαττώματα μιας σπάνιας ιδιότητας, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 3, 85-96.

Στάμου, Λ. (2004). Η επίδραση της Διδασκαλίας με τη μέθοδο Suzuki και των προσχολικών μουσικών εμπειριών στη μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και στα εκτελεστικά επιτεύγματα αρχάριων μαθητών εγχόρδων της μεθόδου Suzuki, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, 6-33.

Ξενόγλωσσες

Burke, N. (2018). All about Musical Development Matters, *Nursery World*, 3, 23-27.

Cross, I. (2001). Music, Cognition, Culture, and Evolution. In R. Zatorre and I. Peretz (eds) *The Biological Foundations of Music*, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930: 28-41. New York: New York Academy of Science.

Deliege, I. & Sloboda J. (1996). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford, UK, Oxford University Press.

Dionne-Dostie, Paquette, N., Lassonde, M. & Gallaher, A. (2015). Multisensory Integration and Child Neurodevelopment, *Brain Sci.* 2015, 5(1), 32-57.

Fassbender, Ch. (1993). *Auditory grouping and segregation processes in infancy*. Norderstedt: Kast Verlag.

Gregersen, P. K. (1998). Instant recognition: The genetics of pitch perception. *American Journal of Human Genetics*, 62(2), 221-223.

Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997). *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

Lecanuet, J-P. (1996). Prenatal auditory experience, In I. Deliege and J. A. Sloboda (eds), *Musical Beginnings*, pp.3-36. Oxford: Oxford University Press.

Machover, T. (2004). Shaping Minds Musically, *BT Technology Journal*, 22(4), 171-179.

Miyazaki, K. (2005). Verbal encoding in musical pitch recognition by absolute-pitch possessors. *Japanese Journal of Cognitive Neuroscience*, 7, 67-70.

Neil, P.A., Chee-Ruiter, C., Scheier, C., Lewkowicz, D.J. & Shimojo, S. (2006). Development of multisensory spatial integration & perception in humans. *Dev. Sci.* 9, 454-464.

Parncutt, R. (2006). Prenatal Development. In Gary McPherson (ed.), *The Child As Musician*, pp.1-31. New York: Oxford University Press.

- Peretz, I. & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing, *Nature Neuroscience*, 6(7), 688-691.
- Peretz, I. (2002). Brain specialization for music, *Neuroscientist*, 8(4), 372-380.
- Saffran, J. R., Loman, M. M. & Robertson, R.R.W. (2000). Infant memory for musical experiences, *Cognition*, 77, B15-B23.
- Schellenberg, E.G. & Trehub, S. E. (1996). Natural musical intervals: Evidence from infant Listeners. *Psychological Science*, 7, 272-277.
- Sergeant, D. & Vraga, M. (2015). Pitch Perception and Absolute Pitch. In I. Papageorgi and G.F. Welch (Ed.) *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning. SEMPRE Studies in the Psychology of Music*, pp. 201-229. Aldershot: Ashgate Press.
- Sergeant, D. C. (1969). Experimental investigation of absolute pitch. *Journal of Research of Music Education*, 17, 135-143.
- Shetler, D. (1989). The Inquiry into prenatal musical experience: a report of the Eastman Project 1980-1987, *Pre and Peri-Natal Psychology*, 3(3), 171-189.
- Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin E. & Unrau, A. (2012). Becoming musically enculturated: Effects of music classes for infants on brain and behavior, *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1252, 129-138.
- Trehub, S. (2006). Infants as Musical Connoisseurs. In G. McPherson (Ed.), *The Child As Musician*, pp.33-49. New York: Oxford University Press.
- Trehub, S. (2001). Musical predisposition in infancy, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 1-16.
- Trehub, S. E., Schelleberg, G. & Hill, D. (1997). The origins of music perception and cognition: A developmental perspective. In I. Deliège and J. Sloboda (eds), *Perception and Cognition of Music*, pp. 103-128. East Sussex: Psychology Press.
- Vraga, M. (2010). *The influence of culture on the development of absolute pitch*. Ph.D. Thesis. London University, Institute of Education.
- Zentner, M. R. & Kagan J. (1996). Perception of music by infants, *Nature*, 383(6595), 29.

Διαδικτυακές πηγές

EYFS, Statutory Framework

https://www.foundationyears.org.uk/files/2017/03/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Μαρία Βρακά – Μαρτόνε** συμπλήρωσε τις διδακτορικές της σπουδές στο Λονδίνο, (UCL, Institute of Education), με υποτροφία του ΙΚΥ. Είναι μέλος του iMerc (International Music Education Research Centre) όπου εργάζεται ως ερευνήτρια από το 2007. Η έρευνά της επικεντρώνεται σε θέματα μουσικής αντίληψης, την ανάπτυξη μουσικότητας σε βρεφικές και νηπιακές ηλικίες και στην επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων. Είναι η πρώτη που διερεύνησε σε βάθος την ιδιότητα της «Απόλυτης Ακοής» μέσα στο πλαίσιο της Ελληνικής κουλτούρας και έχει παρουσιάσει την ερευνά της σε διεθνή συνέδρια. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και έχει συγγράψει κεφάλαια σε βιβλία. Το 2008 ξεκίνησε να γράφει και να εφαρμόζει το πρόγραμμα 'Musigenius. Είναι ιδρυτής και διευθύντρια του Hampstead Early years Music Education Centre, και πρόσφατα πήρε επιχορήγηση από το National Foundation for Youth Music, για το πιο καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας μουσικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα ακοής.

Όψεις της παραδοσιακής χορευτικής πράξης στην εκπαιδευτική της προσέγγιση με έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία

Ευάγγελος Απόφοιτος
Παλαιολόγου ΕΠΠΑΙΚ

Περίληψη

Η Τέχνη ως συνεκτικός κρίκος ενώνει ανθρώπους και κοινωνικές ομάδες μέσα από κοινές εκφράσεις και συμβολισμούς, συνδέει τους πολιτισμούς διαχρονικά και απελευθερώνει δημιουργικά την ενέργεια του παιδιού προωθώντας αρμονικά και συνολικά την πνευματική του ανάπτυξη αλλά και βοηθώντας να αντιληφθεί μέσα από μια περιεκτική και πολυδιάστατη προσέγγιση το πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον του (Αργυρίου, 2013). Ειδικότερα, το παιδί μέσα από το χορό μαθαίνει να γνωρίζει και να αναπτύσσει τις ικανότητες / κινητικές και επικοινωνιακές δεξιότητές του, βιώνει ξεχωριστά συναισθήματα, αποκομίζει γνώσεις αναφορικά με τη λαογραφία, τη μουσική και τον πολιτισμό, αξιοποιεί την φυσική του περιέργεια, προβάλλει τη δημιουργικότητά του και ενισχύει την αυτοεκτίμησή του. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι ο χορός συμβάλει στην ευρύτερη καλλιτεχνική και αισθητική αγωγή του. Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρούμε ότι γίνονται προσπάθειες για τη διάδοσή του έτσι ώστε να μη χαθεί η πλούσια πολιτιστική παράδοση του κάθε τόπου.

Στόχος της εργασίας είναι να κατανοήσει ο αναγνώστης, αφενός, πώς η μη λεκτική επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τον παραδοσιακό χορό και, αφετέρου, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την ενδυνάμωση της παιδαγωγικής επικοινωνιακής διαδικασίας του χορού, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα και χτίζοντας, συνεπαγωγικά, τη σχέση χορο-παιδαγωγού και μαθητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά

Χορός, Παραδοσιακός χορός, Μη λεκτική επικοινωνία, Εκπαίδευση, Πολιτισμός

Περί εννοιών

Για τον Bruner (όπ.αναφ. στο Αργυρίου, 2013), ο πολιτισμός καλύπτει το ανθρωπογενές μέρος του περιβάλλοντος, αποτελεί δηλαδή ένα ιστορικά μεταβιβαζόμενο σύνολο σημασιών και νοημάτων, τα οποία ενσωματώνονται σε σύμβολα, εμπειρίες, και πράξεις. Ως θεωρητικός της εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός διαμορφώνει τη νόηση και τη σκέψη, τις αντιλήψεις για τον εαυτό μας, τα πρότυπα ταυτότητας και δράσης μέσω των οποίων ο καθένας κατασκευάζει μια εκδοχή του εαυτού του. Ο ίδιος επιμένει ότι «η

αλληλεπίδραση διδασκαλίας και μάθησης είναι αμοιβαία ενεργητική και δυναμική διαδικασία, όπου ο μαθητής πρωταγωνιστεί και ο δάσκαλος εμπυχώνει και καθοδηγεί. Η μάθηση είναι μια πορεία ανακαλυπτική και προκύπτει με ενίσχυση, αλληλοβοήθεια και συνεργασία καθώς αποτελεί παράγωγο συμμετοχής σε μια συλλογικότητα, μια κοινωνία, έναν πολιτισμό» (Bruner, 1996, όπ.αναφ.στο Αργυρίου, 2013).

Στο πλαίσιο της αισθητικής εκπαίδευσης ο πολιτισμός και οι γνωστικές δραστηριότητες συλλαμβάνονται ως «πραγματικότητες» που αλληλοεπηρεάζονται, τονίζοντας το διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας και υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι μόνο έτσι η μάθηση αποκτά μεγάλη δυναμικότητα. Η μάθηση και η διδασκαλία γίνονται πιο παραγωγικές, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αναπτύξουν την παιδαγωγική τους πρακτική. Συμπεριλαμβάνοντας στις διδακτικές τους μεθόδους ερευνητικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πως μπορούν να προσαρμόσουν στο αναλυτικό πρόγραμμα τη γνώση που οι ίδιοι έχουν παράγει και να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο που να ευνοεί τη μάθηση. Έτσι η μάθηση δεν περιορίζεται σε δεξιότητες αλλά συμπεριλαμβάνει την αυτογνωσία αποσκοπώντας σε υψηλό στάδιο ηθικής ανάπτυξης με όρους συλλογικότητας. Ως εκ τούτου, η αισθητική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως το σύνολο των καλών πρακτικών, μέσα από τις οποίες τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν (Αργυρίου, 2013).

Η παράδοση αποτελεί συνδυασμό που ενώνει τις παλιές με τις νέες γενιές, συμπυκνώνοντας την πείρα αιώνων σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας φροντίζοντας παράλληλα στο να διατηρείται η εθνική μας ταυτότητα. Όταν αναφερόμαστε στην «ελληνική λαϊκή παράδοση» κάνουμε λόγο για τον πολιτισμό που δημιουργήθηκε στα μεταβυζαντινά χρόνια και αποτελεί πλούσια εθνική πολιτισμική κληρονομιά. Θα λέγαμε λοιπόν ότι με τον όρο «λαϊκή παράδοση» χαρακτηρίζεται η μετάδοση της γνώσης και των ηθικών, πολιτισμικών, καλλιτεχνικών και θρησκευτικών αξιών από τη μια γενιά στην άλλη. Η μελέτη της λαϊκής παράδοσης και η αγάπη για αυτή πλουτίζουν τη γνώση, συγκινούν και συντελούν στη διατήρηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας και στην αποφυγή της εθνικής αλλοτρίωσης (Τζαναβάρη, 2017).

Η ετυμολογία της λέξης «παράδοση» μας οδηγεί στο παράγωγο ουσιαστικό του ρήματος «παραδίδωμι» που σημαίνει δίνω τα χέρια κάποιου, εμπιστεύομαι κάτι σε κάποιον. Διαδικασία, λοιπόν, η παράδοση είναι μεταβίβαση, συνήθως προφορική, με την οποία μεταφέρονται πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία που διαιωνίζονται. Ως εκ τούτου, η παράδοση αποτελεί το σύνολο των πολιτιστικών αγαθών του παρελθόντος, που παραδίδονται από γενιά σε γενιά είτε με γραπτό, είτε με προφορικό λόγο. Παράδοση θεωρούνται οι θρύλοι των παππούδων μας, οι μαντινάδες, τα κάλαντα του κάθε τόπου, τα κεντήματα, τα δίστιχα, τα νανουρίσματα, τα παιχνίδια, ο χορός και γενικά όλα όσα είναι συνυφασμένα με την καθημερινή ζωή του τόπου μας.

Ο χορός ενσωματώνεται στην παράδοση ως μία από τις βασικές εκφάνσεις της. Ο Κ. Ρουμπής (1993), υπογραμμίζει ότι ο χορός αφορά «ένα σύνολο κινήσεων των ποδιών και του σώματος που εκτελούνται ως μέσο ψυχαγωγίας ή τελετουργικής πράξης μιας ομάδας ανθρώπων» (Ρούμπης, 1993, όπ.αναφ.στον Παλαιολόγου, 2015) και δεν εκπέμπει απλά μια πληροφορία, αλλά συστήνει μέσο έκφρασης και επικοινωνίας δια του σώματος. Ο χορός ορίζεται ως πράξη νοηματική, συμβολική, αισθητική, κοινωνικά προσδιορισμένη και κωδικοποιημένη. Εκδηλώνεται δια μέσου της κινητικής και συμβολικής δραστηριότητας του σώματος καθώς πρόκειται για σύνθετη μορφή ανθρώπινης ενέργειας και συμπεριφοράς, εκφράζεται με ποικίλους, κατά περίπτωση, συνδυασμούς χωρο-χρονικών σχημάτων και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνολικής δομής ενός πολιτισμικού επικοινωνιακού συστήματος (Δανιά, Κουτσούμπα, Χατζηχαριστός & Τυροβολά, 2009).

Ο χορός ως εκφραστικό μέσο εκδήλωσης κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ανθρώπινων κοινωνιών, συμμετέχει στη διαμόρφωση όρων ατομικής, ομαδικής και εθνικής ταυτότητας και

συμβάλλει στην καλλιέργεια και τη διατήρηση ευρύτερων κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Ως μορφή, δηλαδή, πραγματωμένη εικόνα, αισθητό αποτέλεσμα των τυπικών κανόνων δόμησης των μορφο-συντακτικών του στοιχείων και ιδιοτήτων, αποτελεί συνδυασμό και άλλων μορφών ή συστημάτων κίνησης με διακριτές διαφορές οι οποίες συναντώνται στις ποικίλες άλλες, καθημερινές ή όχι, κινητικές ανθρώπινες δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, με σημείο αναφοράς τη μορφή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «ο χορός συστήνεται ως δομημένο σύνολο μορφο-συντακτικών και σημασιολογικών δεδομένων, το οποίο οφείλει την ιδιαιτερότητα και σπουδαιότητά του στις σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα συστατικά στοιχεία και τα διάφορα μέρη του» (Τυροβολά, 1994 · Koutsouba, 1998 · Koutsouba, 2009 · Δανιά, Κουτσούμπα, Χατζηχαριστός & Τυροβολά, 2009).

Ο χορός, ουσιαστικά, γίνεται αντιληπτός, όπως επισημαίνει και ο Κ.Ρούμπης ως «το μέσο εκδήλωσης των ανθρωπίνων συναισθημάτων και παθών και προβολής της φυσικής ομορφιάς μέσω των ρυθμικών κινήσεων και στάσεων» και διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος του (Ρούμπης, 1993). Σύμφωνα με τον Πραντσίδη (2007), με τον όρο «παραδοσιακός ή δημοτικός χορός δηλώνεται ένα σύνολο κινητικών, ηχητικών, λεκτικών και πολιτισμικών μορφών διαρθρωμένων σε ενότητες. Οι ενότητες αυτές δημιουργούνται, συντηρούνται και αναπτύσσονται από ένα οργανωμένο σύνολο ανθρώπων, συνδέονται άμεσα με το υλικό, τον κοινωνικό και τον πνευματικό τους βίο και αποτελούν έκφραση των ψυχικών τους καταστάσεων, των ηθικών και κοινωνικών τους αξιών και αισθητικών τους αντιλήψεων» (Πραντσίδης, 2007, όπ.αναφ.στον Παλαιολόγου, 2015).

Όψεις της παραδοσιακής χορευτικής πράξης

Ο παραδοσιακός χορός αποτελεί ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν στη μουσική, στις κινήσεις και στο ρυθμό, στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η αλληλεπίδραση αυτή πραγματοποιείται με κώδικες, ως αυτόνομα αλλά ταυτόχρονα αλληλοϋποστηριζόμενα συστήματα. Η μεταξύ τους συνέργεια μπορεί να ασκήσει επιρροή στα στοιχεία του κάθε συστήματος αλλά και να αλλάξει τις σχέσεις τους με άλλα. Το περιβάλλον, στο οποίο τελείται η χορευτική πράξη, φαίνεται να καθορίζει τον τρόπο προσέγγισης των συστημάτων και η εκάστοτε πολιτισμική πληροφορία είναι αυτή που φαίνεται πώς καθοριστικά επικρατεί στις συναλλαγές με αυτό. Ο παραδοσιακός χορός, ως συστημική έκφραση των εκάστοτε τοπικών συνθηκών - όπως η μουσική, η φορεσιά, η κοινωνική δομή - μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές από περιοχή σε περιοχή. Ο σκοπός, όμως, παραμένει ίδιος, πώς δηλαδή να κινητοποιήσει και να ομαδοποιήσει τους συμμετέχοντες σε μια λειτουργική σκηνή, για μία συγκεκριμένη φάση εκδήλωσης.

Για να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα των δομών που απαρτίζουν ένα παραδοσιακό χορό, οφείλουμε να τον εντάξουμε και να τον μελετήσουμε μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό του περιβάλλον. Ένα χορευτικό σύστημα αποτελείται κυρίως από τέσσερα υποσυστήματα: 1) τις κινήσεις, 2) τη μουσική, 3) την φορεσιά και 4) το περιβάλλον (Παλαιολόγου, 2015).

Κινήσεις

Η κίνηση αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά στοιχεία του χορού και εξελισσόμενη στο χώρο και το χρόνο - στη βάση μιας συγκεκριμένης χρήσης του σώματος που βρίσκεται σε δράση - εκφράζει κατά περίπτωση, μέσα από ποικίλα συμπλέγματα και συνδυασμούς, μια χαρακτηριστική δομή και απελευθέρωση της ενέργειας (Adshead, Hodgens, Bringshaw, & Huxley, 2007 · Τυροβολά, 2007). Ο χορός είναι ενέργεια που

υφίσταται στο χώρο και το χρόνο. Καθώς το ανθρώπινο σώμα μετακινούμενο στο χώρο ή παρευρισκόμενο στατικά κινεί ένα ή περισσότερα από τα μέλη του, με περιορισμένη ή απεριόριστη δυναμικότητα, τα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους στοιχεία, αυτά του «βάρους-χώρου-χρόνου-ροής», διαπλέκονται με ποικίλους τρόπους προκειμένου να παραχθεί το χορευτικό αποτέλεσμα, η χορευτική εκτέλεση. Η μορφή και η δομή της κίνησης αποτελούν σημαντικά εκφραστικά στοιχεία για κάθε χορευτική εκτέλεση. Σύμφωνα με την Κουτσούμπα, οι ικανότητες διάκρισης, αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης των δομικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της κίνησης (Koutsouba, 1998 · 2007), αποτελούν για το χορευτή, το χορογράφο, το χοροδιδάσκαλο, το μελετητή του χορού, βασικές προϋποθέσεις για την εκφορά κρίσεων, αξιολογήσεων και αναλύσεων σχετικών με την εκτέλεση της χορευτικής κίνησης, βασισμένων σε ερμηνευτικές παρατηρήσεις.

Η κίνηση ως «χορευτική επίδοση» (National Dance Education Organization, 2005), παραπέμπει σε στοιχεία, όπως ο συντονισμός, η ευκινησία, η ευλυγισία, η ισορροπία, η δύναμη, η ικανότητα ελέγχου και επαναπροσδιορισμού της κίνησης, η αίσθηση της κίνησης του σώματος στο χώρο, η απόδοση των ποιοτήτων της κίνησης, η μουσικότητα, ο ρυθμός κίνησης, η κινητική μνήμη, κ.ά. (NAEP, 1997 · Jocić, Uzunović, & Kostić, 2004 · Kostic, Jocić, & Uzunović, 1999 · Williams, 1989). Η αξιολόγηση της χορευτικής επίδοσης, η διαδικασία δηλαδή μέσω της οποίας βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολογείται ο τρόπος με τον οποίο οι χορευτές «πραγματοποιούν το χορό» ανεξαρτήτως του είδους χορού που πραγματοποιούν, με συγκεκριμένα ή μη συγκεκριμένα βήματα καταδεικνύεται ως αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σήμερα ο χορός έχει φτάσει στο σημείο να αποτελείται από σχεδιασμένες από πριν κινήσεις εκτελούμενες από επαγγελματίες χορευτές για χάρη ενός παθητικού ακροατηρίου (Παλαιολόγου, 2015).

Μουσική

Όταν αναφερόμαστε στην αξιοποίηση της μουσικής στον παραδοσιακό χορό, κάνουμε λόγο, ασφαλώς, για τα δημοτικά τραγούδια ή δημώδη άσματα, τα οποία κατέχουν σημαντική λογοτεχνική θέση στα μνημεία του λόγου του ελληνικού λαού, επειδή στους στίχους τους αντικατοπτρίζονται τα ήθη και η πνευματικότητα του λαού αλλά και γίνονται αναφορές σε ιστορικά γεγονότα περιγράφοντας στιγμιότυπα από την ζωή ιστορικών προσώπων. Άλλωστε, η μουσική παράδοση, με τρόπο καταλυτικό, αποτελεί εκφραστικό και επικοινωνιακό μέσο καθώς αναδημιουργεί τη σχέση της σωματικότητας με τον συγκινησιακό χώρο οριοθετώντας χαρακτηριστικά παραδοσιακών πολιτισμών (Αργυρίου & Τσούτσια – Λουλάκη, 2014).

Ανάλογα, λοιπόν, με τα θέματα τους χωρίζονται σε κατηγορίες: σε όσα αναφέρονται σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις αλλά και στον *κύκλο του χρόνου*, δεμένα με τη ζωή των ανθρώπων από τη γέννησή τους μέχρι το θάνατο να τους συντροφεύουν σε κάθε σημαντικό γεγονός της ζωής τους καταγράφοντας την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού (Αργυρίου & Τσούτσια – Λουλάκη, 2014), στα *ιστορικά* στα οποία ανήκουν όσα αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα ή σε συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, όπως τα ακριτικά και τα κλέφτικα, στις παραλογές που είναι αφηγηματικά τραγούδια με θέμα δραματικές περιπέτειες της ζωής, αληθινές ή φανταστικές (Μερακλής, 1999 · Καψωμένος, 1999). Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει διάκριση της φωνητικής από την οργανική μουσική, καθώς το κάθε είδος επηρεάζει διαφορετικά το χορό. Στις παλαιότερες εποχές η οργανική μουσική ήταν υποκειμενική στη φωνητική. Το τραγούδι είχε τον πρώτο λόγο και ο ρόλος των οργάνων ήταν να το εμπλουτίζουν και όχι να το αναπληρώνουν όπως συμβαίνει σήμερα (Παλαιολόγου, 2015).

Φορεσιά

Η φορεσιά, όπως και η μουσική αποτελεί συνθετικό στοιχείο κάθε είδους χορού, ιδιαίτερα όμως του παραδοσιακού. Τα μέρη μιας φορεσιάς έχουν αρχικά μια πρακτική χρησιμότητα: να κρύψουν ή να αναδείξουν ορισμένα μέρη του σώματος, να μεταφέρουν προσωπικά αντικείμενα. Οι ελληνικές παραδοσιακές ενδυμασίες, όπως και κάθε άλλη μορφή ενδυμασίας του παρελθόντος, αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο της πολιτισμικής κληρονομιάς. Είναι δημιουργήματα με καλλιτεχνική αξία και συγχρόνως φανερώνουν πολλά για την ιστορία, την κοινωνία και τον πολιτισμό της εποχής τους. Κάθε τόπος έχει την δική του καθορισμένη ενδυμασία, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του χορού. Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της είναι τα πουκάμισα, οι επενδυτές, τα φορέματα, οι ποδιές, τα κεφαλοδέματα, η βράκα και η φουστανέλα (Ράπτης, 1985).

Περιβάλλον

Αφορά στον χώρο, στον τόπο, στα άτομα που παίρνουν μέρος ενεργά ή σαν θεατές, αλλά και στην αφορμή με την οποία ενεργοποιείται/συστήνεται μια κοινωνική εκδήλωση. Οι επιμέρους αυτοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του χορού ως κοινωνικό παράγωγο και τμήμα του πολιτισμικού κεφαλαίου μιας περιοχής.

Μη λεκτική επικοινωνία

Ως «μη λεκτική επικοινωνία» (non verbal communication) ορίζουμε όλους τους τρόπους επικοινωνίας εκτός του λόγου. Με αυτή την ευρεία έννοια η μη λεκτική επικοινωνία δεν αφορά μόνο στη «γλώσσα του σώματος» αλλά και σε έναν εξίσου σημαντικό αριθμό μη λεκτικών επικοινωνιακών στοιχείων, όπως, μεταξύ άλλων, οι σιωπές, το άγγιγμα, η διαπροσωπική απόσταση, ο χρόνος αλλά ακόμη και η χρήση των αντικειμένων του περιβάλλοντος χώρου από το άτομο.

Στη βιβλιογραφία, χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος γλώσσα του σώματος (body language) για να περιγραφεί ο μη λεκτικός κώδικας επικοινωνίας. Ο κώδικας αυτός περιλαμβάνει εκτός από στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας υπό την ευρεία έννοια, στοιχεία της φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας τα οποία αναφέρονται ως παρα-γλωσσικά φαινόμενα και σχετίζονται με τη φωνή και την ομιλία ή το λόγο γενικότερα ή άλλους αυτόνομους τύπους και στοιχεία της μη φωνητικής μη λεκτικής επικοινωνίας που συνιστούν τη γλώσσα του σώματος. Σ' αυτά ανήκουν οι κινητικοί, οι φυσιο-χημικοί και οι οικολογικοί δίαυλοι επικοινωνίας (Σταμάτης, 2015). Κατά τον Σταμάτη (2005), κάθε μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων και παισιώνει την ομιλία επηρεάζοντας συνακόλουθα τη διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, θεωρείται μη λεκτική επικοινωνία. Επισημαίνεται δε ότι κανένας λόγος δε δημιουργείται σε απόλυτο εννοιολογικό κενό και πολύ περισσότερο δεν εκφέρεται χωρίς κάποια ψυχοσυναισθηματική παρόρμηση ή συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό.

Πιο συγκεκριμένα με τον όρο «μη λεκτική επικοινωνία» εννοείται η έκφραση των συναισθημάτων, των διαθέσεων, των στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος, με την εκπομπή μη λεκτικών σημάτων των οποίων η πρωταρχική σημασία για την κοινωνία έγκειται στην ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να “επικοινωνούν” συναισθηματικές διαθέσεις, οι οποίες είναι δύσκολο

να εκφραστούν με λέξεις (Βρεττός, 1994 · Κοντάκος & Πολεμικός, 2000). Η επικοινωνία στηρίζεται στη γλώσσα, που δεν περιλαμβάνει μόνο τις λέξεις, αλλά και πληθώρα μηνυμάτων, άφωνων ή βουβών, που χρονικά προηγούνται από τα λεκτικά. Η μη λεκτική επικοινωνία θεωρείται μεγαλύτερη σε έκταση, από εκείνη της λεκτικής επικοινωνίας. Κάθε τρόπος στη συμπεριφορά, κάθε έκφραση του προσώπου, κάθε τόνος της φωνής, κάθε κίνηση του χεριού, ακόμα κάθε ακινησία, είναι, γίνεται σήμα για το συνομιλητή και ως τέτοιο γίνεται φορέας πληροφοριών (Καζάζη, 2005).

Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούμε σε πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας, υπό την ευρεία έννοια, και στην οποία συγκαταλέγονται οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες και τα νεύματα, η στάση και η αναπνοή.

Το ανθρώπινο πρόσωπο παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην πραγμάτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας, γιατί είναι το μοναδικό μέρος του σώματος, το οποίο μπορεί να εμφανίσει τόσες μορφές έκφρασης, όσες είναι οι αποχρώσεις των συναισθημάτων καθώς η έκφραση του προσώπου εμφανίζεται σχεδόν με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άνθρωπο (Σταμάτης, 2015). Τυπική έκφραση του προσώπου αποτελεί η κίνηση του βλέμματος. Σημαντικό ρόλο στη μη λεκτική επικοινωνία παίζουν τα μάτια, τα οποία αποτελούν την κυριότερη πύλη πρόσληψης των εξωτερικών ερεθισμάτων, των σκέψεων και των επιθυμιών κάθε ανθρώπου. Βρίσκονται στο επίκεντρο της εκφραστικότητας και εξωτερικεύουν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, ακόμη και χωρίς να κινηθούν (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000 όπ.αναφ.στον Σταμάτη, 2015). Οι κινήσεις των χεριών αποτελούν, επίσης, αναπόσπαστο στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας και προσδίδουν τον ομιλητή υψηλό βαθμό εκφραστικότητας. Το ίδιο σημαντικές με τις κινήσεις των χεριών είναι και οι κινήσεις των ποδιών, οι οποίες μεταφέρουν πληροφορίες διαφορετικού τύπου. Σημαντικός παράγοντας που χαρακτηρίζει τη μετάδοση μη λεκτικών μηνυμάτων είναι και ο ρυθμός της αναπνοής, ο οποίος αποκωδικοποιεί διαφορετικές συναισθηματικές αποχρώσεις (Καζάζη, 2005, όπ.αναφ. στον Παλαιολόγου, 2015).

Αν επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους, θα διαπιστώσουμε ότι η μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιείται μαζί με τη λεκτική, προκειμένου να συμβάλει στη μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών. Ωστόσο δεν μπορεί να υποκαταστήσει πλήρως τη λεκτική, καθώς είναι γενικό αδύνατο για κάποιον άνθρωπο να εκφράσει το σύνολο όσων θέλει να μεταδώσει, χρησιμοποιώντας μόνο τη γλώσσα του σώματος. Εξαιρεση αποτελεί, ασφαλώς, η νοηματική γλώσσα. Η μη λεκτική επικοινωνία είναι πιο άμεση από τη λεκτική υπό την έννοια πως ένα νεύμα ή μια κίνηση του χεριού μπορεί να μεταφέρει πολύ πιο γρήγορα κάποιο μήνυμα σε σχέση με την προφορική διατύπωσή του. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ασάφεια σε σχέση με τη λεκτική: ένα νεύμα ή κίνηση του ματιού ή του χεριού μπορεί να ερμηνευθεί με εσφαλμένο τρόπο κάτι που σαφώς δεν συμβαίνει στη λεκτική επικοινωνία, όπου ο ακροατής καταλαβαίνει το σύνολο των όσων λέγονται από την ομιλία - εκτός βέβαια αν δεν γνωρίζει καλά την φυσική γλώσσα που χρησιμοποιείται ή δεν αντιλαμβάνεται το νόημα κάποιας λέξης (Παλαιολόγου, 2015).

Μη λεκτική επικοινωνία και χορευτική πράξη

Ο χορός παρέχει μία από τις λίγες ευκαιρίες που δίνονται στον σύγχρονο κόσμο ώστε κάποιος να εκφραστεί πλήρως, μέσω του σώματός του. Με αυτόν τον τρόπο, ο χορός μετουσιώνεται σε σύμβολο επικοινωνίας με πολλαπλές δυνατότητες.

Στον χορό, κάνουμε λόγο για ήχους χωρίς απαραίτητα να αναφερόμαστε μόνο σε όσους αναγκαστικά τον συνοδεύουν. Η ηχητική συνοδεία της χορευτικής πράξης, μπορεί να αφορά στη μουσική υπόκρουση που την συνοδεύει, αλλά και στους ήχους που προέρχονται από τη φυσική προσπάθεια: ο ήχος των ποδιών στο έδαφος ή στη σκηνή, η αναπνοή των χορευτών, το θρόισμα των ρούχων, κτλ.

Εκφραστικό στοιχείο του χορού αποτελεί και η επαφή. Στον δυτικό πολιτισμό, νομιμοποιημένες ευκαιρίες για επαφή ανάμεσα σε άτομα αντίθετου φύλου ήταν σπάνιες. Ο χορός, συνήθως, παρείχε μία από τις πιο συχνές περιπτώσεις για αλληλεπίδραση μέσω της αφής.

Στοιχείο, επίσης, του χορού είναι και η *όσφρηση*, καθώς θεωρούνται χαρακτηριστικές οι οσμές των ανθρώπων που εμπλέκονται στη φυσική δραστηριότητα του χορού, ως μήνυμα. Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνουμε ότι ο χορός χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές αισθήσεις για να διευκολύνει ή να ενισχύσει την επικοινωνία τόσο μεταξύ των χορευτών, όσο και μεταξύ των χορευτών και του κοινού.

Άλλος ένας λόγος για τον οποίο ο χορός έχει άμεση επικοινωνιακή επίδραση είναι επειδή το χορευτικό δημιούργημα και ο δημιουργός – χορευτής, στην χορευτική πράξη αποτελούν αδιαίρετο σύνολο. Και αυτό γιατί το χορευτικό δημιούργημα δεν είναι απρόσωπο καθώς δεν περιορίζεται από μια συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά αξιοποιεί ακόμα και τις χειρονομίες με σκοπό να γίνει εύκολα αντιληπτό για κάθε ανθρώπινη γλώσσα (Παλαιολόγου, 2015). Ο Marcel Marceau, έχει μιλήσει για τη διάκριση ανάμεσα στην κίνηση και τη γλώσσα «...τα πάντα μπορούν να εκφραστούν μέσω της τέχνης της μίμησης που αποφεύγει τις απατηλές λέξεις, οι οποίες υψώνουν φραγμούς στην κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων» (Ζωγράφου, 2005, όπ.αναφ. στον Παλαιολόγου, 2015). Οι λέξεις, ίσως, μπορούν να εξαπατήσουν, αλλά η μίμηση, προκειμένου να γίνει κατανοητή από όλους, πρέπει να είναι απλή και ξεκάθαρη, χωρίς διφορούμενα στοιχεία. Ο Laban, αναφέρθηκε στη δισημία της κίνησης ως εξής: «είναι αλήθεια ότι ο άνθρωπος μπορεί να καμουφλάρει τη φύση του, όπως και τα χορευτικά μοτίβα, μέχρι έναν βαθμό. Αυτή η κάλυψη θα ξεγελάσει μόνο ένα μη παρατηρητικό άτομο, αφήνοντάς το με την αίσθηση ότι κάτι δεν πάει καλά. Αυτή η αίσθηση είναι αποτέλεσμα υποσυνείδητης παρατήρησης ή, μάλλον, παρατήρησης που δεν είναι πλήρως συνειδητοποιημένη» (Laban, 1960, όπ.αναφ. στον Παλαιολόγου, 2015). Η συγκεκριμένη διαπίστωση επαληθεύεται συχνά καθώς έχουμε βρεθεί σε καταστάσεις, όπου ένα άτομο λέει ένα πράγμα με λέξεις και εννοεί κάτι άλλο με τη στάση, τις χειρονομίες και την κίνησή του. Τελικά, αυτό που διαπιστώνουμε, σε κάθε περίπτωση, είναι ότι ο χορός αποτελεί ένα ισχυρό, συχνά υιοθετούμενο σύμβολο, που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να εκφράσουν αυτό που σκέπτονται και νιώθουν.

Ισχυρό στοιχείο κατανόησης και επικοινωνιακής αντίληψης αποτελεί και το στοιχείο της *επανάληψης* στον χορό. Ο χρόνος για τον χορό αποτελεί σταθερά, ως αποτέλεσμα της φυσικής κίνησης του σώματος και της δημιουργίας σχηματισμών του στον χώρο. Η χορευτική αίσθηση προκύπτει από τους σχηματισμούς που κάνει το σώμα στο χώρο. Έτσι, ο χορός μπορεί να γίνει κατανοητός επειδή έχει επαναληπτικό χαρακτήρα, καθώς μπορεί κανείς να δει παραπάνω από μία φορές, να επαναλαμβάνονται τα μοτίβα του. Κάθε φορά που το συγκεκριμένο μοτίβο ή τμήμα του χορού επαναλαμβάνεται, δίνεται η ευκαιρία στον θεατή – λήπτη να αποκομίσει διαφορετικές πληροφορίες (ή τις ίδιες πληροφορίες) με διαφορετικό τρόπο.

Ο χορός είναι σύνθετο φαινόμενο με πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Απευθύνεται τόσο στο γνωστικό αλλά, κυρίως, στον συναισθηματικό τομέα του ανθρώπου. Χαρακτηρίζεται ως «πολυ-αισθητική εμπειρία», εστιάζοντας την επίδρασή του στην κιναισθητική πλευρά της έκφρασης και στην μετάδοση μηνυμάτων μέσα από μια σχέση μέθεξης χορευτών και κοινού. Σε όλες τις εποχές, ο χορός είναι βαθιά ριζωμένος στις διάφορες ζωντανές λειτουργίες των κοινωνιών και των ατόμων, συνεισφέροντας και συνδιαμορφώνοντας την ταυτότητα ενός έθνους.

Το στοιχείο που διαφοροποιεί τον παραδοσιακό χορό από τις υπόλοιπες κινητικές δραστηριότητες είναι το στοιχείο της μουσικής, καθώς χωρίς εκείνη, ο χορός δεν υφίσταται. Ο χορός, συστήνει μία «τρισυπόστατη μουσική σύνθεση» που αποτελείται από μέρη αλληλένδετα μεταξύ τους όπως: το μέλος, ο λόγος και η κίνηση (Ρούμπης, 1993 Prudhomeau, 1965, όπ.αναφ. στον Παλαιολόγου, 2015). Ειδικότερα:

Το μέλος

Ως «μέλος» νοείται η μουσική που συνοδεύει το χορό, και αποτελείται από το ρυθμό, τη μελωδία και την αρμονία. Ο ρυθμός θεωρείται ως το βασικότερο και το πιο αρχέγονο στοιχείο του χορού. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο ρυθμός βιώνεται και για αυτό το λόγο είναι απολύτως σημαντικός στον χορό. Σύμφωνα με την Πολυξένη Ματεΰ (1992:12), τα χαρακτηριστικά της ιδιότητάς του συνοψίζονται στο ότι η ρυθμική κίνηση αξιοποιεί: τα βιολογικά δεδομένα του σώματος (αναπνοή, σφυγμό, κ.ά) αλλά και τους νόμους της φύσης (βαρύτητα, αδράνεια, φυγόκεντρο δύναμη), την αυξομείωση της έντασης, τα μοτίβα, τις φράσεις, κινησιολογικές φόρμες, αλλά και τη μοναδική αίσθηση ότι ο ρυθμός χαρακτηρίζει την ίδια τη φύση σε κάθε έκφασή της και κάθε ζώντα οργανισμό. Για αυτό τα ρυθμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν κάθε χορό, προκαλούν την ψυχική συμμετοχή αλλά και την εγρήγορση των κινούμενων. Από την άλλη, η μελωδία, αποτελεί το δεύτερο σημαντικό συστατικό του μέλους. Αξιοποιώντας τη μελωδία στο χορό, η κίνηση αποκτά συναισθηματική φόρτιση εκφράζοντας τις εσωτερικές βαθύτερες αποχρώσεις της ανθρώπινης σκέψης και έκφρασης. Τέλος, η αρμονία, το σμίξιμο πολλών ήχων σε ένα νέο άκουσμα, καθίσταται απαραίτητη, προκειμένου η μουσική να μετουσιωθεί σε «γλώσσα» επικοινωνίας.

Ο λόγος

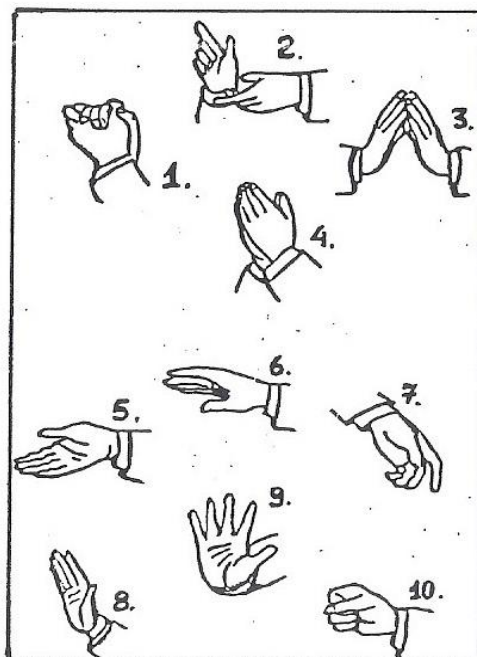
Ο λόγος συστήνεται σε στίχο/ους, παράγοντας το τραγούδι, όπου μαζί με την μουσική συνοδεύουν το χορό. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στις πρωτόγονες κοινωνίες ο στίχος απουσιάζει, ενώ ο ρυθμός είναι εκείνος που κατευθύνει τις χορευτικές κινήσεις. Το τραγούδι αποτελεί σημαντικό στοιχείο του χορού σε κάθε κοινωνία, όπου ο στίχος και γενικότερα ο ποιητικός λόγος συστήνουν μορφή τέχνης (προφορική, αφηγηματική λαϊκή παράδοση).

Η κίνηση

Αναφερόμενοι στην «κίνηση» δεν εννοούμε αποκλειστικά μόνο την κίνηση των ποδιών αλλά και όλες τις κινήσεις που γίνονται κατά την εκτέλεση του χορού (των χεριών, της κεφαλής ή του κορμού). Ο χορός περιλαμβάνει τρεις τύπους κινήσεων:

- α) πράξεις και εκφράσεις από ένστικτο (ένστικτώδεις κινήσεις),
- β) κινήσεις που διδάσκονται: διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο της ομάδας (πολιτιστικό, μορφωτικό, οικονομικό κ.λπ.). Συχνά συναντώνται σε διαφορετικές περιοχές και για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αρκετές κινήσεις συναντάμε συχνά σε όλο τον κόσμο, έχοντας αποκτήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως: το νεύμα του κεφαλιού, το τέντωμα του χεριού, η υπόκλιση, κ.ά. (Ρούμπης, 1993) (βλ. Σχήμα 1).

1. ΘΕΡΜΗ ΠΑΡΑΚΛΗΣΗ.
2. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ἢ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟΣ.
3. ΠΡΟΣΕΥΧΗ.
4. ΙΚΕΣΙΑ.
5. ΑΠΛΗ ΚΑΤΑΦΑΣΗ.
6. ΕΜΦΑΣΗ.
7. ΑΠΑΘΕΙΑ ἢ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ.
8. ΑΡΝΗΣΗ.
9. ΒΙΑΙΗ ΑΠΟΚΡΟΥΣΗ.
10. ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ἢ ΘΥΜΟΣ.



Σχήμα 1. Ερμηνεία της θέσης των χεριών

Αξίζει να αναφέρουμε ότι κάθε λαός - στο μέτρο που εμπλουτίζεται η γλώσσα του - αναπτύσσει νέους ιδιωματικούς τρόπους ερμηνείας (όπως στην περίπτωση της κίνησης των χεριών), όπου σύμφωνα με τον Francois Delsarte κάθε κίνηση εκλαμβάνεται διαφορετικά. Έτσι, η ένωση της παλάμης των χεριών μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη θερμής παράκλησης, η ένωση όλων των άκρων των χεριών (αντικριστά μεταξύ τους) ως ένδειξη προσευχής και επικοινωνίας, κτλ. (βλ. Σχήμα 1). Ακόμα, όμως, και αυτές οι κινήσεις, επαναπροσδιορίζονται επικοινωνιακά ανάλογα με το κλίμα, τις συνήθειες κάθε λαού, το επίπεδο του πολιτισμού και την ιδιοσυγκρασία των κατοίκων, καθώς είναι σε θέση να διαμορφωθούν εκ νέου ή να ερμηνευτούν με διαφορετικό τρόπο. Η αξιοποίηση δε της ρυθμικής κίνησης στη χορευτική και μουσική διδασκαλία, ως μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, επιστρατεύει το σώμα – μέσα από ασκήσεις για την όξυνση των αισθήσεων – δια του βιώματος και εξοικειώνει το παιδί με τις αισθητικές μορφές της χορευτικής και μουσικής πράξης. Η Π. Ματέυ (1986:23), προτείνει μία σειρά από ειδικές ασκήσεις που θα πρέπει να προηγούνται στην παιδαγωγική πράξη για την ανάπτυξη των αισθήσεων του παιδιού χωρίς να προϋποθέτουν τη λεκτική επικοινωνία, όπως: ασκήσεις αντίδρασης, προσανατολισμού στο χώρο, ετοιμότητας, κοινωνικότητας, παρατηρητικότητας, πρωτοβουλίας, φαντασίας.

γ) Τα «βήματα» του χορού: Με βάση τα εθνικά χαρακτηριστικά κάθε λαού, παρουσιάζουν ιδιομορφίες. Αν και αποτελούνται από εκφραστικές και ρυθμικές κινήσεις κοινές σε όλους τους ανθρώπους αλλά και από παντομίμες, διαφέρουν κατά περίπτωση.

Ο λειτουργικός ρόλος του παραδοσιακού χορού

Ο παραδοσιακός χορός μπορεί να προκαλέσει, να διδάξει, να εκφράσει, να εμπνεύσει, συμμετέχοντες και θεατές. Είναι εκφραστικό μέσο εκδήλωσης κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ανθρώπινων κοινωνιών, συμμετέχει στη διαμόρφωση όρων ατομικής, ομαδικής και εθνικής ταυτότητας, συμβάλλει στην καλλιέργεια και τη διατήρηση ευρύτερων κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων (Δανιά, Κουτσούμπα, Χατζηχαριστός & Τυροβολά, 2009).

Η εκπαίδευση, ως φορέας γνωστικών και πολιτισμικών στοιχείων, διαμορφώνει δια του χορού την πολιτισμική συνείδηση των κοινωνιών του, καθώς μιλούν στο να σέβονται την παράδοση και τον λαϊκό πολιτισμό του τόπου τους αβίαστα. Οργανώνει, πληροφορεί, διασώζει ένα μεγάλο μέρος της χορευτικής κληρονομιάς και λειτουργεί ως χώρος κοινωνικοποίησης και γνώσης των κοινωνικών αξιών, των ηθών και των εθίμων κάθε λαού/φυλής. Ο χορός μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η φύση, η ουσία, αλλά και η διδασκαλία του παραδοσιακού χορού ανταποκρίνεται πλήρως στα ζητούμενα μια ενεργητικής πολιτιστικής μάθησης, όπως αυτή ζωτικά εμπεριέχεται στη σχολική εκπαίδευση, αλλά και ως άμυνα απέναντι στους κινδύνους της παγκοσμιοποίησης με τεχνοκρατικούς όρους.

Σύμφωνα με τον το Mazczuk (1987), το περίγραμμα των λειτουργιών του παραδοσιακού χορού συστήνει όψεις που αφορούν στην γνωστική, αισθητική, εκπαιδευτική, ανανεωτική και θεραπευτική θεώρησή του. Πιο συγκεκριμένα:

Γνωστική λειτουργία: ο λαϊκός χορός μας διδάσκει για το παρελθόν και την πνευματική κουλτούρα μιας δεδομένης κοινωνίας. Διδάσκει τη συμμετοχή στην πολιτιστική καθημερινότητα.

Αισθητική λειτουργία: χαρίζει πολλές διαφορετικές αισθητικές εμπειρίες. Οι χορευτές αποκτούν θετικά αισθητικά χαρακτηριστικά. Οι κινήσεις τους διαθέτουν ελαστικότητα, ευαισθησία και κομψότητα. Η μουσική που συνοδεύει τον/τους χορό/ρους και οι ανάλογες ενδυμασίες, καλλιεργούν την πρόσληψη της παραδοσιακής αισθητικής σε υψηλό επίπεδο.

Εκπαιδευτική λειτουργία: Διαμορφώνει ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα/στοιχεία και αξίες (σταθερότητα, συναδελφικότητα, αμοιβαίες φιλίες, αίσθημα ευθύνης και συντροφικότητα, ομαδικότητα). Ένας παραδοσιακός κύκλος σε ένα χορό ενώνει όλους τους συμμετέχοντες σε ένα κοινό σκοπό, με τις ίδιες υποχρεώσεις.

Ανανεωτική λειτουργία: συστήνει μορφή ανάπαυσης και χαλάρωσης για όλες τις γενεές. Οδηγεί σε εσωτερική ισορροπία και άνεση. Προσφέρει ευκαιρίες για δημιουργική φαντασία και διαφυγή από την καθημερινότητα, ικανοποιώντας την ανάγκη για προσωπική έκφραση.

Θεραπευτική λειτουργία: επαναφέρει εσωτερική ηρεμία, συγκρότηση και πνευματική ανοσία. Ανεξάρτητα από την προέλευση και την εξέλιξη του, η εξισορροπητική του λειτουργία είναι διαρκής.

Φυσική διορθωτική λειτουργία: παίζει ουσιαστικό ρόλο στη φυσική κατάσταση του χορευτή, επιδρώντας θετικά στον ανθρώπινο μεταβολισμό.

Συζήτηση

Ο παραδοσιακός χορός, αποτέλεσε και αποτελεί πεδίο δράσης, μέσω του οποίου ο άνθρωπος επικοινωνεί και εκφράζεται. Ως μορφή τέχνης μέσα στο πρόγραμμα σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης, έχει ως στόχο την ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης της και την αναζωογόνηση του πυρήνα της καθημερινής σχολικής δράσης. Επιπρόσθετα, φιλοδοξεί να αποκαταστήσει την αυθεντική επικοινωνία του παιδιού με το ιστορικό-κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Δεν στοχεύει άμεσα στην ανάπτυξη ειδικών χορευτικών δεξιοτήτων αλλά στην αξιοποίηση του σώματος ως εργαλείο για δράση, επικοινωνία και αέναη κίνηση. Ειδικότερα, ο δημιουργικός χορός δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να αναπτύξει αυθεντικές – ουσιαστικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες και να εμπλουτίσει το διδακτικό «ρεπερτόριο» του. Μιλώντας για δημιουργικό χορό, αξίζει να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως εμπυχωτές, προτρέποντας τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα και να εκφραστούν κινητικά πολύπλευρα.

Ο χορός βοηθά το παιδί να γνωρίσει τις χορευτικές δυνατότητες του, να αναπτύξει τις ικανότητες /δεξιότητες αλλά και να θεραπεύσει βαθύτερες συναισθηματικές ανάγκες. Συνεπώς, η ανάπτυξη της παιδικής χορευτικότητας περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω καθώς το παιδί αποκομίζει γνώσεις, αξιοποιεί την φυσική του περιέργεια, προβάλλει την κινητική και μουσική δημιουργικότητα του, αποζητά την βελτίωση της ικανότητας του για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Ο χορός συμβάλει, με αυτόν τον τρόπο, στην καλλιτεχνική και αισθητική αγωγή του παιδιού.

Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης ή η εκπαίδευση για τον πολιτισμό, εμπεριέχει και την ικανότητα των παιδιών να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη για τον χορό. Εξερευνούν ιδέες και δοκιμάζουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης και έτσι κερδίζουν γνώση για την φύση του χορού, το περιεχόμενο και τις φόρμες του. Μέσα από αυτή την γνώση αποκτούν πολύτιμες εμπειρίες. Η αισθητική αγωγή άλλωστε προϋποθέτει την ανανέωση της γνώσης της ποιότητας των πολιτιστικών προϊόντων και ανάλογων δραστηριοτήτων, ως έναν τρόπο να εμπλουτίσουν τα ίδια τα παιδιά την ζωή τους, παρατηρώντας και βιώνοντας την χορευτική εμπειρία.

Μέσα από τη βιωματική παρατήρηση και τη συμμετοχικότητα, μέσα από την εκπαιδευτική καθοδήγηση, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκτιμούν αισθητικά τη χορευτική παράδοση και τέχνη. Αυτό συνεπάγεται ότι αποκτούν την αίσθηση της ενότητας, που περιγράφεται μέσα από την κατανόηση της κοινής τους προσπάθειας. Τα παιδιά ελεύθερα ερμηνεύουν τα νοήματα και τα συναισθήματα που περιέχονται σε ένα χορό και παροτρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις τους σε συζητήσεις ή με τη μορφή γραπτού λόγου. Είναι σε θέση πλέον να κατανοούν την χορογραφία και το περιεχόμενο της, αξιολογώντας όχι μόνο την ικανότητα τους να εκτελούν τις κινήσεις ενός συγκεκριμένου χορού αλλά και να συμπράττουν χορευτικά.

Είναι αναγκαία επομένως η πρόσληψη μίας νέας αντίληψης στον τρόπο που προσεγγίζεται παιδαγωγικά ο χορός στα προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Brinson (1991), η παιδαγωγική διδασκαλία του χορού είναι αναγκαίο να εστιάζει και να προσδοκά:

- την καλλιτεχνική ανάπτυξη του παιδιού,
- την ανάπτυξη της δημιουργικότητας
- την ανακάλυψη των πολιτιστικών αξιών
- την κατανόηση των πολιτισμικών αλλαγών
- την ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων κινητικών, και αισθητικών ικανοτήτων (Brinson, 1991 όπ.αναφ. στον Παλαιολόγου, 2015).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαίο να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που να δίνουν θέση στον χορό. Πιο αναγκαίο είναι όμως να συμπεριληφθεί ο χορός στην υποχρεωτική εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών, έτσι ώστε να εξερευνήσουν τις επικοινωνιακές και παιδαγωγικές δυνατότητες και διαστάσεις του αλλά και να αναδείξουν τις ικανότητες τους που μπορεί μόνο ο χορός να καλλιεργήσει. Με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσουν τη σημασία του στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα ανακαλύψουν νέες διδακτικές, δημιουργικές προσεγγίσεις. Η αναζήτηση επομένως της αισθητικής διάστασης του χορού και η συναφής καλλιτεχνική δραστηριότητα στα σχολεία γενικής παιδείας μπορούν να αποτελέσουν την αρχή για την ευρύτερη ένταξη της χορευτικής τέχνης στην εκπαίδευση. Το ζητούμενο στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί πάντα μία μαθητοκεντρικού τύπου ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία, όπου υιοθετούνται εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής μέσα από δημιουργικές πολιτιστικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα μέσα από την υλοποίηση προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για οργανωμένες ομάδες στη σχολική εκπαίδευση αλλά και διαθεματικών projects, τα οποία δίνουν στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα εξεύρεσης επικοινωνιακών κωδικών, ακόμα και της μη λεκτικής επικοινωνίας, εντρυφώντας στις έννοιες του πολιτισμού με βιωματικό τρόπο (Αργυρίου & Τσεκούρα, 2014). Έρευνες που έχουν ήδη διεξαχθεί αποδεικνύουν ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Ειδικότερα, αποδείχθηκε ότι με την υιοθέτηση του παιδαγωγικού συστήματος της μουσικοκινητικής αγωγής όπου κυριαρχεί ο μαθητοκεντρικός ενεργητικός, βιωματικός τρόπος μάθησης, η δημιουργικότητα, ο αυτοσχεδιασμός σε συνδυασμό με το στίλ της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή εφευρετικότητας και με αυτό της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού έχει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τη συνήθη δασκαλοκεντρική, παθητική μέθοδο διδασκαλίας τουλάχιστον στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Λυκεσάς 2002).

Επομένως η φύση, η ουσία αλλά και η διδασκαλία του λαϊκού παραδοσιακού χορού ανταποκρίνεται πλήρως στα ζητούμενα μια ενεργητικής και ποιοτικής μάθησης όπως αυτή απαιτείται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα και καταδεικνύει τη σημασία της φύσης και του ρόλου του παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση.

Αντιμετωπίζοντας το χορό ως ένα είδος μη λεκτικής επικοινωνιακής δραστηριότητας, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης της χορευτικής επίδοσης. Αυτό είναι απαραίτητο προκειμένου να εντοπιστούν και να διορθωθούν τα αδύνατα σημεία στις μεθόδους διδασκαλίας του χορού και ειδικότερα του ελληνικού παραδοσιακού, όπου απαιτείται μια σαφής και ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών. Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα υποστηρίζει και τεκμηριώνει πως κάτι τέτοιο είναι εφικτό, μόνο μέσω της σύστασης οργάνου έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης της χορευτικής επίδοσης. Οργάνου που θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία, δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της χορευτικής επίδοσης και κατά συνέπεια την επιβράβευση των παιδιών, παρακινώντας τους στη δια βίου συμμετοχή σε κινητικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως είναι και ο ελληνικός παραδοσιακός χορός.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι στον Ελλαδικό χώρο, παρά το γεγονός ότι στο πλαίσιο διδακτικών αντικειμένων (όπως το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και της Μουσικής) η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας και δικαιολογείται παιδαγωγικά κυρίως ως μέσο ανατροφοδότησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού, εντοπίζεται και η ανάλογη αναγκαιότητα αντίστοιχης έρευνας στην Ελλάδα που θα στοχεύει στην κατασκευή ενός έγκυρου και αξιόπιστου οργάνου αξιολόγησης της χορευτικής επίδοσης ως μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας στο αντικείμενο του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Με άλλα λόγια, θα παραθέτει τα σημεία-κλειδιά που πρέπει να ληφθούν υπόψη από

τους διδάσκοντες, ώστε να οδηγηθούν με τη σειρά τους στη σύσταση έγκυρων και αξιόπιστων διαδικασιών αξιολόγησης. Άλλωστε, κύριο μέλημα των εμπλεκόμενων φορέων στο χώρο της εκπαίδευσης του χορού είναι η απόκτηση μιας ξεκάθαρης εικόνας σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να διακρίνουν ποιες μέθοδοι είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της χοροδιδασκαλίας.

Ελληνόγλωσσες

- Adshead, J., Hodgens, P., Bringshaw, V., & Huxley, M. (2007). *Ανάλυση του χορού. Θεωρία & πράξη*. (Επιμ. & μτφ. ελληνικής έκδοσης Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Αργυρίου, Μ. (2013). *Πολιτιστική Πολιτική και Μουσική Παιδεία. Η διερεύνηση των τάσεων της πολιτιστικής πολιτικής για τη Μουσική Εκπαίδευση όπως αυτές προκύπτουν από αποφάσεις ευρωπαϊκών - διεθνών οργανισμών και η αποτελεσματική εφαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Αργυρίου, Μ. & Τσεκούρα, Σ. (2014). Η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών οργανωμένων σε ομάδες. Ο ρόλος του διαθεματικού σχεδίου εργασίας (μέθοδος project). *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1(1), 29-46.
- Αργυρίου, Μ., & Τσούτσια Λουλάκη Ε. (2014). *Παιχνιδιάτορες και Λαλητάδες. Ανακαλύπτοντας τα μουσικά όργανα στο Μουσείο Λαϊκών Οργάνων του Φοίβου Ανωγειανάκη*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Βρεττός, Ι. Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη.
- Βρεττός, Ι.Ε. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καζάζη, Μ. (2005). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία*. Αθήνα: Έλλην.
- Καψωμένος, Ε. (1999). *Δημοτικό τραγούδι- Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Μορφές επικοινωνίας στο Νηπιαγωγείο. Η λειτουργία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο: Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούμπα, Μ. (2005). *Σημειογραφία της χορευτικής κίνησης. Το πέρασμα από την προϊστορία στην ιστορία του χορού*. Αθήνα: Εκδ. Προπομπός.
- Λουτζάκη, Ε. (1985). *Ο παραδοσιακός χορός στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Hellepro.
- Λυκεσάς, Γ. (1989). *Ελληνικοί χοροί από πολιτιστική-ιστορική και κοινωνιολογική άποψη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματέυ, Π. (1992). *Ρυθμός*. Αθήνα: Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff.
- Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική* (2^η έκδοση). Αθήνα: Γ. Νάκας.

- Mazczuk, M. (1987). Ο ρόλος του λαϊκού χορού στη ζωή του ανθρώπου στη φάση του σύγχρονου πολιτισμού μας. Στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την έρευνα του λαϊκού χορού. Λάρισα: ΔΟΛΤ.
- Μερακλής, Μ. (1986/2004/2007). *Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ. (1999). *Θέματα λαογραφίας*. Αθήνα: Εκδ.Καστανιώτη.
- Παλαιολόγου, Ε. (2015). *Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας των ανθρώπων στο χτες και το σήμερα*. Πτυχιακή εργασία. Αργοστόλι: Τμήμα Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας, ΑΤΕΙ Ιονίων Νήσων.
- Πραντσιδής, Ι. (2007). *Ο χορός στην ελληνική παράδοση και η διδασκαλία του*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Αιγίνιου.
- Ράπτης, Α. (1985). *Ο κόσμος του ελληνικού χορού*. Αθήνα: Εκδ.Πολύτυπο.
- Ρούμπης, Γ. (1993). *Ελληνικοί χοροί*. Αθήνα: Το οικονομικών.
- Ρούμπης, Γ. (1990). *Ελληνικοί χοροί: Γενικό μέρος, διδακτική, μουσικοκινητική ανάλυση*. Αθήνα: Σμπίλιας.
- Σαχινίδης, Κ. (1987). Η λειτουργικότητα των παραδοσιακών λαϊκών χορών στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Στο Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Έρευνα του Λαϊκού Χορού. Αθήνα: Δ.Ο.Λ.Τ.
- Σταμάτης, Γ. (2007). *Ολοκληρωμένη στρατηγική Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδ.Σταμούλης.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Η συμβολή της όσφρησης στην πραγμάτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο Παπαηλιού, Χ. Φ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου Σ. (επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ.Άτραπος.
- Σταμάτης, Π. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ.Διάδραση.
- Σταμάτης, Π., & Κοντάκος, Α. (2015). *Μη λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδ.Διάδραση.
- Στράτου, Δ. (1979). *Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί - Ζωντανός δεσμός με το παρελθόν*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τζαναβάρη, Ε.Ε. (2017). *Λαϊκή παράδοση. Εκπαιδευτικές εφαρμογές στην προσχολική ηλικία*. Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τυροβολά, Β. (1994). Ο χορός 'Στα Τρία' στην Ελλάδα. Δομική-μορφολογική και τυπολογική προσέγγιση. *Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τυροβολά, Β. (2001). *Ο Ελληνικός χορός. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τυροβολά, Β. (2002). *Ελληνικοί παραδοσιακοί χορευτικοί ρυθμοί*. Αθήνα: Gutenberg.

Τυροβολά, Β. (2007). Επίμετρο. Στο Adshead, J. (Ed), *Dance analysis, theory and practice (ανάλυση του χορού, Θεωρία & πράξη)*. Επιμέλεια/μετάφραση ελληνικής έκδοσης Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδη, 245-277.

Ξενόγλωσσες

Jocić, D., Uzunović, S. & Kostić, R. (2004). Predicting the performance of the "Moravac" folk dance on the basis of motor abilities. *Physical Education and Sport*, 2(1), 35 – 43.

Koutsouba, M. (1998). *Dance style as an indicator of regional identity: Lemonia dance of Lefkada versus kontoulalemonia dance of Epiros, Greece*, In Theresa Buckland & Georgiana Gore (Eds), *Dance, Style, Youth Identities*, Proceedings of 19th Symposium of the International Council for Traditional Music Study Group on Ethnochoreology, Czech Republic, Straznice: Institute of Folk Culture – International Council for Traditional Music, 99-103.

Koutsouba, M. (2007). Structural analysis for Greek folk dance. A methodology. In Adrienne L.

Kostić, R., Jocić, D. & Uzunović, S. (1999). Relation of conative characteristics and success of performing dance structures. *Physical Education*, 1(6), 15 – 23.

Laban, R. (1960). *The Mastery of Movement*. London: The Whitefriar's Press.

NAEP (1997). *Arts education consensus project*. National Assessment Governing Board U.S. Department of Education.

National Dance Education Organization. (2005). *Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts: Ages 5-18*.

Williams, G. M. (1989). Dance education for young children. A review of principles and practice. *Early Child Development and Care*, 47(1), 177 – 203.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο **Ευάγγελος Παλαιολόγου** είναι πτυχιούχος του Τμήματος Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας του ΑΤΕΙ Ιονίων Νήσων (Αργοστόλι). Είναι επίσης πτυχιούχος της Ανωτάτης Σχολής Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου (ΑΣΤΕΡ) και απόφοιτος της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε). Έχει εκπαιδευτεί στους Ελληνικούς Παραδοσιακούς χορούς στο Χοροθέατρο «Δόρα Στράτου». Τον Ιανουάριο του 2013 και του 2014 έλαβε Υποτροφία από το ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ), λόγω άριστης επίδοσης στις σπουδές.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Το μαγικό ταμπούρλο

Ειρήνη Αγγέλη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ευαγγελία (Εβίτα) Αγγέλη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Περίληψη

Η εργασία «Το μαγικό ταμπούρλο» δημιουργήθηκε στα πλαίσια του επιμορφωτικού σεμιναρίου «Κρούω και μου μιλά» που διοργάνωσε η Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. σε συνεργασία με τον εργαστήριο φιλοσοφίας του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Κύριοι στόχοι ήταν η χρήση και η κατασκευή κρουστών μουσικών οργάνων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η επαφή των παιδιών με τις βασικές έννοιες του ήχου. Η παρούσα εργασία απευθύνεται σε παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού, ολοκληρώνεται σε 3 διδακτικές ώρες και είναι ιδανική για τις πρώτες συναντήσεις με τα παιδιά. Εκτός από την μουσική τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με την δραματική τέχνη.

Στόχοι

Στόχος μας είναι τα παιδιά:

- Να καλλιεργήσουν τη μουσική ακοή
- Να έρθουν σε επαφή με τις βασικές έννοιες του ήχου
- Να μάθουν να συγκεντρώνονται και να ακούν προσεχτικά
- Να ευαισθητοποιηθούν στο ρυθμό και την κίνηση
- Να μάθουν να κατασκευάζουν απλά μουσικά όργανα
- Να μάθουν να ενεργούν υπεύθυνα μέσα στην ομάδα
- Να απολαύσουν τη δραστηριότητα

Ηλικιακή Ομάδα

Α΄ και Β΄ Δημοτικού (εξαρτάται και από την προηγούμενη μουσική εμπειρία της ομάδας)

Αναμενόμενη Χρονική Διάρκεια

Τρεις διδακτικές ώρες

Υλικά - Μέσα

- Ταμπούρλο ή τύμπανο με λουράκι για το λαιμό
- Μια μπαγκέτα
- Τρεις γαντόκουκλες
- Άνετος χώρος με μοκέτα (τα παιδιά είναι προτιμότερο να κάθονται κάτω, όχι στα θρανία)
- Κυλινδρικά κουτιά
- Ελαστικές μεμβράνες (κομμένο μπαλόني)
- Σπάγκος

ΦΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΕΙ Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε οποιαδήποτε φάση. Ιδανικό για τις πρώτες συναντήσεις με την ομάδα

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Πρώτη συνάντηση

Αρχικά κάνουμε με τα παιδιά έναν κύκλο και τα ρωτάμε αν ξέρουν τι είναι το ταμπούρλο, αν έχει τύχει να δούνε από κοντά κάποιον να παίζει ή και να έχουν παίξει τα ίδια. Οι απαντήσεις των παιδιών ποικίλουν, θα ακουστούν ρεαλιστικές και μη απαντήσεις. Τους δείχνουμε το ταμπούρλο μας. Όλοι θέλουν να παίξουν.

Λέμε στα παιδιά: «Το ταμπούρλο πάντως δεν είναι δικό μου. Το έφερε εδώ ένας μικρός ταμπουρλιέρης που θέλει να μας πει την ιστορία του. Θα χρειαστεί όμως τη βοήθειά σας. Όποτε χτυπάει το ταμπούρλο του, θέλει να επαναλαμβάνετε και εσείς με παλαμάκια αυτό που έκανε.»

Παίζουμε 4 ισόχρονα χτυπήματα στο ταμπούρλο και ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν τα ίδιο με παλαμάκια. Όταν τα παιδιά καταφέρουν να παίξουν συντονισμένα ξεκινάμε την αφήγηση της ιστορίας.

Κρεμάμε το ταμπούρλο στο λαιμό μας και παίρνουμε μια γαντόκουκλα που θα είναι ο μικρός ταμπουρλιέρης. Τις υπόλοιπες κούκλες της ιστορίας πρέπει να τις έχουμε σε ένα σημείο ώστε να μην μπορούν να τις δουν τα παιδιά. Προτείνεται να τις έχουμε στις πίσω τσέπες του παντελονιού μας προκειμένου να τις εμφανίζουμε άμεσα.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ταμπουρλιέρης που γύρναγε από τον πόλεμο. Ήταν φτωχός, θεόφτωχος, και δεν είχε τίποτ' άλλο εκτός από το ταμπούρλο του, μα ήταν πολύ ευχαριστημένος γιατί γυρνούσε σπίτι του ύστερα από τόσα χρόνια. Τον ακούγανε από μακριά να χτυπάει το ταμπούρλο.»

Παίζουμε 4 ισόχρονα χτυπήματα και κάνουμε νόημα να παίξουν τα παιδιά το ίδιο με παλαμάκια. Το επαναλαμβάνουμε τρεις φορές.

«Δρόμο παίρνει, δρόμο αφήνει και συναντάει μια γριούλα.»

Εμφανίζουμε τη δεύτερη γαντόκουκλα και η γριούλα με τον στρατιωτάκο συνομιλούν:

- Καλό μου στρατιωτάκι, μου δίνεις μια δεκάρα;
- Θα σου έδινα και δύο, γιαγιούλα και δώδεκα ακόμα, φτάνει να είχα. Μα δεν έχω πεντάρα τσακιστή.
- Για ψάξου καλά.
- Στις τσέπες μου; Θα κοιτάξω μόνο και μόνο για να σου κάνω το χατήρι. Μα είμαι σίγουρος πως... Μπα! Τι είναι αυτό;
- Μια δεκάρα. Είδες που είχες;
- Στ' ορκίζομαι πως δεν το ήξερα. Σπουδαία! Παρ' τη τη δεκάρα. Στη δίνω μ' όλη μου την καρδιά, γιατί πρέπει να 'χεις πιο πολύ ανάγκη από μένα.
- Ευχαριστώ, στρατιωτάκι, είπε η γιαγιούλα, κι εγώ για να σε ξεπληρώσω θα σου χαρίσω κατιτί.
- Μπα; Μα εγώ δε θέλω τίποτα.
- Ναι, θέλω να σου δώσω ένα μικρό μαγικό. Να ποιο είναι: κάθε φορά που θα παίζεις το ταμπούρλο, όλοι όσοι το ακούνε θα χορεύουνε θέλουν δε θέλουν.
- Ευχαριστώ, γιαγιούλα. Αυτό πια κι αν είναι μαγικό!
- Περίμενε, έχει και συνέχεια: θα χορεύουνε όλοι και δε θα μπορούνε να σταματήσουνε, αν δεν πάψεις εσύ να παίζεις.
- Σπουδαία! Δεν ξέρω ακόμα τι θα κάνω μ' αυτό το μαγικό, μα νιώθω πως θα μου είναι πολύ χρήσιμο.
- Χρήσιμο λέει; Γεια σου στρατιωτάκι.
- Ωρα καλή γιαγιούλα.

Αφήνουμε την γαντόκουκλα- γριούλα και συνεχίζουμε την ιστορία.

«Κι ο στρατιωτάκος πήρε το δρόμο να γυρίσει σπίτι. Δρόμο παίρνει δρόμο αφήνει... Ξάφνου μέσα από το δάσος ξεπετάγεται ένας ληστής»

Εμφανίζουμε την τρίτη γαντόκουκλα. Ο στρατιωτάκος με το ληστή συνομιλούν:

- ❖ *Το πουγκί σου ή την ζωή σου!*
- *Σας παρακαλώ, με την ησυχία σας. Πάρτε το πουγκί. Μα σας το δηλώνω: είναι αδειανό.*
- ❖ *Ψηλά τα χέρια ή πέφτεις ξερός.*
- *Όπως θέλετε ληστή μου.*
- ❖ *Πού κρύβεις τα λεφτά;*
- *Εγώ... θα τά 'βαζα που λένε... (ο στρατιωτάκος καθώς σκέφτεται χτυπάει την μπαγκέτα 2 φορές στο κεφάλι του, τα παιδιά χτυπάνε δύο παλαμάκια) μέσα στο καπέλο μου!*

Ο ληστής ψάχνει στο καπέλο και δε βρίσκει τίποτα!

- ❖ *Πες μου που κρύβεις τα λεφτά!*
- *Εγώ... θα τά 'βαζα που λένε... (ο στρατιωτάκος καθώς σκέφτεται πάλι χτυπάει την μπαγκέτα 2 φορές στο κεφάλι του, τα παιδιά χτυπάνε δύο παλαμάκια) πίσω από το αυτί μου.*

Ψάχνει ο ληστής πίσω από το αυτί του και δεν βρίσκει τίποτα, μα τίποτα! Θυμώνει πολύ και τον ξαναρωτά:

- ❖ *Πες μου πού κρύβεις τα λεφτα!*
- *Εγώ... θα τα κρέμαγα που λένε..... (ο στρατιωτάκος σκέφτεται και χτυπάει την μπαγκέτα 2 φορές στο κεφάλι του, τα παιδιά χτυπάνε δύο παλαμάκια) στην άκρη της μύτης μου.*

Ο ληστής κοιτάζει παντού, ψάχνει, ψαχουλεύει. Φυσικά, δε βρίσκει πεντάρα τσακιστή.

- ❖ *Είσαι ψωριάρης το λοιπόν. Μη στεναχωριέσαι, θα σου πάρω το ταμπούρλο να παίξω τουλάχιστο λίγη μουσική.*
- *Και δεν το παίρνεις, αναστενάζει ο στρατιωτάκος, λυπάμαι μονάχα που θα το αποχωριστώ, γιατί ήτανε η συντροφιά μου τόσα χρόνια. Μα αν το θέλεις σώνει και καλά...*
- ❖ *Το θέλω.*
- *Θα μ' αφήσεις να παίξω μια φορά, πριν μου το πάρεις; Έτσι θα σε μάθω και πώς να το χτυπάς.*
- ❖ *Καλά, μα μόνο μια φορά.*
- *Εντάξει, εγώ θα χτυπάω το ρυθμό κι εσύ θα χορεύεις...*

Ο στρατιωτάκος αρχίζει να χτυπά το ταμπούρλο όπως πριν και τα παιδιά τον ακολουθούν. Εμείς με την γαντόκουκλα-ληστή χορεύουμε στο ρυθμό και λέμε ρυθμικά:

- ❖ *Δώσ' του, ταμπουρλιέρη!*
- ❖ *Βάρα ένα βάλς.*
- ❖ *Βάρα τώρα πόλκα.*
- ❖ *Βάρα μια μαζούρκα!*
- ❖ *Ώπα, ώπα, ώπα!*

Συνεχίσουμε την αφήγηση με το ληστή να χορεύει στο ρυθμό και τον στρατιωτάκο να παίζει το ταμπούρλο:

«Σε λίγο όμως άρχισε να λαχανιάζει. Έκανε να σταματήσει μα δεν μπορούσε. Ήτανε κατάκοπος, του κοβότανε η ανάσα, του γύριζε το κεφάλι μα το μαγικό ταμπούρλο τον έκανε να χορεύει, να χορεύει, να χορεύει.»

(Σε αυτό το σημείο, ανάλογα με τις δυνατότητες τις ομάδας μπορούμε να αυξήσουμε το ρυθμό ή από τέταρτα να παίξουμε σε όγδοα)

- ❖ *Βοήθεια!*
- *Χόρευε!*
- ❖ *Έλεος.*
- *Χόρευε!*
- ❖ *Φτάνει, φτάνει...*
- *Δε θα μου πάρεις το ταμπούρλο;*
- ❖ *Χάρισμά σου... Να μου λείπουνε τα μάγια.*

- Θα μ' αφήσεις ήσυχο;
- ❖ Και παραήσυχο, ό,τι θέλεις, φτάνει να σταματήσεις να βαράς.

Ο στρατιωτάκος όμως για να 'χει το κεφάλι του ήσυχο, έπαιζε το ταμπούρλο του μέχρι που τον είδε να σωριάζεται χάμω χωρίς ανάσα.

- *Τώρα μπορείς αν σου βαστάει να με πάρεις στο κατόπι!*

Αφήνουμε τη γαντόκουκλα-ληστή και συνεχίζουμε την αφήγηση περπατώντας.

*«Το 'βαλε στα πόδια και κάθε τόσο έδινε και μια στο ταμπούρλο
(χτυπάμε 4 χρόνους και τα παιδιά επαναλαμβάνουν).*

*Κι' έκανε να χορεύουνε οι λαγοί στις φωλιές τους
(χτυπάμε 4 χρόνους και τα παιδιά επαναλαμβάνουν).*

*Τα σκιουράκια πάνω στα κλαδιά και οι κουκουβάγιες, που αναγκάστηκαν μάλιστα να ξυπνήσουν μέρα μεσημέρι
(χτυπάμε 4 χρόνους και τα παιδιά επαναλαμβάνουν).*

Δρόμο παίρνει, δρόμο αφήνει κι ο γενναίοψυχος στρατιωτάκος χτυπάει το ταμπούρλο του κάθε φορά που θα συναντήσει μια ψωροπερηφάνεια, μια αδικία, μια κακομεταχείριση. Και ψωροπερηφάνειες συναντάει τόσες, που δεν προλαβαίνει να γυρίσει σπίτι του. Είναι όμως και πάλι ευχαριστημένος και λέει:

- *Το σπίτι μου είναι κει που μπορώ να κάνω το καλό με το ταμπούρλο μου.»*

Αφήνουμε την γαντόκουκλα και το ταμπούρλο και συζητάμε με τα παιδιά. Αποφασίζουμε να φτιάξουμε τα δικά μας τυμπανάκια και κανονίζουμε τι υλικά θα χρειαστούμε για την επόμενη συνάντηση.

Δεύτερη συνάντηση

Κατασκευάζουμε μικρά τυμπανάκια με τα παιδιά. Πρώτα φτιάχνουμε ένα τυμπανάκι εμείς για να δουν τον τρόπο κατασκευής και μετά ξεκινάν τα παιδιά.

Παίρνουμε ένα κυλινδρικό χαρτόνι, κατά προτίμηση αρκετά χοντρό, τεντώνουμε πάνω του ένα ελαστικό υλικό (κομμένο μπαλόνι) και το στηρίζουμε σφίγγοντας το στην περιφέρεια με έναν σπάγκο. Τα τυμπανάκια ανάλογα με το μέγεθος του χαρτιού και της μεμβράνης παράγουν διαφορετικό ήχο.

Όταν όλα τα παιδιά θα έχουν ετοιμάσει τα όργανά τους, δοκιμάζουν τον ήχο τους και παρατηρούμε τις διαφορετικές ποιότητες που παράγονται. Τα χωρίζουμε σε ομάδες ανάλογα με τον ήχο τους. Παίζουμε απλά μοτίβα για ν' αντιληφθούν τη διαφορά του τονικού ύψους.

Η κάθε ομάδα ζωγραφίζει με κοινά χρώματα τα όργανά της.

Το όνομα της κάθε ομάδας είναι το βασικό χρώμα που έχει διαλέξει για ζωγραφίσει τα τυμπανάκια.

Τα τυμπανάκια μένουν στο χώρο των συναντήσεων.

Τρίτη συνάντηση

Έχοντας όλα τα παιδιά από ένα τυμπανάκι, επαναλαμβάνουμε την ιστορία της πρώτης συνάντησης.

Αυτή τη φορά τα παιδιά αντί για παλαμάκια χρησιμοποιούν τα τυμπανάκια τους.

Χωρίζονται στις ομάδες που ήδη έχουμε διαμορφώσει και ξεκινάμε την αφήγηση. Σε κάθε σημείο της ιστορίας που χρειάζεται τα παιδιά να συνοδεύουν με τα τυμπανάκια, παίζει η κάθε ομάδα με τη σειρά. Έτσι τα παιδιά ακούν πολλές φορές την ποιότητα του ήχου κάθε ομάδας και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις διαφορές.

Στο σημείο που ο στρατιωτικός χτυπά το ταμπούρλο και ο ληστής χορεύει, δίνεται η δυνατότητα στην κάθε ομάδα να παρουσιάσει έναν οργανωμένο αυτοσχεδιασμό.

Αξιολόγηση Στόχων

Τα παιδιά μπορούσαν να κατευθύνονται σε γενικές γραμμές σωστά

- Άκουγαν προσεχτικά τον στρατιωτάκο και παρήγαγαν το ίδιο μοτίβο
- Η κατασκευή ήταν απλή και η διαδικασία της ολοκληρώθηκε χωρίς δυσκολίες
- Υπήρχε διάθεση να εξερευνήσουν τους ήχους των νέων μουσικών οργάνων
- Τα παιδιά μέσα από το κοινό βίωμα της ιστορίας ήρθαν πιο κοντά
- Κατάφεραν να δουλέψουν ομαδικά
- Διασκέδασαν με την ιστορία.



Παρατηρήσεις

- Για την υλοποίηση της δραστηριότητας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν οι γαντόκουκλες, συνεπώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις κουκλοθέατρου (χειρισμός κούκλας, φωνή κ.λ.π.)
- Στην Τρίτη συνάντηση τα παιδιά έχοντας πια τα τυμπανάκια τους, υπήρχαν φορές που τα χτυπούσαν άσκοπα. Προτείνουμε πριν ξεκινήσει η ιστορία να κάνετε ένα μουσικό παιχνίδι με τα τυμπανάκια για να εκτονωθεί η ένταση και η ανάγκη των παιδιών να παίξουν.
- Στην Τρίτη συνάντηση, στο τέλος της ιστορίας όπου ο στρατιωτάκος περπατούσε, περπατούσε, περπατούσε και έπαιζε με το ταμπούρλο του, ένα παιδί αυθόρμητα σηκώθηκε και περπάτησε κι αυτό πίσω από τον στρατιωτάκο. Παρακινήσαμε και τα υπόλοιπα παιδιά να σηκωθούν και τελικά τα παιδιά περπατούσαν ρυθμικά όταν χτυπούσε ο στρατιωτάκος το ταμπούρλο και έμεναν στάσιμα στο κομμάτι της αφήγησης και όταν ήταν να παίξουν αυτά με τα τυμπανάκια τους.
- Το μαγικό ταμπούρλο είναι ένα γνωστό παραμύθι του Τζιάνι Ροντάρι. Η παρούσα εκδοχή είναι διασκευασμένη από εμάς για τις ανάγκες του μαθήματος.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Ειρήνη Αγγέλη** γεννήθηκε στην Αθήνα το 1990. Εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως δασκάλα και συνεχίζει τις μουσικές σπουδές της στο πιάνο. Έχει γράψει την μουσική για την κουκλοθεατρική παράσταση «ο μωβ κούκος» της Κουκλοθεατρικής Σκηνης του Βυσσινόκηπου και έχει παίξει ακορντεόν και πιάνο σε διάφορα σχήματα στην Βαρκελώνη και τα Ιωάννινα.

Η **Ευαγγελία (Εβίτα) Αγγέλη** γεννήθηκε στην Αθήνα το 1988. Αφού ολοκλήρωσε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δημιούργησε το 2014 το Εργαστήρι Τέχνης και Εκπαίδευσης Βυσσινόκηπος (www.vissinokipos.gr). Έχοντας πάρει έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, πραγματοποιεί παραστάσεις κουκλοθεάτρου, θεατρικά και μουσικά δρώμενα, αφηγήσεις παραμυθιών και άλλες καλλιτεχνικές δράσεις σε σχολεία και χλωρου καλλιτεχνικής έκφρασης. Έχει οργανώσει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς με αντικείμενο το κουκλοθέατρο, την κατασκευή κούκλας και το θεατρικό παιχνίδι. Με την ομάδα του Βυσσινόκηπου και σε συνεργασία με το ΔΗΠΕΘΕ Ιωαννίνων έχει παρουσιάσει στο κοινό της Ηπείρου Κουκλοθεατρικές Παραστάσεις για παιδιά. Είναι Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων (ΕΟΠΕΠ).

Ένας νοικοκύρης τυφλοπόντικας

Ευαγγελία (Εβίτα) Πρωτοβάθμια
Αγγέλη Εκπαίδευση

Περίληψη

Η εργασία «Ένας νοικοκύρης τυφλοπόντικας» δημιουργήθηκε στα πλαίσια του επιμορφωτικού σεμιναρίου «Λόγω ψυχής» που διοργάνωσε η Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. σε συνεργασία με τον εργαστήριο φιλοσοφίας του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν με άτομα με αναπηρία, να συνδημιουργούν μαζί τους και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Το σχέδιο μαθήματος είναι βασισμένο στο ομώνυμο παραμύθι του Ανδρέα Καρκαβίτσα, απευθύνεται σε παιδιά άνω των 5ετών και για την αποτελεσματικότερη υλοποίησή του προτείνεται η Άνοιξη ως καταλληλότερη περίοδος.

Στόχοι

Στόχος μας είναι τα παιδιά:

- *Να μάθουν να συνυπάρχουν με άτομα με αναπηρία*
- *Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση*
- *Να μάθουν να ακούν και να συγκεντρώνονται*
- *Να βιώσουν τις ιδιότητες του ήχου μέσα από το σώμα τους*
- *Να ανακαλύψουν τη δύναμη της συνεργασίας και τη σημασία της οικογένειας*
- *Να απολαύσουν τη δραστηριότητα*



Ηλικιακή Ομάδα

Για ομάδες παιδιών από 5 ετών και άνω

Αναμενόμενη Χρονική Διάρκεια

Τρεις (3) διδακτικές ώρες

Υλικά – Μέσα

- Θεατρικές κούκλες
- Ξύστρες (ανάλογα με τον αριθμό της ομάδας)
- Μουσικά όργανα της Ορχήστρας Orff
- Χρωματιστά πανιά και οικοδομικό υλικό
- Άνετος χώρος με μοκέτα
- Κόλλες A4, μολύβια και μαρκαδόροι

ΦΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΕΙ Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προτείνεται την Άνοιξη όπου διαδραματίζεται η ιστορία και έχει δεθεί η ομάδα

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Πρώτη συνάντηση

Κουκλοθέατρο

Κάνουμε έναν κύκλο με τα παιδιά και τα ρωτάμε αν έχουν κήπο στο σπίτι τους ή αν έτυχε ποτέ να βρεθούν σ' ένα αγρόκτημα. Στη συνέχεια μιλάμε για τα ζώα που ζουν σ' ένα αγρόκτημα και κουβεντιάζουμε για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Κανένα ζώο δεν είναι ίδιο με τ' άλλα και το καθένα έχει διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Προσπαθούμε να μιμηθούμε κάποιες φωνές.

Στη συνέχεια μοιράζουμε Ξύστρες στα παιδιά (εάν δεν φτάνουν για ολόκληρη την ομάδα δίνουμε ανά ζευγάρι ή ανά τρία παιδιά). Οι Ξύστρες θα βοηθούν τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας μας να κινηθεί.

Παίζουμε, μπροστά ή πίσω από την σκηνή, την παιδική ιστορία του Ανδρέα Καρκαβίτσα «Ένας νοικοκύρης τυφλοπόντικας». (Επισυνάπτεται στο Παράρτημα ολόκληρη η ιστορία)

Διασκευάζουμε την ιστορία με τέτοιο τρόπο ώστε όταν εμφανίζεται ο μπαμπάς τυφλοπόντικας και περπατά να ζητά τη βοήθεια των παιδιών. Τα παιδιά τον «βοηθούν» συνοδεύοντας τη ρυθμική κίνηση της θεατρικής κούκλας με τις Ξύστρες και με ρυθμικές ηχηρές κινήσεις (εάν δεν φτάνουν οι Ξύστρες για όλη την ομάδα). Στο τέλος του Κουκλοθέατρου ζωγραφίζουμε ό,τι μας έκανε εντύπωση.

Δεύτερη συνάντηση

Μουσικό και Θεατρικό παιχνίδι

Αρχίζουμε με ρυθμικά παιχνίδια και ασκήσεις απελευθέρωσης.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες. Η κάθε ομάδα αποτελείται από τουλάχιστον 3 άτομα και έχει ένα μουσικό όργανο της ορχήστρας Orff. Η κάθε ομάδα πειραματίζεται με τον ήχο του οργάνου της και αυτοσχεδιάζει. Αφού ανακαλύψουν τις δυνατότητες του οργάνου τους, μοιράζουμε τους ρόλους. Ένας μουσικός, ένας οδηγός και ένας τυφλοπόντικας. Το κάθε παιδί θα περάσει και από τους τρεις ρόλους.

Ο κάθε μουσικός διαλέγει ένα μέρος στα άκρα της αίθουσας. Στη μέση της αίθουσας είναι οι τυφλοπόντικες και από δίπλα τους στέκονται οι οδηγοί.

Παίζουμε ένα απλό μοτίβο με το ταμποурίνο και μας συνοδεύουν οι μουσικοί. Δημιουργείται η κατάλληλη ατμόσφαιρα και τότε, συνεχίζοντας την μουσική υπόκρουση λέμε: «Φανταστείτε ότι γίνεστε μικροί τυφλοπόντικες, βγάζετε μουστάκια και ουρά. Έχετε χέρια και νύχια τυφλοπόντικα και τα μάτια σας δεν αντέχουν το φως του ήλιου». Οι τυφλοπόντικες ακολουθούν τις εντολές. Η ρυθμική συνοδεία είναι πιο αργή τώρα και λέμε: «Οι οδηγοί κλείνουν τα μάτια του τυφλοπόντικά τους, παίρνουν τα κοφτερά του νύχια και τα μουστάκια του και στέκονται στο πλάι του κρατώντας τον απαλά από τον ώμο.»

Τώρα είμαστε έτοιμοι να προχωρήσουμε στο κύριο μέρος της δραστηριότητας. Ο κάθε μουσικός μπορεί να παράγει ό,τι ήχο θέλει ως προς το ρυθμό και την ταχύτητα αλλά χωρίς να είναι πολύ υψηλή η ένταση. Ο τυφλοπόντικας (με κλειστά τα μάτια) προσπαθεί να βρει τον μουσικό του. Ο ρόλος του οδηγού είναι να μερηννά για τις κινήσεις του τυφλοπόντικα. Τον ακουμπά συνεχόμενα από τον ώμο. Αν τον αφήσει σημαίνει ότι ο τυφλοπόντικας πρέπει να σταματήσει γιατί υπάρχει κάποιο εμπόδιο. Ο οδηγός μπορεί να στρίψει απαλά το σώμα του τυφλοπόντικα για ν' αλλάξει κατεύθυνση.

Επιπλέον κανόνας: Δίνουμε εντολή στους μουσικούς να κάνουν παύση. Τότε οι τυφλοπόντικες με τη βοήθεια του οδηγού πρέπει να γονατίσουν και να ξαπλώσουν ανάσκελα στο πάτωμα με τα χέρια και τα πόδια πάνω. Είναι σκόπιμο η παύση να κρατήσει τόσο χρόνο ώστε τα παιδιά να προλάβουν ν' απολαύσουν την ησυχία και ν' ακούσουν την αναπνοή τους.

Τρίτη συνάντηση

Φτιάχνω το σπίτι μου

Είμαστε μια οικογένεια από τυφλοπόντικες. Χωρίζουμε τους ρόλους (γονείς, παππούδες, παιδιά) και με χρωματιστά πανιά και οικοδομικό υλικό φτιάχνουμε ένα μεγάλο σπίτι που να χωράμε όλοι. Η ομαδική κατασκευή σύντομα εξελίσσεται σε συμβολικό παιχνίδι. Παρεμβαίνουμε όσο το δυνατό λιγότερο στην εξέλιξη του. Αν τα παιδιά βαλτώσουν τους θυμίζουμε σκηνές από το κουκλοθέατρο (λ.χ. από ποιον πρέπει να προστατευτούν, τι φαγητά τρώνε κ.α.)

Μετά το ελεύθερο συμβολικό παιχνίδι βάζουμε στη θέση τους τα πανιά και το οικοδομικό υλικό. Δίνουμε στα παιδιά μία κόλλα χαρτί και μολύβι. Είναι η ώρα να μας ζωγραφίσουν το δικό τους σπίτι και την οικογένειά τους.

Αξιολόγηση Στόχων

- Τα παιδιά άκουγαν προσεκτικά τις εντολές και σε γενικές γραμμές τις εφάρμοσαν χωρίς δυσκολία
- Υπήρχε διάθεση να εξερευνήσουν τους ήχους των μουσικών οργάνων
- Κατάφεραν ν' ακούσουν το σώμα τους
- Κατανόησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα τυφλά παιδιά
- Μέσα από το κοινό βίωμα της ιστορίας ήρθαν πιο κοντά
- Κατάφεραν να δουλέψουν ομαδικά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους
- Διασκέδασαν με τις δραστηριότητες.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ένας νοικοκύρης τυφλοπόντικας

Ανδρέας Καρκαβίτσας

Ήρθε ο Απρίλης. Όλος ο κάμπος ήταν πράσινος και λουλουδιασμένος. Τα κοτσύφια, οι κορυδαλλοί, τ' αηδόνια, όλα τα πουλιά φτερουγίζαν στα κλαριά και κελαηδούσαν χαρούμενα.

Ο τυφλοπόντικας, καθώς κυνηγούσε, άκουσε μια μέρα μια φωνή από το δάσος: «κούκου! κούκου!» «Κι άλλος φαγάς μάς ήρθε» συλλογίστηκε. «Φαγάς, μα κακός νοικοκύρης. Ούτε φωλιά χτίζει, ούτε τ' αυγά του κλωσά. Τα γεννά σε ξένες φωλιές και δε γυρίζει να τα κοιτάξει. Δε σου λέω! Τρώω κι εγώ, μα δεν του μοιάζω στην κακομοιριά».

Έφαγε δυο κάμπιες κι έπειτα είπε: «Καιρός να φροντίσω για το νοικοκυριό μου».

– Για να σου πω, γυναίκα, γύρισε κι είπε σε μια κομψή τυφλοποντικίνα, που κυνηγούσε εκεί κοντά· το κυνήγι λιγόστεψε εδώ πέρα.

- Το βλέπω κι εγώ, απάντησε εκείνη λυπημένη.
- Καλά θα κάμουμε, λέω, να περάσουμε αύριο το ποτάμι και να πάμε στον αντικρινό τον κήπο.
- Όπως θέλεις, άντρα μου, λέει η τυφλοποντικίνα πρόθυμα.

Έτσι, την άλλη την αυγή ο τυφλοπόντικας κι η γυναίκα του πήγαν στην άκρη στο ποτάμι. Η άλλη όχθη ήταν ως διακόσια μέτρα αντίπερα. Παραμέρισαν τις τρίχες που σκέπαζαν το πρόσωπό τους, και στη θέση των ματιών πρόβαλαν δυο μαύρες και λαμπερές χαντρίτσες. Κοίταξαν αντίπερα για να βρουν το συντομότερο δρόμο, και μπλουμ! έπεσαν στο νερό.

Τα κατάφεραν καλά στο κολύμπι, και σε λίγο βγήκαν κοντά στον κήπο.

- Αχ! τι ωραίος που είναι ο απάνω κόσμος! είπε η τυφλοποντικίνα.
- Κι ο δικός μας καλός είναι, όσο έχει φαΐ, είπε ο τυφλοπόντικας.

Πλησίασαν στο φράχτη του κήπου. Μουριές ήταν ολόγυρα και χαμόκλαδα πυκνά κι αγκαθωτά. Κοίταξαν από μια τρύπα κι είδαν τον κήπο μέσα ολοπράσινο. Ήταν χωρισμένος σε βραγιές,* και στην κάθε βραγιά κι ένα λαχανικό ή σπυρίδι. Εδώ μαρούλια, εκεί κοκκινογούλια, παραπέρα φράουλες· αλλού ήταν μπάμιες και μελιτζάνες, αλλού φασολάκια, αλλού κολοκυθιές, και κάπου λουλούδια λογιής λογιής.

- Εδώ είναι πιο βολικά να τρυπώσουμε, είπε ο τυφλοπόντικας.
- Όπως ξέρεις, άντρα μου.

Αμέσως άρχισαν τη δουλειά. Οι σουβλερές μουσούδες τους χώνονταν σα σφήνες στο μαλακό χώμα. Με τα μπροστινά τους πόδια, που είναι σαν τσαπιά παραμέριζαν το χώμα στα πλάγια, και με τα πίσω, που είναι σα φτυάρια, το πετούσαν πίσω τους. Τα μάτια, τα ρουθούνια και τ' αυτιά τους δε κινούνεαν διόλου από τα χώματα. Τα είχαν καλά κλεισμένα. Έτσι σε λίγο τρύπωσαν κάτω από τον κήπο. Εκεί άρχισαν αμέσως να φτιάνουν τη φωλιά τους. Πρώτα έσκαψαν το μέρος που θα μείνουν και θ' αναθρέψουν τα μικρά τους. Έπειτα μια πιθαμή από πάνω, άνοιξαν μεγάλη κουλούρα -τ' ανώγεια τους, να πούμε- και τρία τέσσερα λοξά δρομάκια για ν' ανεβοκατεβαίνουν από τη φωλιά τους εκεί. Από κει πάλι έσκαψαν προς τα κάτω πέντε λοξά δρομάκια, πέρασαν τη φωλιά τους κι άνοιξαν από κάτω άλλη κουλούρα, σα να πούμε τα κατώγεια τους. Τέλος από τα πλάγια της κουλούρας έσκαψαν διάφορα άλλα δρομάκια, ίσια και μακριά.

- Μηχανικός μια φορά, ε! είπε στη γυναίκα του θαυμάζοντας το έργο του ο τυφλοπόντικας. Εδώ μέσα ούτε αλεπού, ούτε νυφίτσα μπορεί να μας βρει!

- Κανείς δε σε φτάνει! απάντησε εκείνη κοιτάζοντάς τον τρυφερά.

Πέρασαν κάμποσες ημέρες, κι η τυφλοποντικίνα γέννησε πέντε τυφλοποντικιάκια.

- Είναι για πέταμα, είπε ο πατέρας μόλις τα είδε. Είναι στραβά κι ολόγυμνα.

- Τάχα δεν ήσουν έτσι και του λόγου σου; είπε η γυναίκα του και τα κοίταξε με καμάρι. Άφησε να μεγαλώσουν λίγο, και να δεις πως θα ομορφύνουν σαν και μας.

Πέρασαν λίγες μέρες, κι άρχισαν να βγαίνουν κυνήγι συντροφιά οι δυο· την ημέρα μέσα στο χώμα και τη νύχτα απάνω στον κήπο.

Εκεί τώρα ήταν μια χαρά. Μεγάλωσαν και τα λαχανικά, και τα σκουληκάκια, οι κάμπιες κι οι σαλίγκαροι κάθονταν αμέτρητοι στις τρυφερές τους ρίζες. Μα και πεταλούδες και βάτραχοι και φρύνοι ήταν μαζεμένοι εκεί. Ο αχόρταγος όμως τυφλοπόντικας ήταν πάντα ανήσυχος.

- Κάμε γρήγορα, έλεγε κάθε τόσο στη γυναίκα του, να μεγαλώσουν τα παιδιά μας, γιατί δε θα μείνει τίποτα σε λίγο εδώ μέσα! Δε φτάνει, κυρά μου, ο κήπος για να χορτάσουν εφτά στόματα. Εσύ τώρα να κυνηγάς τους κολοκυθοκόφτες,* που τρώνε τις ρίζες, κι ύστερα βρίσκουμε τον μπελά μας από τους κυρ Μηνάδες, τους περιβολάρηδες.

– Τι κουτοί, αλήθεια κι απαλήθεια! κάνει η τυφλοποντικίνα. Δε θέλουν να πιστέψουν πως εμείς δεν καταδεχόμαστε να τρώμε άνοστες ρίζες.

Κάποτε, πριν να ξημερώσει, ο τυφλοπόντικας γύρισε καταματωμένος.

– Αυτά παθαίνει όποιος έχει πολλά παιδιά να θρέψει... μουρμούριζε καθώς έμπαινε στη φωλιά του.

– Τι τρέχει; τον ερώτησε ανήσυχα η γυναίκα του.

– Άφησέ με κι εσύ.

Η τυφλοποντικίνα πήγε κοντά του.

– Λαχτάρα μου! φώναξε· είσαι γεμάτος αίματα! Ποιος σε χτύπησε;

– Δεν είναι δα και τόσο σοβαρά τα πράγματα, λέει ο τυφλοπόντικας. Μην κόβεις το αίμα σου. Να, καθώς κυνηγούσα στον κήπο, γνωρίστηκα για πρώτη φορά μ' ένα φρύνο.

– Μ' αυτόν τον ασχημομούρη; Μα κείνος δε μπορεί να πάρει τα πόδια του κι όλο τρικλίζει! λέει η γυναίκα του.

– Ναι, μ' αυτόν. Μου έπαιρνε τα καλύτερα κομμάτια. Έβρεξε αποβραδής και βγήκαν κάτι ολόπαχοι γυμνοσάλιαγκοι. Ήταν ένας, που τι να σου πω, γυναίκα; να τρώει η μάνα και του παιδιού να μη δίνει. Πήγε να τον αρπάξει κι αυτόν. Ε, δεν κρατήθηκα και του δίνω μια δαγκωματιά. Καλύτερα να μην την έδινα. Κάηκα, φαρμακώθηκα. Άναψε η γλώσσα μου, γυναίκα, και μούδιασαν τα δόντια μου.

– Καλέ, τι κρέας είναι αυτό που έχεις! του κάνω.

– Και τι νόμισες; λέει εκείνος με γέλια. Αν είστε σεις παλικαράδες και φορείτε τα δόντια σας, έχουμε και μεις τον τρόπο να σας ξεδοντιάζουμε.

– Να μας ξεδοντιάζετε; κάνω με απορία.

– Αμέ τι; Δάγκασέ με πάλι, έλα δάγκασέ με σα θέλεις, κολλώντας μ' επιμονή κολλώντας απάνω μου.

– Κι αν σε δαγκάσω, τι; τον ρωτώ με θυμό.

– Είσαι φαρμακωμένος, δόλιε! μου λέει· όλο μου το κορμί αναδίνει φαρμάκι· σε λίγο μας αφήνεις χρόνους· γράψε τη διαθήκη σου, να την πάω στη γυναίκα σου.

Τι να σου ειπώ· τα χρειάστηκα. «Αυτό λείπει» είπα μέσα μου «να πεθάνω χωρίς να δω τους δικούς μου.»

– Τον καημένο! λέει η τυφλοποντικίνα.

Κι άρχισε να δακρύζει.

– Αρχίζω, που λες, και φτύνω, φτύνω για να βγάλω το φαρμάκι. Εκεί που έφτυνα, νά σου μια νυχτερίδα εμπρός στη μύτη μου. Χαμ, κάνω να την αρπάξω. Καθώς ξέρεις γυναίκα, το κρέας της νυχτερίδας είναι νόστιμο και τρυφερό σαν του ποντικού. Εκείνη όμως μου ξέφυγε, και τα νύχια της κουκουβάγιας που την κυνηγούσε, μπήκαν στο κορμί μου. Καλά που με πήρε ξώδερμα και προλαβα να τρυπώσω. «Κουκουβάσο! Κουκουβάσο!» φώναξε η κουκουβάγια με θυμό. Καταλαβαίνεις τι ήθελε να πει: «Όταν ξαναπέσετε στα νύχια μου θα σας δείξω, και σένα και της νυχτερίδας!» Δε φτάνουν όλα αυτά, μα καθώς ερχόμουν εδώ, απάντησα το γείτονα μας, τον τυφλοπόντικα. Τον έπιασα κι άλλη φορά να κυνηγά στον τόπο μου και μαλώσαμε στα γερά.

– Πάλι εδώ είσαι; του κάνω.

– Και που θέλεις να 'μαι; μου λέει.

– Δε σου είπα να μην ξαναφανείς εδώ μέσα;

– Και ποιος είσαι σύ που προστάζεις έτσι; Δικό σου είναι το περιβόλι;

– Δικό μου· δεν το ξέρεις;

– Δικό σου ξεδικό σου, εγώ θα μείνω εδώ! Αν δε σ' αρέσει, τράβα να πας σε καλύτερο! μου λέει αδιάντροπα. Δεν κρατήθηκα, γυναίκα· του ρίχνομαι κι αρχίζουμε τις δαγκωσιές. Μια εκείνος, δέκα εγώ. Κάποτε τον πετυχαίνω στο λαιμό, και πάρ' τον κάτω. Λιγοθύμισε ο παλικαράς.

- Και τώρα;... ρώτησε η γυναίκα του.
- Τώρα;... Ξύπνα τα παιδιά, και δρόμο. Δε μας χωράει πια ο κήπος. Εκεί που θα πάτε, να μείνεις κάμποσο καιρό μαζί τους, κι ύστερα να τα στείλεις να βρει το καθένα την τύχη του.

* η βραγιά: πρασιά, κομμάτι του κήπου.

* κολοκυθοκόφτης: είδος εντόμου.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Ευαγγελία (Εβίτα) Αγγέλη** γεννήθηκε στην Αθήνα το 1988. Αφού ολοκλήρωσε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δημιούργησε το 2014 το Εργαστήρι Τέχνης και Εκπαίδευσης Βυσσινόκηπος (www.vissinokipos.gr). Έχοντας πάρει έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, πραγματοποιεί παραστάσεις κουκλοθεάτρου, θεατρικά και μουσικά δρώμενα, αφηγήσεις παραμυθιών και άλλες καλλιτεχνικές δράσεις σε σχολεία και χλωρου καλλιτεχνικής έκφρασης. Έχει οργανώσει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς με αντικείμενο το κουκλοθέατρο, την κατασκευή κούκλας και το θεατρικό παιχνίδι. Με την ομάδα του Βυσσινόκηπου και σε συνεργασία με το ΔΗΠΕΘΕ Ιωαννίνων έχει παρουσιάσει στο κοινό της Ηπείρου Κουκλοθεατρικές Παραστάσεις για παιδιά. Είναι Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων (ΕΟΠΕΠ).

Συνομιλώντας με το ρυθμό

Ιάσοντας Μουσικός
Αναγνωστόπουλος Υποψήφιος Διδάκτωρ ΟΠΑ

Στόχοι

Οι μαθητές:

- θα κατανοήσουν το ρυθμό κατά αναλογία των κανόνων που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα (γράμματα, λέξεις, προτάσεις)
- θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να συνθέτουν και να εκτελούν απλούς ρυθμούς 4/4 με αξίες δεκάτων έκτων
- να παίξουν ένα κομμάτι της επιλογής τους με ρυθμούς που θα συνθέσουν οι ίδιοι

Ηλικιακή Ομάδα

Δ'-Στ' Δημοτικού

Αναμενόμενη Χρονική Διάρκεια

Η διάρκεια των δραστηριοτήτων υπολογίζεται σε τρεις με τέσσερις διδακτικές ώρες ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, την ηλικιακή ομάδα και τις τυχόν ιδιαίτερες συνθήκες που προκύπτουν.

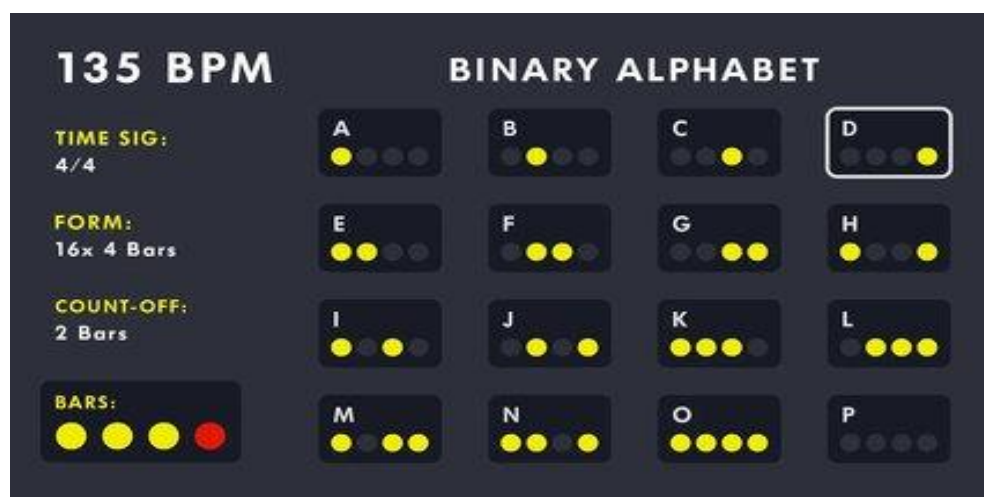
Πορεία Διδασκαλίας

Φάση 1^η: Ρυθμικές αγωγές στα δέκατα έκτα

ΥΛΙΚΑ:

- 1) καρτέλες δυαδικών αλφαβήτου
- 2) καρτέλες αναπαράστασης νοτών

Ο δάσκαλος θα έχει κατασκευάσει σεντ καρτελών με τους συνδυασμούς των 16^{ων} (βλ. εικόνα 1). Κάθε καρτέλα θα αντιστοιχεί σε ένα γράμμα της αλφαβήτου. Οι μαθητές θα διδαχθούν τα δέκατα έκτα. Θα δουν πώς μοιάζει η κάθε νότα και θα κατανοήσουν πόσα χτυπήματα έχει η κάθε μια. Σε μικρότερες τάξεις, ίσως χρειάζεται να ακολουθηθεί ο κανόνας του '1 e + a', εκτός και αν έχουν ήδη αναπτυγμένη ρυθμική αντίληψη. Οι μαθητές διδάσκονται την εσωτερικευση και εξωτερικευση (internalization – externalization) των υποδιαίρεσεων των δεκάτων έκτων (Valsiner, 1997, σελ. 291).



Εικόνα 1: Δυαδικό αλφάβητο

Ο δάσκαλος εξηγεί την θεωρία με βάση το δυαδικό σύστημα, δηλαδή «παίζω-δεν παίζω» στη διάταξη των νοτών των δεκάτων έκτων (permutations). Αφού οι μαθητές αποκτήσουν οικειότητα με τις νότες και τις αξίες (εικόνα 2), θα τους δοθούν κάρτες με ρυθμικά μοτίβα. Στη συνέχεια, δίνει παραδείγματα πως με την διαφορετική διάταξη των καρτελών δημιουργούνται διαφορετικά ρυθμικά σχήματα. Αφού λοιπόν κάθε καρτέλα- ρυθμικό σχήμα- αντιστοιχεί σε γράμματα της αλφαβήτου, παρουσιάζεται μια αναλογία με τον σχηματισμό λέξεων (Greb, 2016).



Εικόνα 2: Νότες και αξίες

Ομαδική δραστηριότητα

1. Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες και μοιράζουμε σε κάθε ομάδα τις καρτέλες με τα permutations
2. Ο δάσκαλος παίζει ρυθμικά σχήματα και κάθε ομάδα θα πρέπει να βάλει τις καρτέλες σε τέτοια σειρά ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτό που άκουσαν
3. Αρχικά, οι μαθητές κάθε ομάδας θα πρέπει να τραγουδήσουν το ρυθμό και να τον εκτελέσουν με παλαμάκια με στατικό βηματισμό στα τέταρτα (παλμός). Επίσης, θα πρέπει να βάλουν τις καρτέλες στη σωστή διάταξη. Η ομάδα που θα εκτελέσει σωστά και θα βάλει τις σωστές καρτέλες παίρνει ένα βαθμό.
4. Αφού οι ομάδες έχουν αναγνωρίσει τα σωστά ρυθμικά μοτίβα, καλούνται να δημιουργήσουν τα δικά τους χρησιμοποιώντας τις κάρτες που τους έχουν δοθεί.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές θα αξιολογηθούν με βάση τη σωστή αναπαραγωγή και εκτέλεση των ρυθμικών σχημάτων αλλά και την ικανότητα αυτοσχεδιασμού σύμφωνα με τους κανόνες που διδάχθηκαν (βλ. την παρακάτω ρομπρίκα αξιολόγησης).

Πίνακας 1: Ρουμπρίκα Αξιολόγησης

4	3	2	1	0
Οι μαθητές δημιουργούν επιτυχώς τα δικά τους ρυθμικά μοτίβα. Οι μαθητές εκτελούν επιτυχώς τα μοτίβα μέσα στην τάξη.	Οι μαθητές δημιουργούν επιτυχώς τα δικά τους ρυθμικά μοτίβα. Οι μαθητές εκτελούν τα μοτίβα μέσα στην τάξη.	Οι μαθητές αντιγράφουν επιτυχώς ένα ρυθμικό μοτίβο που έχει παρουσιαστεί στην τάξη. Οι μαθητές δεν εκτελούν εντελώς πετυχημένα το ρυθμικό μοτίβο μέσα στην τάξη.	Οι μαθητές δεν δημιουργούν ή αντιγράφουν επιτυχώς ένα ρυθμικό μοτίβο. Οι μαθητές δεν εκτελούν επιτυχώς το ρυθμικό μοτίβο μέσα στην τάξη.	Δεν έγινε καμία προσπάθεια

Φάση 2^η: Κατασκευή οργάνων και γνωριμία με τους ήχους

Για την δραστηριότητα που θα ακολουθήσει, επιλέχθηκε η κατασκευή τριών διαφορετικών σε ηχόχρωμα και τεχνική παιξίματος οργάνων (Τσαφταρίδης, 1995). Τα όργανα αυτά είναι τα: *shakers*, *τύμπανα μπαλονιού* και *claves*. Στην φάση αυτή, έχουμε μια ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Ο δάσκαλος θα πρέπει να μεριμνά για την ασφάλεια των παιδιών κατά την διάρκεια των κατασκευών.

Απαραίτητα υλικά για τα *shakers*:

- ♪ Μικρά πλαστικά μπουκάλια
- ♪ Χρωματιστή κολλητική ταινία
- ♪ Ψαλίδια ασφαλείας
- ♪ Χωνί
- ♪ Μία κούπα
- ♪ Ωμά όσπρια
- ♪ Άβραστο ρύζι

Απαραίτητα υλικά για τα *τύμπανα*:

- ♪ Μεγάλα κουτιά χυμού ή δημητριακών, κουτιά από καφέ, μπουκάλια από νερό ή γάλα για το σώμα του τύμπανου
- ♪ Υλικό για να τεντωθεί σφιχτά πάνω από το σώμα του τυμπάνου που θα λειτουργεί ως μεμβράνη, όπως για παράδειγμα πολύχρωμα μπαλόνια

- ♪ Ισχυρή κολλητική ταινία ή μεγάλα λάστιχα για να στερεωθεί η μεμβράνη στο σώμα του τυμπάνου
- ♪ Υλικό για μπαγκέτα mallet, όπως για παράδειγμα μολύβια
- ♪ Υλικά για τη διακόσμηση των τυμπάνων, όπως μπογιές, χαρτόνια, χάντρες, φτερά, κόλλες κλπ

Συνεργατική ομαδική δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα)

Κατασκευή μουσικού οργάνου

1. Τα υλικά για την κατασκευή των τυμπάνων θα πρέπει να μαζευτούν και να οργανωθούν ώστε να είναι έτοιμα για τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν. Η ιστοσελίδα The Mudcat Café έχει πολλές προτάσεις για την κατασκευή αυτοσχέδιων τυμπάνων (βλ. βιβλιογραφία).
2. Χωρίζουμε την τάξη σε ισάριθμες ομάδες.
3. Αν είναι εφικτό, θα δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν κάποιες επιλογές καθώς φτιάχνουν το τύμπανο: επιλογή του στυλ τυμπάνου, επιλογή υλικών, επιλογή mallets, κλπ. Οι μαθητές θα επιλέξουν χρώματα μπαλονιών για την ομάδα τους. Ο διαθέσιμος χρόνος θα αφιερωθεί στη διακόσμηση των οργάνων.

Παίζοντας το μουσικό όργανο

1. Ο δάσκαλος προσκαλεί τους μαθητές να παίξουν ένα σταθερό beat στα αυτοσχέδια όργανά τους, χτυπώντας το beat στον ώμο του μαθητή προκειμένου να τον βοηθήσει να το κατανοήσει καλύτερα.
2. Ο δάσκαλος αλλάζει το μοτίβο προκειμένου να συμπεριλάβει κάποια σιωπή (παύση). Για παράδειγμα, παίζει: χτύπημα-χτύπημα-παύση.
3. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές να σχεδιάσουν και στη συνέχεια να παίξουν τα δικά τους ρυθμικά μοτίβα striking και σιωπής στο τύμπανο.
4. Ο δάσκαλος αναφέρει στους μαθητές: «Έχετε παίξει διαφορετικούς ρυθμούς στα όργανα. Οι ρυθμοί είναι μακροί και σύντομοι ήχοι με μακριές και σύντομες σιωπές. Τώρα θα ήθελα να μοιραστείτε το ρυθμό που φτιάξατε στην τάξη».
5. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:
 - Χειρισμός του οργάνου
 - Παραγωγή ήχου από το όργανο
 - Αντιγραφή ενός ρυθμικού μοτίβου
 - Δημιουργία ενός πρωτότυπου ρυθμικού μοτίβου

Φάση 3^η: Δραστηριότητα μουσικών συνόλων - Αξιολόγηση επίδοσης

Οδηγίες:

Οι μαθητές θα επιδείξουν μια κατανόηση του ρυθμού παίζοντας στα αυτοσχέδια όργανα που έφτιαξαν μόνοι τους. Ακολουθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι μαθητές θα σχεδιάσουν και θα εκτελέσουν τα δικά τους ρυθμικά μοτίβα για ένα κομμάτι της επιλογής τους με βάση τα ρυθμικά σχήματα που έμαθαν στην Φάση 1.

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι μαθητές δημιουργούν πρωτότυπα ρυθμικά charts.

- Υλικά-
- 1) ποικιλία μουσικών οργάνων
 - 2) καρτέλες
 - 3) μια μπαγκέτα για διεύθυνση
 - 4) πρόσβαση στο internet

Οι μαθητές διδάσκονται βασικές αρχές συμμετοχής σε μουσικά σύνολα προκειμένου να δράσουν από κοινού στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, δίνονται παραδείγματα για την επικοινωνία που πρέπει να αναπτύξουν μέσα στο group, την ένταση που πρέπει να παίζουν (χαμηλά-σιγά) και τους ρόλους που κάθε όργανο μπορεί να πάρει ανάλογα με το ηχόχρωμά του (Bishop & Goebel, 2018). Ακόμα, ο δάσκαλος δείχνει στους μαθητές ένα παράδειγμα ενός ρυθμικού πίνακα (Εικόνα 3), όπου το x σημαίνει ότι οι μαθητές παίζουν. Οι μαθητές σε ομάδες εκτελούν τον πίνακα μέσα στην τάξη.

Όργανο	Ρυθμός															
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Τύμπανο		x		x		x		x	x	x	x			x		x
Shaker	x		x		x		x				x		x		x	
Claves		x	x			x	x		x	x				x	x	

Εικόνα 3: Ρυθμικός πίνακας

Το επόμενο βήμα είναι η σύνθεση ενός ρυθμικού chart/πίνακα πάνω σε ένα κομμάτι της επιλογής των μαθητών. Δίνεται λίγος χρόνος στους μαθητές για να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο και να βρουν το κομμάτι της επιλογής τους το οποίο θα επενδύσουν ρυθμικά. Δίνεται η οδηγία το κομμάτι να είναι σε 4/4 και σε μέτριο tempo. Για να εκτελέσουν το ρυθμικό chart στην αίθουσα, ο δάσκαλος θα χρειαστεί να κρατήσει τη μελωδία στο κομμάτι (είτε τραγουδώντας είτε παίζοντας ένα μελωδικό όργανο) ενόσω η 'ρυθμική μπάντα' εκτελεί το ρυθμικό chart. Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν μια δική τους φόρμα αξιολόγησης (Εικόνα 4) για να αξιολογήσουν το κάθε ρυθμικό chart. Αυτό θα κινητοποιήσει τους μαθητές να διατηρήσουν την προσοχή τους ακόμα και όταν δεν συμμετέχουν ενεργά εκτελώντας το κομμάτι τους.

Τα κενά charts είναι εύκολο να φτιαχτούν.

Ομάδα _____ Ημερομηνία _____

Παλμός

Όργανο 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

Εικόνα 4: Φόρμα Αξιολόγησης

Πιθανές προεκτάσεις

Η παραπάνω διαδικασία, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, μπορεί να εμπλουτιστεί με τη διδασκαλία σύνθετων μέτρων, επέκτασης του δυαδικού συστήματος σε τρίηχα, πεντάηχα κ.ο.κ. Επίσης, μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά προβάλλοντας τη δημιουργία του ρυθμού σε αναλογία με τη γλώσσα και μελετώντας τις διαφορετικές εκφορές του λόγου ανάλογα με τον γεωγραφικό τόπο. Έτσι, οι ίδιες λέξεις-ρυθμικά σχήματα εκφέρονται διαφορετικά στην ελληνική γλώσσα-μουσική από ό,τι για παράδειγμα στην κουβανέζικη ή την αφρικανική. Ακόμα, η αρχική δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει έναν ευχάριστο τρόπο για να διδαχθούν οι μαθητές το δυαδικό σύστημα στο αντίστοιχο μάθημα των μαθηματικών.

Στο γενικό σχεδιασμό επιλέχθηκε ένας συνδυασμός δασκαλοκεντρικής και κονστρουβιστικής προσέγγισης (Mascolo, 2009). Στα αρχικά στάδια, με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση, επιχειρείται ο σχεδιασμός και η δόμηση της απαραίτητης γνώσης για τη συνέχιση των δραστηριοτήτων καθώς και γίνεται η σύνδεση με την πρότερη γνώση των μαθητών (Garrett, 2008). Η κονστρουβιστική-ομαδοσυνεργατική προσέγγιση επιλέγεται καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση, να επιλύουν προβλήματα, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται (Κασιμάτη, 2005).

Ακόμα, για το σχεδιασμό του μαθήματος βασιστήκαμε στις αρχές της μουσικοπαιδαγωγικής θεωρίας του Orff, στοχεύοντας συγκεκριμένα στην κατανόηση δόμησης των ρυθμικών σχημάτων μέσα από την ενεργή συμμετοχή και το παιχνίδι, τη χρήση μουσικών οργάνων, την κίνηση και το τραγούδι, την εξερεύνηση, τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό, και τέλος τη μίμηση (Κατοχιανού, 2006). Κλείνοντας, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και της κατασκευής οργάνων, θα πρέπει να τηρούνται οι κανόνες ασφαλείας και να εξασφαλίζονται οι ιδανικές συνθήκες για την ομαλή διεξαγωγή τους.

Ελληνόγλωσσες

Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης. *Ευκλείδης γ'*, 63, 90-102.

Κατοχianού, Α. (2006). Μουσικοκινητική Αγωγή – Carl Orff. *Classical Music Review*, 2, 109-111.

Τσαφταρίδης, Ν. (1995). Αυτοσχέδια μουσικά όργανα: κατασκευές. Αθήνα: Νικολαΐδης, Μ. – Edition Orpheus.

Ξενόγλωσσες

Bishop, L. & Goebel, W. (2018). Beating time: How Ensemble musicians' cueing gestures communicate beat position and tempo. *Psychology of Music*, 46(1), 84-106.

Garrett, T. (2008). Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A case study of Three Elementary Teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.

Greb, B. (2016). *The Language of Drumming*. Hudson Music, Pap/Psc Ed.

Mascolo, M. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action. A Theory of Human Development*. John Wiley and Sons, Canada.

Διαδικτυακές πηγές

<https://mudcat.org/>

Κατασκευή Shakers: <https://www.youtube.com/watch?v=fZjywurvgEE>

Κατασκευή Balloon drums: https://www.youtube.com/watch?v=sOa_4ON8lxc

Κατασκευή Claves: <https://www.youtube.com/watch?v=pAjC5PPrXQA>

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο **Ιάσωνας Αναγνωστόπουλος** έλαβε το πτυχίο του στην Κοινωνιολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και προχώρησε σε μεταπτυχιακές σπουδές στο τμήμα Ψυχολογίας του ίδιου πανεπιστημίου με θέμα τις κοινωνιο-ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές στις Δυνητικές Κοινότητες. Αργότερα, προχώρησε σε απόκτηση της παιδαγωγικής κατάρτισης από την ΑΣΠΑΙΤΕ. Αυτή τη στιγμή βρίσκεται στο ΟΠΑ με την ειδικότητα του υποψήφιου διδάκτορα σε θέματα ηγεσίας και επικοινωνίας. Παράλληλα με τις σπουδές, εργάστηκε ως μουσικός σε ένα μεγάλο εύρος εκδηλώσεων εντός και εκτός Ελλάδας και εξακολουθεί να εργάζεται ως δάσκαλος μουσικής. Η επιστημονική και αναλυτική σκέψη του συνδυάζεται με την μουσική του παιδεία έχοντας ως αποτέλεσμα μια ολιστική προσέγγιση η οποία διαπερνά και τις δύο αυτές επαγγελματικές του κατευθύνσεις.

Ακούω τις εποχές σε 4 μέτρα

**Μαρία
Φιλίππου** Μουσικός
Εμπυχώτρια

Περίληψη

Μία δραστηριότητα που ξεκινά από τη ζωγραφική εξερευνώντας τους ήχους της φύσης και καταλήγει στην εκτέλεση με όργανα ή αντικείμενα. Είναι ένα εισαγωγικό μάθημα γύρω από την οργάνωση του ήχου σε αξίες, ευρύνοντας το ακουστικό φάσμα των μαθητών και κατανοώντας με δημιουργικό τρόπο το μέτρο και τις αξίες τετάρτων και ογδών. Μπορεί να τροποποιηθεί για όλες τις τάξεις του δημοτικού και του νηπιαγωγείου.

Στόχοι

Τα παιδιά επιδιώκεται:

- Να δημιουργήσουν ζωγραφιά με ήχους
- Να αφουγκραστούν με τη φαντασία και τη μνήμη ήχους
- Να εξερευνήσουν τους ήχους σε διάφορα αντικείμενα
- Να συνδυάσουν την εικόνα με τον ήχο
- Να αναπαραστήσουν ένα μουσικό χαλί μιας εικόνας
- Να παίξουν με τις εντάσεις και τις ταχύτητες
- Να αποκτήσουν αίσθηση του μουσικού μέτρου
- Να κατανοήσουν τις αξίες ογδών, τετάρτων και τις παύσεις του μέτρου
- Να δημιουργήσουν «παρτιτούρα»
- Να συνθέσουν
- Να συνεργαστούν σε ομάδες

Ηλικιακή Ομάδα

7-12 ετών

Αναμενόμενη Χρονική Διάρκεια

Τέσσερις διδακτικές ώρες, η μία σε συνεργασία με το μάθημα εικαστικών.

Υλικά – Μέσα

- Μεγάλο μακρόστενο χαρτόνι (1x3 μέτρα περίπου)
- Κηρομπογιές
- Ένα ξυλάκι λεπτό όσο το ύψος του χαρτονιού (1 μέτρο περίπου)
- Ποικιλία κρουστών οργάνων, μεταλλόφωνο, υφάσματα, σακούλες και άλλα αντικείμενα που θα ανακαλύψουν τα ίδια τα παιδιά
- Σχολικός πίνακας με κιμωλίες

ΣΤΑΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΑΙ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΕΙ Η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Προτείνεται ως εισαγωγική δραστηριότητα πριν το μάθημα του μουσικού μέτρου.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Πρώτη συνάντηση

Κατόπιν συνεννόησης με το μάθημα των εικαστικών, τα παιδιά δημιουργούν μία ζωγραφιά των 4 εποχών. Χωρίζονται σε 4 ομάδες και σε ένα χαρτόνι 1x3 μέτρων χωρίζουν στα 4 το χαρτόνι όπου κάθε ομάδα θα αναλάβει να ζωγραφίσει από μία εποχή.

Ο εικαστικός θέτει ερωτήματα όπως ποια τα χαρακτηριστικά κάθε εποχής, τι συμβαίνει στη γη, στην ατμόσφαιρα, στα δέντρα, στα ζώα και τι βλέπουμε εμείς από τις πόλεις ή στην εξοχή.

Ο μουσικός θέτει ερωτήματα όπως τι από αυτά που μόλις περιέγραψαν έχει ήχο, ή τι άλλους ήχους δημιουργεί κάθε εποχή. Ίσως οι φωτιές τα καλοκαίρια, ή τα αποδημητικά πουλιά, ή μία χιονοθύελλα.

Τα παιδιά επιλέγουν ποιες από όλες αυτές τις ηχητικές ιδέες θα συμπεριλαμβάνει η εποχή κάθε ομάδας και χωρίζουμε το χώρο κάθε εποχής σε 8 ίσα μέρη. Ξεκινάει κάθε ομάδα να ζωγραφίζει έχοντας υπόψιν ότι κατά την αλλαγή κάθε εποχής θα υπάρχει ένα μεταβατικό στάδιο, άρα σε ένα δυο από τα μικρά χωρίσματα θα ζωγραφίσουν και οι δύο ομάδες.

Προετοιμασία για τη δεύτερη συνάντηση: ζητείται από τα παιδιά να αφουγκραστούν και να ανακαλύψουν αντικείμενα που θα αναπαριστούν τους ήχους της ζωγραφιάς τους.

Δεύτερη συνάντηση

Τοποθετούμε τη ζωγραφιά στον τοίχο ή πίνακα.

Συζητάμε με τα παιδιά ποια αντικείμενα και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν τους ήχους της ζωγραφιάς.

Εμφανίζουμε διάφορα όργανα, κυρίως κρουστά, και τους ζητείται να βρουν με ποιο τρόπο θα μπορέσουν να μιμηθούν τους ήχους της ζωγραφιάς. Ήχους που δεν μπόρεσαν να αντικατασταθούν με όργανα, τους αναπαράγουμε είτε φωνητικά είτε με άλλα αντικείμενα στο χώρο ή αυτά που είχαν ήδη προετοιμάσει τα παιδιά από μόνα τους.

Με το ξυλάκι κάθετα στη ζωγραφιά, διασχίζουμε όλη τη ζωγραφιά ενώ τα παιδιά παίζουν στα όργανα κάθε τι που ακουμπάει το ξυλάκι πάνω στη ζωγραφιά και για όση διάρκεια το ακουμπάει (πχ το κύμα της θάλασσας έχει ίσως διάρκεια 2 μικρών χωρισμάτων της ζωγραφιάς). Επαναλαμβάνουμε με διαφορετικές ταχύτητες και ίσως από το τέλος προς την αρχή. Εξηγούμε πως η ένταση εξαρτάται από το μέγεθος της εικόνας (πχ εάν το σύννεφο είναι λεπτό στην αρχή που ακουμπάει το ξυλάκι είναι χαμηλά και λίγα τα μπουμπουνητά, ενώ όταν είναι στο παχύ του σημείο, είναι δυνατά και περισσότερα). Ζητάμε ένα από τα παιδιά να κρατήσουν αυτά το ξυλάκι και να κάνουν τον «μαέστρο» των ήχων της ζωγραφιάς.

Τρίτη συνάντηση

Έχοντας ήδη χωρίσει τη ζωγραφιά των εποχών με μία γραμμή στις αλλαγές των εποχών, δηλαδή στα 4, εξηγούμε πως κάθε ένα τέτοιο χώρισμα είναι η έννοια του μουσικού μέτρου. Τα μικρά χωρίσματα που έχουμε ήδη κάνει, 8 σε κάθε μέτρο, αναπαριστούν τις ίσες αξίες ήχων που συμπεριλαμβάνει ένα μέτρο. Εξηγούμε πως αυτό θα μπορούσε να είναι μία απλή γραμμική απεικόνιση ή και αριθμητική.

Φτιάχνουμε έναν πίνακα με αριθμούς από το 1 ως το 8 και σημειώντας (παρακάτω με κόκκινο) κάποιους αριθμούς, ζητάμε από τα παιδιά καθώς μετράμε μέχρι το 8 κάθε φορά, να παίζουμε στο όργανό μας τον αριθμό στον κύκλο.

Εξασκούμαστε με διάφορα παραδείγματα.

1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8

Συνεχίζουμε με επιλογές των παιδιών, αυτή τη φορά με σιγή στους αριθμούς που δεν είναι σε κύκλο, ενώ εμείς κρατάμε το μέτρημα με τα ξυλάκια. Επαναλαμβάνουμε κυκλικά κάθε γραμμή ως ότου αποκτήσουν ευχέρεια.

Τέταρτη συνάντηση

Εξηγούμε πως κάθε ένα από αυτά τα 8 χωρίσματα των εποχών της ζωγραφιάς αντιστοιχεί στους αριθμούς στους οποίους εξασκηθήκαμε. Μπορούμε να γράψουμε τους αριθμούς στην άκρη κάθε χωρίσματος. Μετρώντας από το ένα μέχρι το 8 δείχνουμε το αντίστοιχο κομμάτι της ζωγραφιάς και τα παιδιά σιγά σιγά μπορούν να παίξουν στα όργανα που είχαν επιλέξει για την αναπαράσταση των εποχών. Έχοντας 4 μέτρα των εποχών και 8 χωρίσματα σε κάθε εποχή, εξηγούμε πως αυτά τα 8 χωρίσματα θα μπορούσαν να είναι οκτώ όγδοα ενός μέτρου 4/4 και κάθε αριθμός και χωρίσμα αντιστοιχεί σε ένα όγδοο. Μπορούμε να σημειώσουμε επίσης τα τέταρτα, ενώνοντας δύο από τα χωρίσματα, και να εξασκηθούμε στο μέτρημα έ-να, δύο-ο, τρι-α, τέσσε-ρα, ή ένα-και, δύο-και, τρία-και, τέσσερα-και εφόσον έχουν πια την αίσθηση των ογδών.

«Παίζουμε» την ζωγραφιά μετρώντας σε τέταρτα μέχρι να αποκτήσουν ακρίβεια οι χτύποι τους με την «παρτιτούρα» και τον μετρονόμο που κρατάμε εμείς.

Στον πίνακα φτιάχνουμε 8 κουτάκια που αντιστοιχούν στα όγδοα και τα παιδιά επιλέγουν που θέλουν να ζωγραφίσουν (με σύμβολα ή να γράψουν κατά γράμμα) τα όργανά τους, ώστε να δημιουργηθεί μία νέα σύνθεση που είτε θα παίζεται κατ' επανάληψη, είτε θα ολοκληρώνεται σε 4 μέτρα.

Αξιολόγηση Στόχων

- Συνεργασία
- Φαντασία
- Επίτευξη ζωγραφιάς
- Αναγνώριση φυσικών ήχων μέσω αντικειμένων
- Επιτυχής ρόλος του παιδιού «μαέστρου»
- Κατανόηση μέτρου, αξιών ογδών, τετάρτων και παύσεων
- Κατανόηση τέμπο και έντασης
- Επίτευξη επαναλαμβανόμενου μοτίβου
- Επίτευξη δημιουργίας μουσικού πίνακα
- Συμμετοχή με πρωτοβουλίες
- Σεβασμό στις άλλες ομάδες

ΠΙΘΑΝΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Η ζωγραφιά μπορεί να κοπεί στα 4 ανά εποχή και να τοποθετηθεί η μία κάτω από την άλλη, ώστε κάθε χώρισμα ογδού να αντιστοιχεί σε κάθε εποχή και να αναπαρασταθεί στα όργανα συγχρονίζοντας και τις 4 εποχές.

Ένας μαθητής μπορεί να κλείσει τα μάτια του και τα παιδιά να «παίξουν» τυχαία μία εποχή και να ζητηθεί από το μαθητή να μαντέψει την εποχή.

Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με ζωγραφιές που θα επιλέξει ο συντονιστής και τα παιδιά θα χωρίσουν την εικόνα με γραμμές σε όσα μέτρα θέλουν και με τα όγδοα ή τέταρτα μέσα σε κάθε μέτρο.

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **Μαρία Φιλίππου** είναι μουσικός απόφοιτος του Ελληνικού Ωδείου με σπουδές στο πιάνο. Έχει παρακολουθήσει μουσικοπαιδαγωγικά σεμινάρια του συστήματος C.ORFF, εργαστήρια μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης και επαγγελματικά σεμινάρια Μουσικοθεραπείας στην Αθήνα. Από την παιδική της ηλικία ασχολείται με το χορό, τη μουσική, τη συγγραφή, τη γιόγκα, το διαλογισμό ενώ έχει σπουδάσει σε σχολή Καλών Τεχνών στο Λονδίνο και ασχολήθηκε με την κατασκευή κοσμημάτων. Υπήρξε μαθήτρια του ρυθμού στο θέατρο με το Νίκο Τουλιάτο και βοηθός του σε παρουσιάσεις κρουστών στα σχολεία της Αθήνας. Σπούδασε αφρικάνικα και παραδοσιακά κρουστά με τον Γιώργο Φασόλη όπως και μουσική σώματος με τη Νατάσα Μάρτιν. Συμμετείχε ως μέλος της μπάντας κρουστών «Quilombo» (βραζιλιάνικα κρουστά), «Kabeiria» (αφρικάνικα κρουστά) και «Παράκρουστοι» (μείγμα ρυθμών) σε εκδηλώσεις στην Αθήνα. Τα τελευταία 4 χρόνια οργανώνει αυτοτελείς ψυχαγωγικούς Κύκλους Κρουστών στην Αθήνα και στη Ρόδο σε εκδηλώσεις με παιδιά και ενήλικες, όπως και σειρά εβδομαδιαίων ψυχαγωγικών, εκπαιδευτικών και θεραπευτικών κύκλων με αντικείμενο το ρυθμό με κρουστά μέσω διαφόρων τεχνών. Από το 2018 διδάσκει μουσικοκινητική σε συνοδευόμενα βρέφη, παιδιά, ενήλικες και αλλοδαπούς στη Ρόδο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΑΡΘΡΑ

Imagining Musical Futures

Susan Young Senior research fellow, University of Roehampton
Associate of the Centre for Research in Early
Childhood, Birmingham

Abstract

This short article introduces a key idea from Lars Dencik that we educate children in an image of our own pasts and not for their futures. Music education is dominated by images of children drawn from developmental psychology that are further shaped by traditional pedagogical approaches to teaching music. Even though these approaches originated in the early years of the last century, they continue to have a strong hold on music education practice today. Yet, obviously, children's lives now differ in many respects from the last century. Digital technology has profoundly changed the nature of music and how children experience music in their everyday lives. Populations have been on the move across Europe and so we teach groups of ethnically diverse children. And as a result of neo-liberal political systems across Europe, higher numbers of children live in poverty than ever before. So what I term the three D's -digitalisation, diversity and disparity-are the pressing concerns that should be driving the design of music education practice. Refashioning music education approaches in the image of contemporary children requires time to talk, critique and envision alternatives. The article concludes by suggesting some sources of inspiration to assist with the imagining of alternative music education practices.

Keywords

Early childhood music education, curriculum design, musical futures

A few years back I listened to an inspirational keynote lecture given by the Swedish professor of social psychology, Lars Dencik. In that speech Lars said, 'the only thing we can be sure about concerning the future of our children is that they will have to grow up and live in a world that we know virtually nothing about'. He explained that the accelerating pace of change in contemporary societies results in diminishing possibilities to foresee what children will need for their futures. Bluntly he criticised education systems that are past-oriented, suggesting that we educate children in the image of our own pasts and not for their futures.

The question that has stayed with me since I heard Lars speak and which has shaped my recent thinking, writing and presenting, is how do we design an early childhood music education that will best serve the children we teach now and the changing musical lives ahead of them? That question takes us back to the fundamental premises that underpin music education practice.

The core paradigm within which children are conceptualized and understood in education is developmental psychology. According to this paradigm all children are considered to be much the same and learning to be a process that unfolds in similar fashion for all children, arriving at common and taken-for-granted endpoints. The teacher's task, therefore, is to ensure that their input matches the children's current abilities and leads them along a clearly mapped pathway of progression. As a result, early childhood music education continues to be dominated by didactics; that is, what to teach and how to teach. So, to give an example, children's learning as singers is conceptualized as pathways of progression that focus on learning to sing in time and in tune and to perform a canon of age-appropriate songs. Much educational effort is given to the selection of songs and vocal learning activities to ensure developmental appropriateness. But rarely do we think carefully about who we are teaching. Rarely do we ask whether this is the best 'what and how' for the children we work with and whether this 'what and how' will best equip them to be musically active and competent in their musical futures? Radical questions should be asked such as what place does singing have in the lives of children, what kind of singing and what kind of songs and even more provocatively, does live singing have a future and if so, what kind of future? It could be, for example, that learning to manipulate digital voice files with a computer is a skill more fitting to modes of musical engagement in the future. It could be. I only suggest this to provoke argument. However, these are the kinds of radical questions, provocative ideas, challenging debates and analytical thinking we need.

Who are we teaching? Let us imagine a regular bunch of children in a nursery or first school in any city in the more affluent and privileged world of the US or Europe. Let us also stay with examples that focus on singing since I introduced singing as an illustration and because singing is also the backbone of early childhood music education. All large urban areas now have a high proportion of children of immigrant parents who will have arrived from the world over. So this bunch of children is likely to include children from several ethnic and religious backgrounds spanning different continents. These children bring in to the singing classroom a diversity of background musical experiences. To sing may even be discouraged in some devout Muslim families. You may argue that popular music, particularly children's popular music, is merging into a 'one size for all' sameness so there is similarity rather than diversity, but I would contend that diversity of home culture results in diversity of music and singing experiences. My ten-year-old grandson is currently working through his grandfather's vinyl record collection of late 1960s pop music during his weekly visits, singing very loudly to his favourites. That activity strongly represents his ethnic and family musical inheritance. Next consider that these children are also the first generation to be brought up in a ubiquitous technology environment. True that depends on the affluence of the parent or parents, but everyday technology is increasingly affordable and families very often prioritise its purchase. Music can sound at the touch of a finger from all manner of different objects in children's everyday lives and can, if they wish, accompany them in every situation.

As a final point we should remember that many children are living in poverty, not just in the cities, but rural areas too. The world over there is an increasing disparity between those children who live in affluence and those in poverty.

So I present the three D's – diversity, digitization and disparity – as the core elements of contemporary childhoods that should be considered when we ask 'who' are we teaching and what will they need for their musical futures? How can we recognize, work with and engender musical diversity – rather than putting everyone on the same pathway to the assumed common endpoint? How can we

recognize and understand the way music and musical experience are changing as a consequence of digitization and affordable ubiquitous technologies and capitalize on the wonderful opportunities they enable? How can we even up the widening disparities between those children living in poverty and those benefiting from greater affluence?

These are of course challenging and far-reaching questions and in this short article I can do no more than raise the issues. But broadly speaking music education tends not to concern itself with the wider social and cultural contexts of children's lives nor indeed with the contexts of its own practice, but remains myopically concerned with, as said earlier, what to teach and how.

One problem, as I see it, is the continuing dominance and reliance on specific types of methods. The well-known 'methods' referred to, in shorthand, as Dalcroze, Orff and Kodaly, arose on mainland Europe in the first part of the last century. I write 'methods' in inverted commas for they are better described as philosophies that designate certain distinctive approaches. Even though they evolved at times and in places far removed from today, they remain surprisingly influential and engender strong allegiances among those who find in a particular method an approach which suits their concepts of music, childhood and learning. Those who enjoy movement might find a home in Dalcroze Eurhythmics and become convinced with learning music through bodily movement. Those who enjoy accumulating a well thought repertoire of songs and didactic activities may be drawn to Kodaly. I studied Eurhythmics seriously in Switzerland and then Kodaly in Hungary, and applied both methods in my work with considerable and proselytizing zeal for many years. I adopted these ready-made 'teacherhoods' and for a while they fitted me very comfortably.

However Regelski (2002) has critiqued what he terms 'methodolatry' in music education. By this he refers to methods elevated to a status of truth which can border on dogma. The 'methods' have retained an unusual authority over what it means to teach music to young children in contemporary times. It may well be that due to the lack of strong and viable alternatives they continue to hold such a strong position. It may also be that music educators have, for the most part, been brought up in the traditions of Western art music where a model of active, strong teacher and passive, conforming student prevails and learning is primarily by imitation and dominated by the acquisition of skills. The familiarity of that model and belief in its value supports its continuation. In addition, in recent years early childhood music has become increasingly commercialized as an extra-curricular commodity to be purchased by middle class parents. In marketing a 'product', it is attractive to potential parent purchasers to emphasize the advantages and benefits that buying in to a branded method will bestow on their children.

My concern with our music education approaches is that they construct children in an image of music childhoods we create. Musical childhoods are constructed in the image of developmental psychology, the philosophies of last-century methods or the marketing motives of commercial music class providers. Moreover there is a growing disparity between these constructed musical childhoods and the children's lived reality. Indeed, these constructions of musical childhoods go hand in hand with a self-affirming and reassuring teacherhood complete with certainties about what to teach and how students/pupils should engage. They do not encourage reflective questioning or the search for alternatives.

To develop this argument I will give an illustration. In recent years I have often talked about the increase in access to digitized musical experiences in young children's lives and how this is profoundly changing the nature of music and of musical experience for children. Typically the audience nods in

agreement and recognition as I start out with descriptions of a young child today living in a ubiquitous technology environment. When I lead on to argue that early childhood music education needs to accommodate this change and embrace the exciting opportunities it can bring, the responses shift. A few may well embrace the ideas, and may tell of interesting ways they already incorporate new technologies in their work. But the majority will experience unease, concerned that digital technologies and the digitized musical experiences they enable herald an end to musical childhoods as they conceive, imagine and wish them to be. Some may challenge, typically trivializing technology mediated music as trite, mind numbing and asocial. Uncertainty about change and desire to maintain the status quo are understandable. But technology mediated musical experiences are already present in the groups and classes of children we teach, brought there by the children themselves. Ignoring them is not an option. Moreover we are neglecting the richness and variety of music and musical experience that developing work around the possibilities afforded by new technologies might bring.

Rather than attempting to give children ready-made musical identities, predetermined within our music education systems (or ready-made in the images presented by for-profit commerce), today's children need to be able to find their own musical identities. Faced with a multitude of simultaneous alternatives children are continually selecting and constructing. In a recent study of seven-year-olds in diverse international locations (Young, 2012) carried out by a team of international researchers, we found children assembling musical childhoods for themselves from a wide range of resources that were available in the home, via the media through home-based technologies or offered to them in their schools and community occasions such as church services. Their musical childhoods were strongly flavoured by their family values and priorities, but also deeply influenced by their peers and by children's culture. Sometimes the range of possibilities and alternatives could connect and integrate; sometimes they were in tension with one another. What also struck us, (with dismay since all the study researchers were music educators), was the realisation that school music played a very small part in the children's musical childhoods. So, we suggest, just as children are selecting, evaluating and assembling from this wide range of resources, we as adults need to learn to do the same in music education practice; particularly if we would wish music education to play a more significant role in children's musical lives.

How we might achieve this is a large topic to cover here. However, there are some strategies I might suggest. The first essential strategy is to provide opportunities to critique and philosophise music education practice. Within professional practice circles I have noticed that critique is often avoided and even thought to be negative and unsupportive. In fact critique is a positive, creative, intellectually challenging and exciting process of analysing the status quo, identifying what is problematic and envisioning alternatives. As I have emphasised, typically preparation for teaching consists of learning the practical nuts and bolts of 'what and how'. Time for analysis and discussion is often scrimped.

Envisioning alternatives can be greatly assisted through contact and exchange with professionals who work outside of education. These professionals might be musicians from a range of musical styles: traditional musics from the world over; pop and jazz styles and contemporary art musics. Often they approach work with young children with fresh eyes, ears and imaginations and can call on sets of skills that music educators may not possess. Exchange of ideas might also take place with creative professionals working in other arts domains. Young children's theatre, for example, is a strand of activity that has enjoyed a surge of activity in the UK. As a new art form, with no heritage of practice and unencumbered by received methods, actors, set designers, directors, dancers, visual artists, have formed multi--disciplinary teams to

generate highly innovative ways of working with very young children.

Music educators might learn much from this kind of activity. Integrated and cross- disciplinary work with professionals who work outside of education can be one mechanism for generating change. Another strategy is to work and study with early childhood professionals who specialise in other domains. Music educators can be quite insular. As a music educator I reluctantly admit that theory and practice in other domains, in play or language learning for example, can far outstrip thinking in music education. Cross-fertilisation of ideas in to music can then take place.

So to conclude I hope music educators might give careful thought to the three 'D's' – diversity, digitisation and disparity - and ask what are the realities of children's everyday musical lives now, and what skills, knowledge and dispositions will they require to be active and creative musicians in their futures. I would like to see creative music educators who take risks and experiment with forms of practice that are enriched by contact with many other musicians, creative arts professionals and non-music early childhood educators. In this way we may develop music education practices that best serve children as they move in to unknown musical futures.

References

- Regelski, T. (2002) On "Methodolatry" and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis, *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123.
- Young, S. (2012) MyPlace, MyMusic: An international study of musical experiences in the home among seven year-olds, *Min---Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 10.

Musical play, self-regulation and children's development

David Whitebread University of Cambridge, UK

Antonia Zachariou University of Roehampton, UK

Abstract

This article reviews the developing evidence that musical play is an important context which supports young children's cognitive, emotional and social development. This is achieved, at least in part, by the affordances it provides for the development of their self-regulation. Self-regulation is understood to be the growing awareness and control of one's mental processes, including cognitive, affective and prosocial aspects of development. In recent years there has been an enormous expansion of interest in the development of self-regulation abilities in pre-school and primary aged children. This arises from the strong evidence of its early emergence, its crucial significance in relation to all aspects of development, and the extent to which it is and can be influenced by early experience, particularly within playful contexts. Self-regulation abilities are the most powerful predictor of academic achievement and emotional well-being, and can be significantly enhanced within early childhood educational provision. In the first part of this article, we set out what is meant by self-regulation, review some of the evidence indicating why it is so significant for development, and explore the role of playful experience in its early emergence. In the second part of the article the particular case of musical play is discussed, and some recent evidence is reviewed indicating the power of musical play to support children's self-regulation development.

Keywords

Self-regulation, Play, Musical play

Self-regulation and development

The notion of self-regulation was first posited by the Russian psychologist, Lev Vygotsky (1978) as a key achievement in the young child's early development. He argued that initially infants are totally dependent on others to manage their cognitive, emotional and behavioural interactions with the world, i.e. are in the position to being 'other-regulated'. A key element in early development then, he argued, is young children's gradual achievement of the abilities to manage their own cognitive, emotional and behavioural interactions,

in other words to become 'self-regulated'. So, in the first few years of life, he argued, the activity of young children moves from being in response to events in their environment – opening their mouths when food is offered, grasping an object and shaking it when it appears before them – to being determined by the child's own goals, plans and intentions. This is also a move from the young child acting on their immediate impulses to being able to inhibit these actions and guide their actions more consistently towards a decided goal. He further suggested that this early developmental shift arises through social interaction with adults and older peers. So, all what he termed the 'higher mental functions' of memory, planning, decision-making, problem-solving, emotion regulation and so on, are first learnt through social interaction, and are gradually appropriated and internalised by the child as they develop and grow.

This initial insight has been enormously influential in modern developmental psychology and has led to a vast body of research and theory, for two key reasons. First, because of an increasing body of evidence that the early acquisition of self-regulatory abilities predicts academic achievement and emotional well-being more powerfully than any other aspect of development. Second, because much recent research has confirmed Vygotsky's suggestion that self-regulation is learnt socially and so is highly modifiable through educational experience.

The huge growth over the last 30-40 years in empirical studies of self-regulation has also resulted in significant theoretical advances. The work of (Flavell 1979) and Nelson and Narens (1994) were important early influences that have led to the widely accepted model of self-regulation, as consisting of the abilities to be aware of one's own mental processing and therefore able to deliberately control them. These so-called 'metacognitive' abilities underpin young children's developing abilities to develop increasingly sophisticated ways of carrying out mental activities (so-called 'cognitive strategies'), to deploy these strategies appropriately and in agreement with specific task demands, and to plan, monitor the quality of their performance, identify mental errors and change strategies when necessary. These abilities are now accepted to underpin not only cognitive activity, but also the regulation of emotions, social skills, motivations and behaviour.

The evidence of the crucial importance of the early development of these abilities comes from a large and increasing body of evidence. This includes evidence of short-term and long-term outcomes. In the short-term studies have shown that the level of self-regulation at entry to kindergarten predicts 'adaptive classroom behaviours' and learning outcomes by the end of the year (Rimm-Kaufmann et al., 2009), that behavioural control at 4/5 years predicts achievement in early reading and maths a year to 18 months later (Blair and Razza, 2007) and that emotional regulation in pre-school predicts peer status, friendship, academic competence, self-image and emotional well-being (Denham & Burton, 2003). Longer-term studies have shown, for example, that self-regulation skills such as attention control and persistence in 4 year olds predicts maths and reading achievement at age 21 (McClelland et al., 2013).

There is also now extensive evidence of the teachability of self-regulation abilities to young children (see Dignath, Buettner and Langfeldt, 2008 for a review). Ornstein, Grammer & Coffman (2010), for example showed that a teaching style which supported children's memory strategy development in Grade 1 predicted achievement on a Study Skills task 3 years later in Grade 4. Meta-analyses of educational interventions by Hattie (2009) and Higgins, Kokotsaki & Coe (2011) have also shown that programs designed to support children's metacognitive and self-regulation skills are among the most effective in supporting long-term levels of academic achievement.

Play and self-regulation

Children's play has a long history of research and speculation from at least the middle of the 19th century. All kinds of theories have been developed as to why children play as extensively as they do, but we owe it to another famous and highly influential developmental psychologist, Jerome Bruner, to instigate the modern scientific study of this phenomenon. He argued from an evolutionary perspective that humans are the most intellectually able of all species as a consequence of their long period of biological childhood (or 'immaturity') which allows extensive play experiences, supporting the development of 'flexibility of thought' (Bruner, 1972). He also carried out a seminal series of studies showing that children's problem-solving abilities were enhanced by play opportunities (Bruner, Sylva & Genova, 1974).

Following on from his work, we now have extensive evidence that, far from being an alternative to work, children do their best work, and their most powerful learning, during play, which comes in many different varieties. Many other species play in limited ways – mostly physical play such as chasing, climbing and 'rough and tumble', and some simple play with objects. Human children engage in these types of activities but take them on to much more sophisticated levels – to all kinds of physical games and sports, and to sorting objects, building, making and constructing with objects. In addition, however, they also engage in types of play not seen in any other species including pretence, games with rules and symbolic or semiotic play. Pretence develops from objects being reimagined to be other objects (a banana for a telephone, a doll for a real person) to role play where the child pretends to be a doctor, or a mummy, or a superhero, and to whole narrative enactments of an adventure or a domestic dispute. Games with rules start simply with peek-a-boo, or Snap!, kiss-chase, and develop into increasingly complex games played with cards, or on a board, or on a computer. Symbolic play involves the many ways that humans express themselves and communicate – from making up silly words in language, writing stories, drawing and painting pictures and patterns, to model making and, of course, making music.

There is now extensive evidence of the benefits of playful learning for young children. For example, Darling-Hammond & Snyder (1992) showed that by Grade 4 German children from 50 'play-based kindergartens' were more advanced in reading, maths and social-emotional adjustment in school than those from 50 'early learning centres' which used a predominantly instructional pedagogy. In the UK, Sylva et al (2004) carried out a longitudinal cohort study of 3,000 children and found that extended play-based pre-school experience (i.e. 3 years) was advantageous to children from disadvantaged households in cognitive and affective areas during Primary school. Wolfgang, Stannard & Jones (2010), in the United States, showed that the quality of LEGO play at 3 and 4 years old predicted mathematical achievement in high school.

Research is also beginning to help us to understand the psychological mechanisms through which playful experiences support the development of children as powerful learners. It has long been obvious that play is motivating; playful learning is fun and so motivates children to engage more fully with the task. Three further mechanisms have been uncovered, however, in more recent work – the meaningfulness of tasks provided by pretence which supports enhanced levels of performance, the reduction of stress through free play providing mental health benefits, and the support for self-regulation and strategy development provided by the rule-based nature of play and playful problem-solving.

When tasks are placed in pretend scenarios which are meaningful to the young child, we now have ample evidence that this enhances the level of performance. As Vygotsky famously noted:

In play, the child is always behaving beyond his age, above his usual everyday behaviour; in play he is, as it were, a head above himself. Play contains in a concentrated form, as in the focus of a magnifying glass, all developmental tendencies; it is as if the child tries to jump above his usual level (Vygotsky, 1968:102)

Research over quite a long period has unequivocally supported this contention. In a very early study of play and memory, for example, Istomina (1975) showed that children aged 4-6 could manage to hold more items in short-term memory in the context of a shopping game than they could when simply asked to remember a list of foods in a laboratory test. As another example, and much more recently, White et al. (2016) found that both 4 and 6 year olds could concentrate significantly better on a boring vigilance task, which they had been told was important, while ignoring an entertaining cartoon, when they were pretending to be Batman doing this task than when performing the it as themselves.

In a recent article by one of the present authors (Whitebread, 2017) the evidence was presented of the benefits for children of having time for so-called 'free play' for their emotional well-being and mental health. Where such play is social play with peers, the benefits seem to arise from the opportunities to develop friendships, which are well established to be of crucial importance for healthy social and emotional development and resilience. Where the play is outdoors and adventurous, a range of evidence has demonstrated a contribution to children's physical and mental health, seemingly through the experience of managing moderate stress. In adventurous outdoor play, children can challenge themselves, test out their limits, and learn to self-regulate their emotions (see Brusson, Gibbons, Gray, et al., 2015, for a systematic review). Evidence of the impact of play therapy interventions with children from severe mental health problems, arising from neglect or abuse, is perhaps the most compelling. Taneja et al (2002), for example, reported evidence of gains on measures of physical, cognitive and social function among children living in a deprived Indian orphanage, arising from a play therapy program. Lindsay, Hounsell and Cassiani (2017) recently presented a review of play therapy with children with autism, and reported evidence of improvements in building friendships, strengthening family relationships and in various aspects of social competence.

As regards the support that play offers for the development of self-regulation and strategy development, the research here was again presaged within the work of Vygotsky. In his writings about play, he argued that:

In play the child is free. But this is an illusory freedom. Thus, engaging in self-regulated behaviours in play becomes possible because an inherent relationship exists between the roles children play and the rules they need to follow when playing these roles (Vygotsky, 1967:10).

Vygotsky clearly focused in his writings on pretend play, but many authors have commented on the rule-governed nature of children's play. In play, children always have a goal and, when children play together, they are always keen to know 'what are we playing' and to negotiate the rules of the game. As children grow and develop, their play becomes more co-ordinate, organised and systematically organised towards a

decided goal. Children of 5 or 6 will spend as much time negotiating the rules, or agreeing the goal of the play, as they do actually enacting the play. There is now a range of research evidencing the support of play for the development of self-regulation. Whitebread et al (2007), for example, presented evidence frequent and varied examples of metacognitive and self-regulatory talk and actions during collaborative play among 3-5 year old children in UK Nursery schools and Reception classes. Berk, Mann & Ogan (2006) carried out observational studies of 'private speech' (children talking to themselves and self-commentating on their activities) among 2- to 6-year-olds and reported this occurring at significantly higher levels during pretend play. This type of self-talk is well-established as being a bridge towards internal talk, used to guide and self-regulate activity in young children. A more recent study in the United States looked at the amount of 'unstructured' time in 6-7 year old children's daily lives (including free play alone and with others) and found that it predicted levels of self-regulatory ability demonstrated during their work on tasks in school (Barker et al, 2014).

Musical play and self-regulation

Very recently, a new strand of research has begun to emerge which examines the potential of musical play to enhance self-regulation. Musical play entails vocalisations, rhythmic bodily movement and play with sound-making objects (Tarnowski, 1999; Young, 2005) while allowing for exploration, improvisation and creation with sound (Lew and Campbell, 2005; Littleton, as cited in Tarnowski, 1999). Given the research suggesting that play, and particularly pretend play, fosters cognitive and emotional self-regulation, this strand of research argues that musical play shares those characteristics that deem pretend play to be a fertile context for self-regulation (Zachariou and Whitebread, 2015; 2017). Some examples of this include musical play's rule-based nature and its reinforcement of self-regulatory language and emotional self-regulation. Furthermore, musical play affords for early expertise, social interaction, co-operation and co-regulation and encourages creativity, problem solving and exploration, scaffolding and intersubjectivity (Bannan & Woodward, 2009; Barrett, 2009; Custodero, 2009; Marsh, 2008; Marsh & Young, 2007; Pound, 2010; Tarnowski, 1999; Young, 2004) all elements of interactions that have been argued to support self-regulation.

Apart from incidental reports of self-regulatory behaviours during musical play in ethnographic studies (e.g. Harwood, 1998), there had been no studies explicitly targeting the relationship between musical play and self-regulation until 2010. The two first studies in this area were by Winsler, Ducenne and Koury (2011) and Zachariou and Whitebread (2015). The first study compared young children (3-4 years old) who participated in classes incorporating musical play with controls and suggested that the children who participated in musical classes performed at a higher level on self-regulation tasks. In the second study, we explored children's regulatory behaviours during musical play activities. We observed ten children while engaged in musical play during their music lessons in primary schools, and reported that musical play afforded multiple opportunities for the emergence of self-regulation.

Our most recent study (Zachariou and Whitebread, 2017) set out to investigate the theoretical speculations that self-regulation and musical play are directly linked. This took place in more naturalistic settings and with a larger number of participants compared to the previous studies. In order to investigate the potential for regulation to occur during musical play, we observed and video-recorded 36 children aged 6 to 8 years old during musical play sessions, which were implemented in primary school classrooms in

Cyprus. All children participated in 6 musical play sessions. Detailed plans had been created for all the musical play sessions and each session was dedicated to a different type of musical play, which were mainly child-led, including: hand-clapping games, circle games, movement play, instrumental play, and singing play. Examples for each type of musical play in this study are provided in Table 1.

We analysed these observations using a self-regulation behaviours coding framework and the data were later subjected to quantitative analysis. Regulatory behaviours occurred during musical play. During musical play tasks, cognitive monitoring (showing awareness of mental activity), and emotional/motivational monitoring and control were the most prevalent regulatory behaviours. Cognitive monitoring behaviours mainly manifested as children's checking their play while on task, commenting on the songs they were singing or checking their peers around them to make sure they were playing the game correctly. Emotional/Motivational monitoring manifested as children expressing their feelings towards a game (e.g. 'I don't want to sing'), or smiling, laughing, pulling a long face. Emotional/ motivational control was evident in children persisting in their games even if their peers were not paying attention or in children encouraging each other during a game.

Table 1: Musical play activities with 6-8 year olds (Zachariou and Whitebread, 2017)

Activity	
The children were given freedom and encouraged to:	
Hand-clapping games	<i>Play hand-clapping games they already know. Create their own hand-clapping games.</i>
Circle games	<i>Learn a game played in a circle while holding hands. Then play other games they know that are played in a circle.</i>
Movement play	<i>Dance to a musical piece firstly on their own and then in groups of three.</i>
Instrumental play	<i>Create a musical piece inspired by an image. First, they do this on their own and then in groups of three.</i>
Singing play	<i>Create their own songs inspired by an image.</i>

In addition to this, socially-shared regulation appeared at a significantly higher rate during musical play rather than self-regulation and co-regulation. This is a ground-breaking result since previous studies exploring other group learning activities reported self-regulation as the most prevalent type of social intentionality. Socially-shared regulation is the egalitarian, complementary regulation of a task between group members, with its ultimate goal being to co-construct regulation (e.g. Grau & Whitebread, 2012;

liskala, et al., 2004). The importance of this finding lies in that socially-shared regulation is often associated with higher performance and learning outcomes during collaborative tasks (Janssen, Erkens, Kirschner, & Kanselaar, 2012; Järvelä, Järvenoja, Malmberg, & Hadwin, 2013). The prevalence of socially-shared regulation during musical play could be attributed to the inherently social nature of musical play. It thus appears that these musical play activities provided greater affordance for socially-shared regulation. Given that group-work skills currently receive increasing attention in the work context (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013), musical play could provide the basis upon which to enhance these highly valued collaborative problem-solving abilities.

Finally, during musical play significantly higher percentages of metacognitive regulation behaviours were directed towards fundamental aspects of the tasks instead of superficial or organisational aspects, which is in stark contrast to the findings in previous studies in mathematics or science tasks. This is another significant result since it indicated that musical play activities were engaging, motivating and successful in stimulating genuinely goal-directed regulation. The potential of musical play is thus evident and requires further exploration.

Musical play is gradually receiving more attention worldwide, and ideas on the importance of incorporating it in the curriculum are evolving (for example see Boese, 2017; Trinick and Pohio, 2018; Williams, 2018), as are interventions with musical play to enhance children's self-esteem (Zapata and Hargreaves, 2017) and self-regulation (Zachariou, Hargreaves, Bonneville-Roussy, in progress).

We hope that in the near future we will have clear evidence as to whether musical play only affords for self-regulation's emergence or actually enhances self-regulation. In either case, however, it is clear that musical play, which places particularly stringent demands on young children to co-ordinate their actions, has significant potential, both to support children's musical development but also to support the more general developmental gains associated with children's playful learning, and in particular, the development of their self-regulation.

- Bannan, N., & Woodward, S. (2009). Spontaneity in the musicality and music learning in children. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 465–494). Oxford: Oxford University Press.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R. & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in psychology, 5*, 593.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research, 7*(2), 115–134.
- Berk, L. E., Mann, T. D. & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 74-100.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007) Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy abilities in kindergarten, *Child Development, 78*: 647-663.
- Boese, K. (2017). *Self-Regulation in the Kindergarten Classroom: Co-Constructing Pedagogical Knowledge* (Doctoral dissertation).
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist, 27* (8)
- Bruner, J. S., Sylva, K. & Genova, P. (1974). The role of play in problem-solving of children 3–5 years old. *Play: its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., et al. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research on Public Health, 12*, 6423–54.
- Custodero, L. (2009). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: Pedagogical lessons from adult artists and young children. In S. Malloch & C. Trevarthen (eds), *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 513–529). Oxford: Oxford University Press.
- Denham, S. A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for pre-schoolers*. New York: Plenum.

- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H-P. (2008). How can Primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis of self-regulation training programmes, *Educational Research Review*, 3: 101-129.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-11.
- Grau, V. & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401–412.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Harwood, E. (1998). Music learning in context: A playground tale. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 52–60.
- Higgins, S., Kokotsaki, D. & Coe, R. (2011). *Pupil Premium Toolkit: Summary for Schools* London: Sutton Trust. Retrieved from <http://www.suttontrust.com/research/toolkit-of-strategies-to-improve-learning/>
- Iiskala, T., Vauras, M. & Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer-learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147–178.
- Istomina, Z. M. (1975). The development of voluntary memory in preschool-age children. *Soviet Psychology*, 13(4), 5-64.
- Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P. A. & Kanselaar, G. (2012). Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning*, 7(1), 25–43.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J. & Hadwin, A. F. (2013). Exploring Socially Shared Regulation in the Context of Collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267–286.
- Lew, J. C. T. & Campbell, P. S. (2005). Children’s Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications. *Music Educators Journal*, 91(5), 57-63.
- Lindsay, S., Hounsell, K. G. & Cassiani, C. (2017). A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism. *Disability and Health Journal*, 10, 173–82.

- Marsh, K. (2008). *The musical playground: global tradition and change in children's songs and games*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, K. & Young, S. (2007). Musical Play. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. (pp.289-310). USA: Oxford University Press.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 314-324.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe and A. P. Shimamura (eds) *Metacognition: knowing about knowing*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013, March). PISA 2015: Draft Collaborative problem solving framework. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/DraftPISA2015CollaborativeProblemSolvingFramework.pdf>
- Ornstein, P. A., Grammer, J. K. & Coffman, J. L. (2010). Teachers' "Mnemonic Style" and the development of skilled memory. In Waters, H.S. & Schneider, W. (eds) *Metacognition, Strategy Use & Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Pound, L. (2010). Playing music. In J. Moyles (Ed.) *The Excellence of Play*, pp. 139–153. Maidenhead: Open University Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958.
- Taneja, V., Sriram, S., Beri, R., Sreenivas, V., Aggarwal, R. & Kaur, R. (2002). 'Not by bread alone': impact of a structured 90-minute play session on development of children in an orphanage. *Child Care and Health Development*, 28, 95–100.
- Tarnowski, S. M. (1999). Musical play and young children: A music teacher can enhance a child's learning and development by encouraging musical play activities. *Music Educators Journal*, 86(1), 26–29.
- Trinick, R. & Pohio, L. (2018). The "Serious Business" of Musical Play in the New Zealand Early Childhood Curriculum. *Music Educators Journal*, 104 (4), 20-24.

- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1968). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, R.E., Prager, E.O., Schaefer, C., Kross, E., Duckworth, A.L. & Carlson, S.M. (2016). The “Batman Effect”: Improving Perseverance in Young Children. *Child Development*, 88(5), 1563-71.
- Whitebread, D. (2017). Free Play and Children’s Mental Health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1, 167-9.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. & Sangster, C. (2007). Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433-55.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the Beat: Using Music, Rhythm, and Movement to Enhance Self-Regulation in Early Childhood Classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85-100.
- Winsler, A., Ducenne, L. & Koury, A. (2011). Singing one’s way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development*, 22(2), 274–304.
- Young, S. (2004). The interpersonal dimension: a potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae*, 7(1 suppl), 175–191.
- Young, S. (2005). Adults and young children communicating musically. In D. Hargreaves, D. Miell, & D. MacDonald (eds), *Musical Communication* (pp. 281–299). Oxford: Oxford University Press.
- Zachariou, A. & Whitebread, D. (2015). Musical play and self-regulation: Does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours? *International Journal of Play*, 4(2), 116-135.
- Zachariou, A. & Whitebread, D. (2017). A New Context Affording for Regulation: The Case of Musical Play. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 212-249.
- Zapata, G. P. & Hargreaves, D. J. (2017). The effects of musical activities on the self-esteem of children in Colombia. *Psychology of Music*, 0305735617716756.

ABSTRACTS AND SHORT BIOS

PART A

EDUCATIONAL POLICIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Brief overview of the development of Greek preschool education and the teaching of Music as a subject area within it

Panagiotis Stamatis

Abstract

Preschool Education is a comparatively modern institution of public and private education in Greece and worldwide. Having as its official starting point the mid-19th century in Central Europe, it evolved and gradually expanded throughout the world and consequently in Greece, becoming a modern social necessity. Nowadays, Preschool Education, after having been well recognized and established among politics, social and educational consciousness of individuals, is constantly evolving, improving and enriched, providing ever more quality features to preschool children. Pre-school and school education are considered the "cornerstones" of the Greek educational system. Hence, the present paper emphasizes the necessity for qualitative improvement of music teaching within the mentioned educational levels, by briefly providing some indicative reference points in regards to the historical evolution of Preschool and Nursery Education in Europe and mainly in Greece.

Keywords: pre-school education, primary education, nursery, music instruction, music education, nursery's historic development

Short Bio

Panagiotis Stamatis studied Preschool and Primary Education at the University of the Aegean (Greece). He gained a two-year postgraduate diploma in Mainstream Education (2002) from its Teaching Academy and subsequently a PhD (2003) at the above university. His research focused on the area of Communication Pedagogy in Preschool Education, with an emphasis on non-verbal communication. He worked as a teacher in primary education, as Head of School, as educational manager and school consultant (1989-2011). He currently teaches at the Department of Preschool Education and Educational Design of the University of the Aegean, in Rhodes, in his position as Associate Professor, the subject "Communication Pedagogy in Early Childhood Education". He is the author of scientific books and articles, reviewer and member of editorial committees in international journals. His research and educational interests focus on Communication Pedagogy in undergraduate, postgraduate and doctoral levels. He has been awarded by local and national bodies for his work regarding the history of Rhodes, its culture and folklore, as well as his contribution to the region. For many years he has participated in social activities as president and/or member of local

organisations relating to education and culture (local history and ethnography). He served as president or/and member of committees, libraries and other services that are under the jurisdiction of the local authorities or the Greek Ministry of Education, Research and Religion.

PART B

RESEARCH IN EARLY CHILDHOOD MUSIC PEDAGOGY

Imagining musical futures

Susan Young

Abstract

This short article introduces a key idea from Lars Dencik that we educate children in an image of our own pasts and not for their futures. Music education is dominated by images of children drawn from developmental psychology that are further shaped by traditional pedagogical approaches to teaching music. Even though these approaches originated in the early years of the last century, they continue to have a strong hold on music education practice today. Yet, obviously, children's lives now differ in many respects from the last century. Digital technology has profoundly changed the nature of music and how children experience music in their everyday lives. Populations have been on the move across Europe and so we teach groups of ethnically diverse children. And as a result of neo-liberal political systems across Europe, higher numbers of children live in poverty than ever before. So what I term the three D's - digitalisation, diversity and disparity-are the pressing concerns that should be driving the design of music education practice. Refashioning music education approaches in the image of contemporary children requires time to talk, critique and envision alternatives. The article concludes by suggesting some sources of inspiration to assist with the imagining of alternative music education practices.

Keywords: Early childhood music education, curriculum design, musical futures

Short Bio

Susan Young recently retired as senior lecturer in childhood studies and education at the University of Exeter, UK. She is now a senior research fellow at the University of Roehampton, London and an associate of the Centre for Research in Early Childhood, Birmingham. Her career has combined over 20 years of university lecturing with a range of freelance research, evaluation and consultancy specialising in early

childhood, arts, music and education. Originally trained as a pianist at the Royal College of Music London, she spent her early career teaching music in secondary and primary schools before gaining a PhD in early childhood education from the University of Surrey. She recently completed a further research degree in anthropology from the University of Bristol. She has published widely in professional and academic journals, written and edited several books on early childhood music education including the most recent, 'Critical New Perspectives in Early Childhood Music' and is frequently invited to present at conferences, both nationally and internationally.

The role of art in the psycho emotional development of children

Maria Athanasekou

Abstract

Depending on our situation and moment in the emotional and social space time, depending on what we are dealing with and the way our inner landscape is shaped, art can be our partner, companion and a steady reference, our North, an inner compass always in tune with our needs. Art is a live organism, it is not something indifferent, an elite or incomprehensible thing. Art is something that concerns us all. Unfortunately, though, research has clearly shown that art does not play the vital role it should in education. Our educational system focuses on the curriculum excluding other forms of skills and possible ways to deploy them. Whatever artistic activities are suggested by the Ministry of Education are usually set aside as secondary. This paper discussed the multiple benefits of learning through the arts and the opportunity this provides the students to evolve their emotional, social and artistic skills as well as to cultivate cooperation and acceptance of difference. Art is a powerful tool, a means of expression, communication and therapy. When approached from the heart as to be communicated and not be taught, it can function on many parallel levels in the psyche of the children: it can encourage, affirm, ease and comfort.

Keywords: Art, special education, mainstream education

Short Bio

Maria Athanasekou is an Art Historian, graduate of the Athens School of Philosophy, Department of History and Archaeology, with a specialism in Archaeology and History of Art. She completed postgraduate studies at the University of London, Birkbeck College, and her PhD at the History of Arts Laboratory at the School of Architecture, NTUA. She is a postdoctoral researcher in Educational Policy at the University of Western Macedonia, in the Department of Preschool Education in "Art as a tool for inclusion in SEND. Educational Policy in Greece, case studies and ways forward". She teaches History of Art at the Greek Open University.

**Visual representation of music and emerging musical literacy:
Research and educational practices**

Maria Magaliou

Abstract

Current views about music teaching and learning in early childhood emphasize the necessity of obtaining sufficient and various experiences with music before the systematic teaching of conventional musical notation. However, experimentation with alternative, non-conventional ways for the symbolic representation of music, since the first stages of music education, is considered necessary. The present article presents a short review of research that features the importance of spontaneous visual representations of music as a means for the development of musical literacy, as well as a tool for a deeper insight into children's musical understanding during early childhood. Furthermore, appropriate educational approaches that encourage children to encode music through non-conventional symbols in organized early childhood music education settings are discussed.

Keywords: Invented notation, visual representations of music, emerging musical literacy

Short Bio

Maria Magaliou is a music teacher in public Primary Education since 1996. Since 2012 she has served as Coordinator of Cultural Education in the Third Directorate of Primary Education of Athens. She holds a B.A. in Pre-school education (National and Kapodistrian University of Athens), a Master of Arts in Music Education (University of Reading, U.K.) and a degree in piano and music theory (Panarmonio Conservatory). She also holds a PhD in Music Education (Department of Music Studies, Ionian University). She is co-writer of the books that are currently used for teaching Music in the first and second grade of Primary Schools in Greece. She has presented papers and workshops and has taken part in the Scientific and Organizing Committees of national and world conferences. She is a member of the Board of Directors of GAPMET and the Editorial Committee of the annual electronic periodical "Music in First Grade". Her scientific interests focus on early childhood music education and interdisciplinary approaches in arts education.

Spontaneous Song in Early Childhood: Learning and Sociological Aspects

Anthoula Koliadi – Tiliakou

Abstract

Spontaneous song as a fundamental form of human expression comprises an integral part of everyday life of pre-school children. It is naturally expressed and interwoven with children's games and lives, while being a functional form of communication and coherence in the context of a unique childhood culture. The study aims to describe the developmental stages of spontaneous song and the various aspects of children's improvised songs, as well as to analyze this phenomenon as a musical learning process, an expression of feelings and communication. The study attempts also to explore the phenomenon from the perspective of developmental psychology, social psychology and learning theories that provide teachers with the ability to redefine their educational goals and creatively exploit the aspects of spontaneous song. It is crucial that emphasis be placed on spontaneous improvisation and creativity as elements of children's culture, but also value in spontaneous song as a unique phenomenon of child music behavior beyond formal music education processes. Finally, the comprehension of this particular children's musical culture allows us not only to realize the importance of music in their daily life, but also its significance imposed on everyday school practice.

Key words: Spontaneous songs, early childhood, music development, communication, children's culture

Short Bio

Anthoula Koliadi-Tilakou holds Ph.D. (Athens University) and an MA in Music Education (University of Reading), a BA Degree from Department of Philosophy, Pedagogics and Psychology, a BA Degree from the Primary Education Department and a Music Degree in Piano and Fugue. Since 2000 she has been working as a Piano Teacher in the Music School of Rhodes. She has also worked as a Music Educator in conservatories, in nursery and primary schools, as a collaborator in "MELINA"-Project and as Greek literature teacher in secondary education. She has been a rapporteur in seminars and Conferences, co-author in the New Piano Curricula for Music Schools, writer of scientific articles and organizer of seminars, educational programs and school events.

PART C

RESEARCH IN EARLY CHILDHOOD MUSIC PEDAGOGY

Musical Play, Self-regulation and Children's Development

David Whitebread | Antonia Zachariou

Abstract

This article reviews the developing evidence that musical play is an important context which supports young children's cognitive, emotional and social development. This is achieved, at least in part, by the affordances it provides for the development of their self-regulation. Self-regulation is understood to be the growing awareness and control of one's mental processes, including cognitive, affective and prosocial aspects of development. In recent years there has been an enormous expansion of interest in the development of self-regulation abilities in pre-school and primary aged children. This arises from the strong evidence of its early emergence, its crucial significance in relation to all aspects of development, and the extent to which it is and can be influenced by early experience, particularly within playful contexts. Self-regulation abilities are the most powerful predictor of academic achievement and emotional well-being, and can be significantly enhanced within early childhood educational provision. In the first part of this article, we set out what is meant by self-regulation, review some of the evidence indicating why it is so significant for development, and explore the role of playful experience in its early emergence. In the second part of the article the particular case of musical play is discussed, and some recent evidence is reviewed indicating the power of musical play to support children's self-regulation development.

Keywords: Self-regulation, Play, Musical play

Short Bios

Dr. **David Whitebread** recently retired as Acting Director of the Play in Education, Development and Learning (PEDAL) research centre at the University of Cambridge. He is a developmental psychologist and an international expert on early childhood education. His research has focused on self-regulation in young children, and the roles of play and language in its development. His publications include *Developmental Psychology & Early Childhood Education* (Sage, 2012), *The importance of play: a report on the value of children's play* (Toys Industries for Europe, 2012), *Quality in Early Childhood Education – an International Review and Guide for Policy Makers* (WISE, 2015) and *Teaching and Learning in the Early Years* (Routledge, 4th Ed., 2015).

Dr. **Antonia Zachariou** is Senior Lecturer in Early Childhood Studies, at the School of Education, University of Roehampton in London, United Kingdom. Her work and teaching focuses in the areas of educational psychology, developmental psychology and education. Amongst others, her research focuses on the links between play, musical play and self-regulation, and on the links between autonomy support from teachers and self-regulation from pupils in the classroom. She holds an MPhil and a PhD in Psychology and Education from the University of Cambridge, and a BA (Honours) in Education (Primary School Education) from the University of Cyprus

Music as a pedagogical intervention in memory issues for preschool and preschool children with Down syndrome

Georgia Paraskevi Kourtaki | Maria Argyriou

Abstract

Down syndrome, besides being a medical issue, is a social, psychological and educational issue. Most of the time, the society itself is responsible for the problems that arise, resulting in psychological and procedural impediments for the individual and, consequently, for his or her family. This category of children is different from the typical children in terms of their psychomotor and cognitive development. The area that needs special attention concerns the social skills of these children that will enable them to integrate smoothly into society. For this reason, the guidance and organisation of rehabilitation programs by specialist therapists and scientists will improve the quality of their lives, both at an individual and family level. The purpose of this study is to study the effect of music on the memory of children with Down Syndrome and its therapeutic properties and, on the other hand, to provide information on the characteristics of children with Down Syndrome and the difficulties they face in order to raise awareness of those involved in intervention processes whether they are educators or therapists. The bibliographic research is structured in three parts as follows: The first includes the general guidelines of the Special Education Curriculum, the integration of children with disabilities in mainstream schools, the definition of the role of the kindergarten teacher, the impact and benefits of music for children with Down syndrome. Selected intervention programs in non-formal education are also presented. In the second part, we delve more deeply into Down syndrome and their memory system, namely their short-term memory, their cognitive development, and their language and speech skills. The research concludes with a brief discussion on the intrinsic pedagogical role of music and the benefits that it has for children with Down syndrome in preschool special education.

Keywords: Down Syndrome, Music as Intervention, Short Term Memory, Special Education Curriculum, Preschool Special Education

Short Bios

Georgia Paraskevi Kourtaki is a kindergarten teacher. She has recently graduated from the Department of Preschool Education and Educational Design of the University of the Aegean.

Maria Argyriou currently serves as Laboratory Staff Research Scientist for Applied Music Pedagogy, Department of Pre School Education & Educational Design, School of Humanities, University of The Aegean (Rhodes, Greece). She is also a Post Doc Researcher at the same the Department. She holds a Ph.D. from the Department of Music Studies of the Ionian University, specializing in Cultural Policy and Music Education, as well as the social and political aspects of Music Education, a Master of Education from The Open University of Greece as well a second Master in Education with specialization in Education Leadership and School Units

Assessment. Her literary activities include the official textbooks for Greek Music Education (School-Age Children (6-8): Student's Book, Student's Textbook, Teachers' Handbook), as well as editing scientific and pedagogical editions of the Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET, www.primarymusic.gr) but also of pedagogical & scientific editions and three books. She is co-editor of the open access Hellenic Journal of Music, Education & Culture (HeJMEC, <http://hejmec.eu/journal/index.php/HeJMEC>). She is an evaluator for the State Scholarships Foundation and for the action "Excellence and good practice in Primary and Secondary Education for 2013" of the Greek Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs. She is currently editing the Greek music pedagogical journal Music in the First Grade (<http://mispv.primarymusic.gr/mispv/>) for 2018-2019. Maria is a member of the International Society of Music Education SIG Practice and Research Group in Integrated Music Education (PRIME) and member of the European Music Council (EMC).

PEDAGOGICAL TOOLS AND DIDACTIC MUSICAL APPROACHES

Music in the Early Years: the Musigenius approach

Maria Vraka-Martone

Abstract

The recent technological and research advances of the last 30 years have made possible the more in depth study of the human brain. One of the main breakthroughs, as far as music is concerned, is its power to change the function and biological structure of the brain, especially when there is active engagement with music early in a child's life. Music has indeed such a powerful presence in all aspects of human life, evident in a plethora of archaeological discoveries, thereby suggesting an evolutionary basis for musical predisposition in humans. We now know that embryos can listen and recognise sounds of their environment as early as 20 weeks of gestation and have memories of these first acoustical experiences after their birth. Academic research, globally, has observed and reported infants' inclination to show preference in certain melodic, rhythmic and interval characteristics of music. It seems evident that our brains are 'hard-wired', and ready to perceive and analyse the musical sounds of our environment, ability that could be weakened and lost if not used and cultivated from a young age. Research suggests a 'window of opportunity', for the development of inherent musical talents, that closes around the age of 7 to 9 years of age (e.g the development of Absolute Pitch). All these new discoveries are a challenge for the modern music educator. How can we teach music to an infant? How can we monitor their progress before they are able to communicate with us? When can we say 'isn't it to early?' We still have long way ahead of us to answer such matters. Modern practices in music education for children under five, seem to focus on a multisensory approach. Musigenius is based on theories about sound perception and the study of the complex neurological processes that happen in regions of the brain that are occupied with vision, language development, spatial and kinetic abilities, every time we listen to music. In the particular system every musical experience is re-enforced with multisensory cues, while an age appropriate and carefully developed repertoire is helping children under the age of five to develop a system of internal hierarchy that will be the basis for skill development in the future. The present article is describing the theoretical basis of Musigenius, gives some suggestions for practice and shares some thoughts for further research.

Keywords: infants, brain, neurological synapses, multisensory approach, Musigenius

Short Bio

Maria Vraka-Martone complete her doctoral studies in London (UCL, IoE), on scholarship from IKY (Greek State Scholarship Foundation). She is a member of iMerc (International Music Education Research Centre) where she works as a researcher since 2007. Her research focuses on issues of musical perception, the development of musicality in infancy and preschool and the impact of cultural environment on the development of musical skills. She was the first to research in depth the issue of perfect pitch in the context of Greek culture and she has presented her research in International conferences. She has published articles in scientific journals and in edited collections. In 2008 she began writing about and applying the programme Musigenius. She is the founder and director of the Hamstead Early Years Music Education Centre, and recently she received funding from the National Foundation for Youth Music for the most innovative programme in music teaching for hard of hearing children in early childhood.

Educational approach aspects in Traditional Dance Praxis with emphasis in non-verbal communication

Evaggelos Palaiologou

Abstract

Art as a cohesive link unites people and social groups through common expressions and symbols, connects cultures over time and creatively releases the child's energy by promoting harmonious and total spiritual development. Art also helps children to perceive the multicultural educational environment dimensions through a comprehensive and multidimensional approach (Argyriou, 2013). In particular, very child learns and develops kinetic and communication skills through dance, experiencing separate emotions, acquiring knowledge about folklore, music and culture, exploits his natural curiosity, promotes creativity and enhances his/her self-esteem. Therefore, dance contributes to a wider artistic and aesthetic dimension of education. Globally, we can recognize that efforts are being made in order dance culture be disseminated in order not to lose its rich tradition in any place. The purpose of this presentation is to underline, on the one hand, how non-verbal communication is directly linked to traditional dance and, on the other hand, the benefits that can be gained by enhancing the pedagogical dance communication process by building a pleasant and collaborative environment, focusing on the relationship between the dance educator and children.

Keywords: Dance Praxis, Traditional dance, Non-verbal communication, Education, Culture

Short Bio

Evangelos Palaiologou holds a Degree in Public Relations and Communication (Technological Education). He has also graduated from Department of Tourism Professions of the Higher School of Tourism Education of Rhodes of the Ministry of Tourism (ASTER). He is certified as educator by the Annual Pedagogical Training Program (EPPAIK-ASPAITE). He has been trained in Greek Traditional Dances at "Dora Stratou" Dance Theater. In January 2013 and 2014 he received a scholarship from the State Scholarship Foundation (IKY) for his excellent academic performance. He lives and works in the United Kingdom.

PART E

EDUCATIONAL MATERIALS

The magical drum

Eirini Aggeli and Evaggelia | (Evita) Aggeli

Abstract

The project "The magic drum" was created as part of the training seminar "I knock it and it talks to me" organized by EEMAPE in collaboration with the TEASAES philosophy workshop of the University of the Aegean. The main objectives were the use and construction of percussion instruments during the teaching process and the children's contact with the basic concepts of sound. This project is aimed at children from 1st and 2nd grade, it is completed in 3 teaching hours and is ideal for initial meetings with children. In addition to music, children come into contact with dramatic art.

Short Bios

Irini Angeli was born in Athens in 1990. She works in primary education as a teacher and continues her music studies at the piano. She has written the music for the performance "Purple Cuckoo" for Orchard Cherry Puppet Theater. She has played accordion and piano in bands in Barcelona and Ioannina.

Evita Angeli was born in Athens in 1988. After completing her studies at the Department of Preschool Education at the University of Ioannina, she founded the Orchard Cherry workshop for Art and Education (www.vissinokipos.gr) in 2014. With the approval of the Ministry of Education, she performs puppetry shows, theatrical and musical events, storytelling and other artistic activities in schools and theaters. She has

organized seminars for teachers on puppet theater, puppet making and theater play. With the Orchard Cherry team and in collaboration with DIPETHE Ioannina, she has presented puppet shows for children in Epirus. She is a Certified Adult Trainer (EOPEP).

The "home-maker" mole

Evaggelia (Evita) Aggeli

Abstract

The project "A homemaker mole" was created as part of the training seminar "Duo to the Soul" organized by E.E.M.A.P.E. in collaboration with the T.E.A.S.A.E.S. philosophy workshop of the University of the Aegean. The purpose of this work is to teach children to coexist with people with disabilities, to co-create with them and cultivate empathy. The lesson plan is based on Andreas Karkavitsa's homonym fairy story, it is suitable for children over 5. It is also suggested the spring as the best period for actualization

Short Bio

Evita Angeli was born in Athens in 1988. After completing her studies at the Department of Preschool Education at the University of Ioannina, she founded the Orchard Cherry workshop for Art and Education (www.vissinokipos.gr) in 2014. With the approval of the Ministry of Education, she performs puppetry shows, theatrical and musical events, storytelling and other artistic activities in schools and theaters. She has organized seminars for teachers on puppet theater, puppet making and theater play. With the Orchard Cherry team and in collaboration with DIPETHE Ioannina, she has presented puppet shows for children in Epirus. She is a Certified Adult Trainer (EOPEP).

Conversing with rhythm

Iasonas Anagnostopoulos

Short bio

Iasonas Anagnostopoulos received his degree in Sociology from Panteion University and continued to study Psychology at the postgraduate level at the same University on the socio-psychological approaches and technical applications in Possible Communities. Later he gained his teacher training certificate at ASPAITE. He is now a PhD c. at the Economic University of Athens in issues of leadership and communication. In parallel to his studies he has worked as a musician in a range of context in and beyond Greece and continues to work as a music teacher. His scientific and analytic thought is combined with his musical education, resulting in a holistic approach that surpasses each of these two professional directions.

Listening to the seasons in 4 metres

Maria Filippou

Abstract

This is an activity that starts from painting, follows by exploring the sounds of nature and ends in performing with instruments or objects. It is an introductory lesson in organizing sounds into values, broadening the acoustic range of students and understanding the music meter and values of quarters and eighths. It can be modified for all grades of elementary and kindergarten.

Short Bio

Maria Filippou is a music graduate of the Greek Conservatory studying piano. She has attended C.ORFF music education seminars, music education workshops and professional music therapy seminars in Athens. Since her childhood she is involved in dance, music, writing, yoga and meditation. She has studied at St Martins School of Art and Design in London and worked in the jewelry industry. She was student in rhythm and theater with Nikos Touliatos and was his assistant in percussion presentations in Athens schools. She studied African and traditional percussion with George Fasolis and body music with Natasa Martin. She participated as a member of the percussion band "Quilombo" (Brazilian percussion), "Kabeiria" (African percussion) and "Parakrousti" (mix of rhythms) at various events in Athens. For the past 4 years she has been organizing independent Drum Circle events in Athens and Rhodes for children and adults, as well as series of weekly percussion, educational and therapeutic cycles through various arts. Since 2018, she has been teaching music and movement to infants, children, adults and foreigners in Rhodes.

Ελληνικό Περιοδικό για τη Μουσική, την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό (HeJMEC)

ελεύθερα προσβάσιμη στον ιστοχώρο <http://hejmec.eu/>

ISSN online version 1792-2518



Aims and Scope

The *Hellenic Journal of Music, Education, and Culture (HeJMEC)* is a new international, online, open-access, and peer reviewed journal devoted to critical study and critical analysis of issues related to the fields of Music, Education, and Culture.

HeJMEC welcomes single, multi- and inter-disciplinary contributions of research and literature in the areas of music, education, and culture and publishes both qualitative and quantitative research with substantive and theoretical merit, along with critical reviews, theoretical articles, and invited book reviews related to these fields. The journal will have articles in either Greek or English (depending on the language of submission), but with structured abstracts appearing in both languages. There is also an opportunity to include media files (such as music, video) to illustrate the text.

Images, graphics, and tables

Images should be easily readable, clear, and neat; colour images are preferred. All musical examples, line diagrams and photographs are termed „ Figures“ and should be referred to as such in the manuscript. They should be submitted in black and white, and numbered consecutively. Except for notation files created with Finale* software, all images should be submitted in the original program in which they were created (JPG, TIFF, or EPS; Microsoft Application Files are acceptable for line art). Any scanned images should be set at 1200 dpi for line art and 300 dpi for colour or greyscale. All diagrams, images, photographs, and tables should be placed at the end of the manuscript file and numbered in the order they appear in text. Insert

callouts for figures and tables on a separate line just after the paragraph where each image or table should appear (example: “[Figure 1 here]”). To avoid delays in typesetting, please convert any music-specific symbols and notation (using MusiSync or MS reference font, for instance) to images.

**Finale files should be saved and submitted as images (JPG, TIFF files).*

Notes for Contributors

Submission of mss: Submissions should be sent via email to co-editors: Maria Argyriou & Alexandros Charkiolakis (maria.argiriou@gmail.com & a.charkiolakis@gmail.com) in either Microsoft Word format and/or rich text format (RTF).

Covering letter: please attach a letter to every submission confirming that all authors have agreed to the submission and that the article is not currently being considered for publication by any other journal.

Formats of mss

- Manuscripts should be written in a style that is clear and concise, avoiding technical jargon.
- A consistent style should be used for both format and references. Preferred manuscript style should conform to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition).
- All manuscripts must not exceed 8000 words in length. However, some exceptions can be made after consideration by the editorial team.
- Titles of the articles should not exceed the length of 15 words and all manuscripts should include an abstract (100-200 words) and résumé (50-100 words).
- All the above should be submitted through the submission form as Open Office Writer or Microsoft Office Word documents (.odt or .doc file extensions).
- Authors should also submit 3 to 8 keywords relating to their article's content.

Copyright

Before publication authors are requested to assign copyright to GAPMET, subject to retaining their right to reuse the material in other publications in a significantly different way, written or edited by themselves, and due to be published preferably at least one year after initial publication in the journal. Authors are responsible for obtaining permissions from copyright holders for reproducing any illustrations, musical examples, tables, figures or lengthy quotations previously published elsewhere. Permission letters must be supplied to GAPMET Publications.

7^ο Επιστημονικό Συνέδριο

Σχεδιάζοντας τη Διδακτική, την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων

17 & 18 Ιανουαρίου 2020

Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη»
Σύλλογος Οι Φίλοι της Μουσικής
Μέγαρο Μουσικής Αθηνών

Συνδιοργάνωση



**Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ)**

Το 7ο Επιστημονικό Συνέδριο υποδέχεται ερευνητές και επαγγελματίες της Παιδαγωγικής, Τεχνολογικής και Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης και από τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το Συνέδριο θα λάβει χώρα στη Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη», Μέγαρο Μουσικής Αθηνών.

Οι εκπαιδευτικοί για την εκπλήρωση της αποστολής τους χρειάζεται όχι μόνο να είναι καλά καταρτισμένοι στην ειδικότητά τους, αλλά και να εμπνέουν μέσα από το όραμά τους για την Παιδεία. Είναι, επομένως, διαχρονικά αναγκαίο να εφοδιάζονται με παιδαγωγικές γνώσεις, πρακτικές διδακτικές εμπειρίες, μεθόδους και δεξιότητες (γνωστικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές, μεταγνωστικές) τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσο και μετά την ολοκλήρωσή τους, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο πολύπλευρο διδακτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό έργο τους στην εκπαίδευση. Δεδομένων των παραπάνω, η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλύπτει διεθνώς δύο τουλάχιστον τομείς: α) κατάρτιση στην επιστήμη ή τις επιστήμες που έχουν τουλάχιστον σχέση με τα γνωστικά κείμενα τα οποία διδάσκονται στο σχολείο (ειδικότητα) τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και, β) παιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική άσκηση, με σημείο αναφοράς τα πεδία «σχολείο και σχολική τάξη», «διδακτική

διαδικασία και μαθητής» (με την ευρεία έννοια του όρου της «επαγγελματικής εκπαίδευσης»). Στους ανωτέρω τομείς εντάσσεται και η καλλιτεχνική εκπαίδευση στις διάφορες μορφές της. Ζητούμενο της τρέχουσας εκπαιδευτικής επικαιρότητας αποτελεί η σύσταση δομών αλλά και η αναθεώρηση/επαναδιατύπωση νομοθετικών ρυθμίσεων που θα αφορούν σε ολοκληρωμένες προτάσεις, παρέχοντας την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και φορείς να διαμορφώσουν επιχειρήματα υπέρ μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης, τεκμαίροντας την αναγκαιότητα οριστικής λύσης σε εκπαιδευτικά αδιέξοδα που χρονίζουν.

Στο πλαίσιο του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου, ελπίζουμε να φιλοξενήσουμε ερευνητές, επαγγελματίες της εκπαίδευσης και ενδιαφερόμενους από διαφορετικό υπόβαθρο και να δώσουμε περιθώρια για συζήτηση, προβληματισμό και ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών μέσω των σύγχρονων εξελίξεων, εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και επιτευξών. Πρωτεύων στόχος μας είναι να ενθαρρύνουμε την πνευματική ανάπτυξη ιδεών και προγραμμάτων, προσφέροντας ευκαιρίες για δικτύωση και συνεργασία. Ένας δευτερεύων στόχος θα ήταν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ελεύθερης ανταλλαγής καινοτόμων ιδεών που θα προσφέρει βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και της αειφορίας στην εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας και ειδικότητας

Εκπαιδευτές Εκπαιδευτικών και Ενηλίκων

Ακαδημαϊκό Προσωπικό και Ερευνητές, Μεταπτυχιακοί, Διδακτορικοί και Μεταδιδακτορικοί Φοιτητές

Μέλη Επιτροπών Σχεδιασμού Προγραμμάτων και Οδηγών Σπουδών, Επιστημονικοί και Ακαδημαϊκοί Υπεύθυνοι Προγραμμάτων Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης

Φορείς, Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί, Επιστημονικές Ενώσεις, Επαγγελματικά Σωματεία (με ειδικό ενδιαφέρον στην επιμόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση των Ειδικοτήτων)

Πιστεύουμε ότι το συνέδριο θα επιτρέψει τη διάδοση αποτελεσμάτων έρευνας υψηλής ποιότητας που θα συμβάλλουν επίσης στην επαγγελματική εξέλιξη των επαγγελματιών και των επιστημόνων και θα επηρεάσουν την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, ελπίζουμε ότι οι μεμονωμένοι συμμετέχοντες θα βρουν ευκαιρίες για γόνιμη αλληλεπίδραση με συναδέλφους.

Οι επιστημονικοί συνεργάτες και οι οργανωτικοί συντελεστές του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου, προερχόμενοι από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και εκπροσωπώντας μία ευρεία ποικιλία ειδικοτήτων της εκπαίδευσης, προσβλέπουμε να σας φιλοξενήσουμε στη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος «Λίλιαν Βουδούρη» – Οι Φίλοι της Μουσικής στο Μέγαρο Αθηνών.

Θεματικοί Άξονες

- Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κάθε βαθμίδας
- Ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων κάθε βαθμίδας
- Επιμορφωτικές ανάγκες Ειδικοτήτων
- Μοντέλα επιμόρφωσης Ειδικοτήτων και μορφές αξιολόγησής τους
- Ενδοσχολική (schoolbased) επιμόρφωση και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας
- Μη τυπικές μορφές επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης
- Η αναγκαιότητα των Διδασκαλείων
- Η αναγκαιότητα των Μουσικών Ακαδημιών / Ακαδημίας Τεχνών: η φιλοσοφία, ο ρόλος και οι πρακτικές τους
- Διαβαθμισμένες και Αδιαβάθμητες Σπουδές Ειδικοτήτων
- Ερευνητικά Προγράμματα
- Ζητήματα Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση
- Ζητήματα Κρατικής παρέμβασης στην Εκπαίδευση

Για την Επιστημονική & Οργανωτική Επιτροπή του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου

Αικατερίνη Κασιμάτη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

Δρ Μαρία Αργυρίου

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.) – Εφαρμοσμένη Μουσική Παιδαγωγική, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου



7ο Επιστημονικό Συνέδριο

**ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ**

17 & 18 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2020
ΜΕΓΑΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΛΙΛΙΑΝ ΒΟΥΔΟΥΡΗ
ΜΕΓΑΡΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΑΣΠΑΙΤΕ)

ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Π.Ε. (ΕΕΜΑΠΕ)

ΕΕΜΑΠΕ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ



Τόμος Α' & Β'

17 & 18 Ιανουαρίου 2020

Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη»

Μέγαρο Αθηνών

Προσκεκλημένοι Ομιλητές

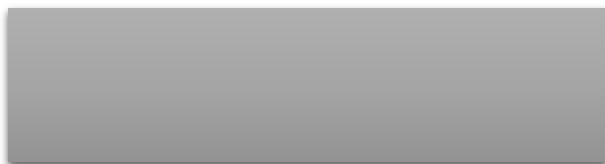
Μαρία Ζουμπούλη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μεταδίδω, διδάσκω, εκπαιδεύω και η αισθητική υποτείνουσα



Στον Μένωνα του Πλάτωνα διατυπώνεται ένα διάσημο παράδοξο: Ο άνθρωπος δεν έχει κίνητρο για να ερευνήσει ούτε αυτό που γνωρίζει, ούτε αυτό που δεν γνωρίζει. Δε θα αναζητήσει αυτό που γνωρίζει ακριβώς γιατί το γνωρίζει, οπότε δεν χρειάζεται έρευνα και δε θα αναζητήσει αυτό που δε γνωρίζει, διότι δεν ξέρει τι πρέπει να ψάξει. Ας θεωρήσουμε το πρόβλημα της γνώσης υπό το πρίσμα των «μηχανισμών» που κινούν τη διαδικασία, ήτοι τη μετάδοση (=συμμετοχή σε μια γνωσιακή εμπειρία), τη διδασκαλία (=μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων) και την εκπαίδευση (=συστηματική και επί σκοπώ διάπλαση), επαυξάνοντας το ζητούμενο: Πώς εκπαιδεύουμε εκπαιδευτές; Και μάλιστα όταν τα κοινωνιολογικά δεδομένα διαμορφώνουν άνισα τους κώδικες και τις ατραπούς πρόσβασης για όσους συγχρωτίζονται στην ίδια εκπαιδευτική συνθήκη; Η αισθητική αγωγή, την οποία τα τρέχοντα διδακτικά προγράμματα είτε αγνοούν, είτε υποτιμούν, μπορεί να προτείνει απαντήσεις με πολλαπλές θεματικές και μεθοδολογικές εφαρμογές.



Έλενα Θεοδοροπούλου

Αντιπρυτάνισσα Ακαδημαϊκών
Υποθέσεων & Φοιτητικής Μέριμνας,

Διευθύντρια του Εργαστηρίου Έρευνας
στην Πρακτική Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Φ.),
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της
Προσχολικής Αγωγής & του
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Μια κάποια προσοχή στη σκέψη & ο διαλογικός ζήλος

Ο διάλογος που (όταν) εύκολα επιπολάζει, ως εννοιολογικό ή ιδεολογικό έκθεμα, στην επιφάνεια του εκπαιδευτικού κοινωνοϊκού τελετουργικού, υποκείμενος σε προϊούσες αθλητικοποιήσεις, εργαλειοποιήσεις και εγαστριμυθίες, ευεπίφορος στην πρόληψη ζητουμένων συμφώνων και στις μονολογικές και αυταρχικές παρεκκλίσεις, από τη μια ενοχλείται με την υποψία «πίσω σκέψεων», στοιχείων ανυπότακτων, ακοινωνήτων, κρυπτο-νοημάτων ανεξέλεγκτων που εκφεύγουν των υπολογισμών, υπόλοιπων ικανών να υπονομεύσουν τις προγραμματισμένα αποδεκτές χειραφετητικές και δημοκρατικές προθέσεις, ενδημικές παρόλα αυτά και θεμελιώδεις στην ιστορία του διαλόγου, από την άλλη, τείνει να παρακάμπτει ή να υποκαθιστά ατέχνως την εξίσου ιστορική σύνδεση του διαλογικού φαινομένου με τη φιλοσοφία, ως σύνδεση ικανή να περιγράψει εκ των έσω και διηλεκώς την διαλογική πράξη. Και ως προς τις δύο αυτές τάσεις, ο διάλογος κενώνεται στο ζωτικό σημείο της κριτικής του υπόστασης. Δηλαδή, μας απασχολεί το εν-διαφέρον παράδοξο (ως ένα υπόρρητο, σαρκαστικό και επίπονο παράδοξο), ο διάλογος να ανέχεται ευχαρίστως ή και να παρασκευάζει την υποχώρησή του ή τις άδηλες εκτροπές του προς αντι-διαλογικές εκφορές συνεργασίας.

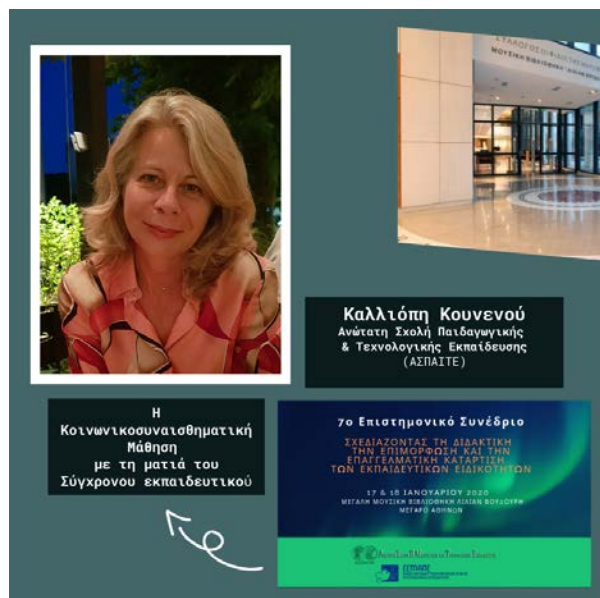
Καλλιόπη Κουενού

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος,
Καθηγήτρια,

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

Η Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση με τη ματιά του Σύγχρονου ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

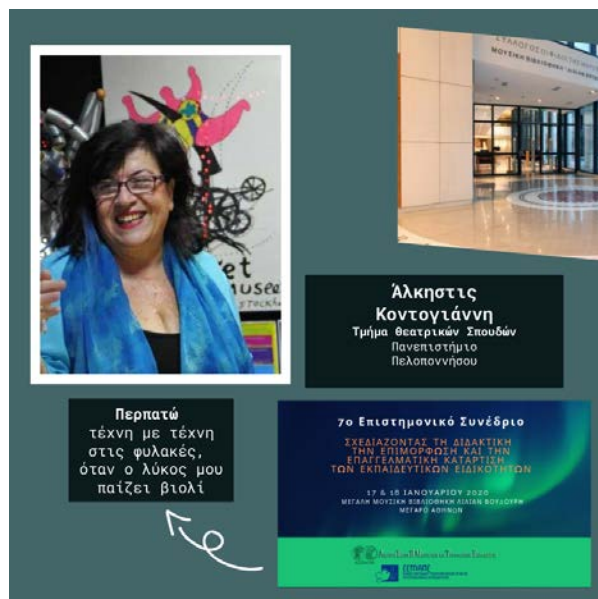
Η Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας παιδιά και ενήλικες κατακτούν και υιοθετούν αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων, για τη θέσπιση και επίτευξη θετικών στόχων, για την ενσυναίσθηση και την εκδήλωσή της, για τη δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων, καθώς και για την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (CASEL). Για πρώτη φορά, σε παγκόσμιο επίπεδο επιχειρείται ο από κοινού ορισμός όλων των παραμέτρων που συνθέτουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, μέσα από τη δημιουργία του ερευνητικού δικτύου «WERA International Research Network: Connecting SEL to Professional Development for Educators and Effective Teaching» στο οποίο συμμετέχουν δεκαοκτώ χώρες. Θα παρουσιαστούν τα πρώτα αποτελέσματα του εγχειρήματος, με σκοπό να αναδειχθεί η σημασία της Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης με τη ματιά του σύγχρονου εκπαιδευτικού.



Άλκηστις Κοντογιάννη

Ομότιμη Καθηγήτρια,
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περπατώ τέχνη με τέχνη στις φυλακές, όταν ο λύκος μου παίζει βιολί



Πρόταση για μια δυναμική μετασχηματιστική παιδαγωγική της χαράς, βιωματική και συνεργατική, συναισθηματική και ενσυναισθητική, ομαδική και επικοινωνιακή, γνωστική και αναστοχαστική, γλωσσική με ταυτόχρονη ανάπτυξη δημιουργικής έκφρασης και κριτικής σκέψης που οδηγεί στην διερεύνηση των κοινωνικών πολύ-τόπων, στην άρση στερεοτύπων, στην αποδοχή και αλλαγή στάσης προ καθετί διαφορετικό, στην επίλυση προβλημάτων, στη μεθοδικότητα, οργάνωση και διαχείριση θεμάτων με επίκεντρο τις τέχνες και το λόγο.

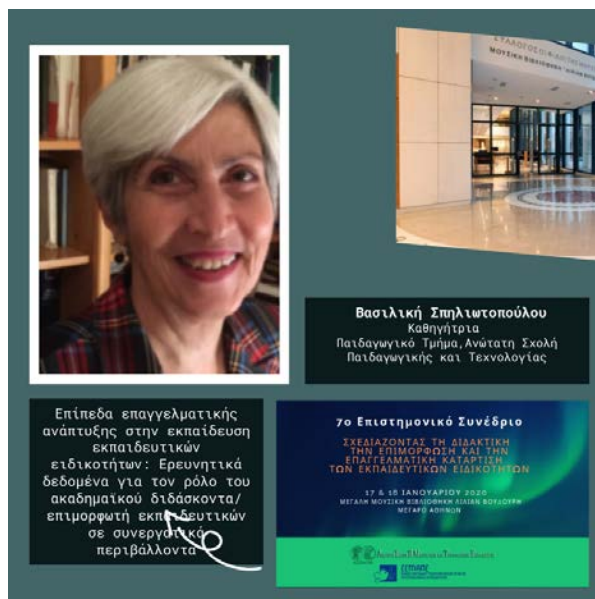
Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με ασκήσεις και τεχνικές κινείται πάνω σε ένα θέμα και γίνεται το υφάδι στο οποίο δένονται ασκήσεις και δραστηριότητες που αποτελούν απλές εφαρμογές του λόγου και των τεχνών, κυρίως της μουσικής και των εικαστικών.

Η πρόταση της δυναμικής μετασχηματιστικής παιδαγωγικής έχει εφαρμοστεί επιτυχώς (σύμφωνα με την αξιολόγηση) στους έγκλειστους στο Κατάστημα Κράτησης Ναυπλίου και Τίρυνθας. Προτείνεται για εφαρμογή στην τυπική, άτυπη και δια βίου εκπαίδευση ώστε η μάθηση να διέπεται από τη δημιουργικότητα και να επιφέρει τη χαρά.

Βασιλική Σπηλιωτοπούλου

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα,
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογίας

**Επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης
στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών
ειδικοτήτων: Ερευνητικά δεδομένα
για τον ρόλο του ακαδημαϊκού
διδάσκοντα/επιμορφωτή
εκπαιδευτικών σε συνεργατικά
περιβάλλοντα**



Βασιλική Σπηλιωτοπούλου
Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή
Παιδαγωγικής και Τεχνολογίας

Επίπεδα επαγγελματικής
ανάπτυξης στην εκπαίδευση
εκπαιδευτικών
ειδικοτήτων: Ερευνητικά
δεδομένα για τον ρόλο του
ακαδημαϊκού διδάσκοντα/
επιμορφωτή εκπαιδευτικών
σε συνεργατικά
περιβάλλοντα

7ο Επιστημονικό Συνέδριο
ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ
17 & 18 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2020
ΜΕΓΑΛΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΛΛΑΣ ΒΟΥΛΟΓΡΗ
METAFOR ATHENS

Ο ρόλος των διδασκόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων είναι σημαντικά διαφορετικός από τον συνηθισμένο ρόλο ενός διδάσκοντα και το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας έχει στραφεί πρόσφατα σε αυτόν. Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο συνεργατικότητας, καθώς και την ανάπτυξη των διδασκόντων/επιμορφωτών των εκπαιδευτικών. Ο προσδιορισμός αυτών των επιπέδων επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι δεδομένος και αποκτά ιδιαίτερο νόημα όταν αναφερόμαστε στην υιοθέτηση διδακτικών καινοτομιών. Απαιτεί αναλυτική μελέτη της διαδικασίας εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και κατάλληλη συλλογή και ανάλυση δεδομένων κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης/επιμόρφωσης. Η ομιλία, πέρα από θεωρητικά μοντέλα για τον ρόλο του ακαδημαϊκού διδάσκοντα, θα αναφερθεί σε εμπειρίες από δυο ερευνητικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και σε συγκεκριμένους προβληματισμούς και παραδείγματα από την υλοποίησή τους. Στόχος είναι να προσδιορίσουμε την πολυπλοκότητα, αλλά και την αξία της βασισμένης σε δεδομένα (evidence based) συζήτησης και σκιαγράφησης της ανάπτυξης αφ' ενός μεν των εκπαιδευτικών και αφ' ετέρου των ακαδημαϊκών διδασκόντων.



ISSN 1790-773X



ΕΝΩΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

www.primarymusic.gr/magazine/