



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η μουσική αγωγή στην εκπαίδευση ατόμων με  
αναπηρία κατά την προσχολική και την πρώτη σχολική  
ηλικία»**



Σουτζίδου Βαγιανή

A.M.: 1011083

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Καφένια Μπότσογλου & Σωτηρία Τζιβνίκου

Βόλος, 2015



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

Αριθ. Εισ.: 13926/1  
Ημερ. Εισ.: 03-03-2017  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ  
2015  
ΣΟΥ



**«Η μουσική αγωγή στην εκπαίδευση ατόμων με  
αναπηρία κατά την προσχολική και την πρώτη σχολική  
ηλικία»**

Φοιτήτρια: Σουτζίδου Βαγιανή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καφένια Μπότσογλου

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια: Σωτηρία Τζιβινίκου

«Η ετικετοποίηση έχει δημιουργήσει στίγματα και στερεότυπα που κάνουν μεγάλο κακό στα άτομα με αναπηρίες. Μία αναπηρία ή δυσλειτουργία δεν είναι απαραίτητα μειονέκτημα. Τις περισσότερες φορές, η κοινωνία καθορίζει τι είναι ένα μειονέκτημα με τον τρόπο που αποδέχεται ή απορρίπτει ορισμένες αναπηρίες και ανικανότητες. Ως εκπαιδευτικοί, πρέπει να προσπαθήσουμε να εκπαιδεύσουμε όχι μόνο τα άτομα που μειονεκτούν λόγω της στάσης της κοινωνίας, αλλά και την ίδια την κοινωνία.»

*Sona D. Nocera, 1979*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εν λόγω πτυχιακή εργασία διερευνήθηκε η επίδραση που ενδέχεται να έχει η μουσική στην εκπαίδευση ατόμων που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός ήταν η συλλογή δεδομένων σχετικά με τον αντίκτυπο της μουσικής στο συναίσθημα, τη συμπεριφορά, την κοινωνικοποίηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Κρίθηκε πως μία αξιόπιστη πηγή πληροφοριών αποτελεί ο πληθυσμός των ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι έχουν σχετική εμπειρία. Πέρα από αυτό, έγινε προσπάθεια καταγραφής και των απόψεών τους σχετικά με τη χρησιμότητα της ένταξης μουσικών δραστηριοτήτων στην ειδική εκπαίδευση. Παράλληλα, θεωρήθηκε ενδιαφέρουσα η συλλογή των απόψεων και των φοιτητών ειδικής αγωγής σε μία προσπάθεια σύγκρισης των στάσεων των δύο πληθυσμών, εκπαιδευτικών και φοιτητών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2015 μέσω του διαδικτύου, ενώ η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν ποσοτική με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων παρουσιάζει θετική στάση απέναντι στην χρήση της μουσικής με εκπαιδευτικούς σκοπούς με τους φοιτητές να δείχνουν περισσότερο πρόθυμοι ως προς την ένταξη μουσικών δραστηριοτήτων. Καθώς τα τελευταία χρόνια οι ειδικοί στον χώρο της ειδικής διαπαιδαγώγησης έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στο αγαθό της μουσικής και στα πολλαπλά της οφέλη, η ύπαρξη μουσικών δραστηριοτήτων στο σχολείο χρειάζεται να είναι συχνή και να μην παραμελείται.

**Λέξεις κλειδιά:** μουσική, εκπαίδευση, ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί, φοιτητές

## **ABSTRACT**

In this study were investigated the effects of music education to people with special educational needs. The purpose was to collect data associated with the impact of music on emotion, behavior, socialization and self-confidence of students of preschool and primary school age. It was considered that special educators would represent a reliable source of information because of their experience. Beyond this, I recorded their views about the usefulness of integrating musical activities in special education. Furthermore, it was important to collect the views of the students of special education with the aim to compare the answers of the two populations. The survey took place in March of 2015 via the Internet. The method was quantitative using a structured questionnaire. It should be empathized that the majority of the participants showed a positive attitude towards the use of music with educational purposes, while students are shown more eager to the inclusion of musical activities. In recent years the experts in the field of special education are searching the music benefits and this is why various musical activities should be frequent and not neglected at school.

Key-words: music, education, special needs, teachers, students

## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	12

### Η ΜΟΥΣΙΚΗ

1. Ο ορισμός της μουσικής .....	13
2. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία .....	14
2.1 Helmet Moog .....	15
2.2 Keith Swanwick & June Tillman.....	16
2.3 David Hargreaves & Francis Galton.....	17
3. Σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί και μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις .....	19
3.1 Carl Orff & Gunild Keetman .....	19
3.2 Émile Jaques-Dalcroze.....	20
3.3 Maria Montessori .....	22
3.4 Zoltán Kodály .....	23

### ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Η ιστορική εξέλιξη της μουσικής ως μέσο αγωγής .....	24
2. Η μουσική εκπαίδευση στις μέρες μας .....	27
2.1 Η μουσική ως μάθημα .....	28
2.1.1 Μουσικό παιχνίδι.....	29
2.1.2 Μουσικά όργανα .....	33
3. Ειδική μουσική εκπαίδευση.....	33
4. Μουσικά οφέλη σε σημαντικούς τομείς .....	34
4.1 Προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη.....	35
4.2 Ενσυναίσθηση και κοινωνική ανάπτυξη.....	35
4.3 Νοητική ανάπτυξη και μνήμη.....	37
4.4 Γλωσσική ανάπτυξη.....	39

4.5 Εμπειρίες καθημερινής ζωής .....	40
4.6 Προσωπική ανεξαρτησία .....	40
4.7 Δημιουργικότητα .....	41
4.8 Υγεία και η σωματική ανάπτυξη .....	41
4.9 Πολιτιστική προσέγγιση .....	42
5. Μουσικά οφέλη ανά κατηγορία αναπηρίας .....	42
5.1 Μαθητές με βαρηκοΐα ή κώφωση .....	42
5.2 Μαθητές στο φάσμα του αυτισμού .....	44
5.3 Μαθητές με νοητική καθυστέρηση .....	46
5.4 Μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης .....	47
5.5 Μαθητές με μη προσαρμοστική συμπεριφορά .....	48
5.6 Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	49
6. Βασικές αρχές σχεδιασμού μουσικών δραστηριοτήτων στην ειδική εκπαίδευση...	50
7. Προτεινόμενα στάδια εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων .....	51
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	53
9. Μουσικοθεραπεία .....	54

## **Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

1. Η θέση της μουσικής στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) - Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ) της ειδικής αγωγής .....	56
1.1 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές .....	56
1.2 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού .....	57
1.3 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα όρασης .....	58
1.4 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές με κινητικές δυσκολίες .....	58
1.5 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές με νοητική καθυστέρηση .....	59
2. Στρατηγικές στην Ειδική μουσική εκπαίδευση .....	60
2.1 Διαταραχές λόγου και ομιλίας .....	60
2.2 Διαταραχές νόησης .....	61
2.3 Διαταραχές κίνησης και υγείας .....	61
2.4 Προβλήματα Όρασης .....	62
2.5 Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές .....	62
3. Στόχος - Ερευνητικά Ερωτήματα – Υποθέσεις .....	63

**ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

1. Μεθοδολογία.....	65
1.1 Συμμετέχοντες .....	66
1.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	66
1.3 Ερευνητική διαδικασία .....	68
2. Αποτελέσματα.....	68
2. Συμπεράσματα .....	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	84
Παράρτημα 1.....	88

## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

**Σχήμα 1.** Ο διττός ρόλος της μουσικής στη διδασκαλία.

**Σχήμα 2.** Η συμβολή της μουσικής αγωγής σε διάφορους τομείς

**Σχήμα 3.** Τα στάδια εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων

**Σχήμα 4.** Η ιδιότητα των συμμετεχόντων

**Σχήμα 5.** Το επίπεδο μουσικών γνώσεων του πληθυσμού

**Σχήμα 6.** Οι στόχοι της μουσικής αγωγής

**Σχήμα 7.** Η επίδραση της μουσικής στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά.

**Σχήμα 8.** Η θετική μουσική επίδραση στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία.

**Σχήμα 9.** Η θέση της μουσικής αγωγής στο Α.Π. ειδικής εκπαίδευσης.

**Σχήμα 10.** Η πρόθεση εισαγωγής μουσικών δραστηριοτήτων.

**Σχήμα 11.** Η συχνότητα εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων.

**Σχήμα 12.** Ο τρόπος αντίδρασης των μαθητών απέναντι στη μουσική.

**Σχήμα 13.** Η αντίδραση των μαθητών στα μουσικά όργανα της τάξης.

**Σχήμα 14.** Η επίδραση στη διάθεση ή συμπεριφορά των μαθητών μέσω της μουσικής.

**Σχήμα 15.** Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην κοινωνική ύπαρξη των μαθητών.

**Σχήμα 16.** Σύγκριση της ικανότητας και συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρία σε σχέση με συνομηλίκους κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων.



**Σχήμα 17.** Η δυνατότητα εφαρμογής μουσικής αγωγής ανεξάρτητα από την αναπηρία.

**Σχήμα 18.** Η δυνατότητα εφαρμογής της μουσικής σε σχέση με τις υπάρχουσες μουσικές γνώσεις.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υποστήριξη και κατανόηση που έδειξε όλα τα χρόνια των σπουδών μου, καθώς και όλα τα οικεία μου πρόσωπα που βρίσκονται σε κάθε νέα προσπάθεια συνεχώς στο πλευρό μου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα άτομα που συμμετείχαν πρόθυμα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς και τις δύο επιβλέπουσες καθηγήτριες, κ. Καφένια Μπότσογλου και κ. Σωτηρία Τζιβνίκου, για την άψογη συνεργασία, την καθοδήγηση και τη βοήθεια που μου παρείχαν.

Σουτζίδου Βαγιανή

Βόλος, 2015

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική βρίσκεται παντού γύρω μας και μπορεί να κάνει την καθημερινότητα πιο όμορφη. Άλλωστε, κάθε φορά που νιώθουμε άσχημα, αναζητούμε μελωδίες που θα μας απαλύνουν τον πόνο. Από τη στιγμή που ερχόμαστε σ' αυτόν τον κόσμο η μουσική μας δίνει μεγάλη ευχαρίστηση. Για αυτό, άλλωστε, και οι μικροί μαθητές εκφράζουν ιδιαίτερη χαρά όταν πρόκειται να τραγουδήσουν, να χορέψουν, να παίζουν καστανιέτες...

Η εν λόγω πτυχιακή εργασία μελετά αυτό ακριβώς το θέμα. Συγκεκριμένα, εξετάζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μουσική και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την ευεργετική δράση της στους συγκεκριμένους μαθητές.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με την ουσία της μουσικής, τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία, ενώ παράλληλα αναφέρονται κάποιοι σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί, οι οποίοι έχουν θέσει τις βάσεις της σημερινής μουσικής εκπαίδευσης προτείνοντας συγκεκριμένες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αφορά το ρόλο της μουσικής ως μέσο αγωγής από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση στην ειδική μουσική εκπαίδευση, τον θετικό αντίκτυπο που έχει σε ποικίλους τομείς της ανάπτυξης και σε διάφορες κατηγορίες διαταραχών. Ακόμη, παρατίθεται τα στάδια και οι βασικές αρχές που χρειάζεται να έχει στο νου του κάθε εκπαιδευτικός πριν εισάγει κάποια μουσική δραστηριότητα.

Οι μουσικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και οι στρατηγικές που αρμόζουν ανά κατηγορία ειδικών αναγκών περιέχονται στο επόμενο κεφάλαιο.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, αναφέρονται η προβληματική και οι στόχοι της έρευνας, πληροφορίες σχετικά με τη δειγματοληψία και τη μεθοδολογία, καθώς και τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της.

# Η ΜΟΥΣΙΚΗ

## 1. Ο ορισμός της μουσικής

Για τη μουσική μπορούν να αποδοθούν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση θα την χαρακτηρίζουν ως κάτι θετικό, ίσως ακόμη και ευεργετικό, για τη ζωή και την ψυχοσύνθεση του ανθρώπου. Ωστόσο, είναι αρκετά πολύπλοκη η διατύπωση ενός απόλυτου ορισμού σχετικά με την ουσία και τον ρόλο της.

Για τον λόγο αυτό, το 2000 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα με σκοπό να καταγραφεί η στάση των ατόμων απέναντι στο αγαθό της μουσικής. Σύμφωνα με την πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε ποσοστό 42%, η μουσική αποτελεί τμήμα της αισθητικής αγωγής. Το 14% την χαρακτήρισε ως έναν συνδυασμό ήχου-κίνησης-λόγου, το 6% ως τέχνη των ήχων, ενώ το 38% συμφώνησε με όλες τις παραπάνω απόψεις.

Ο εν λόγω όρος από ετυμολογική άποψη προέρχεται από την αιγυπτιακή λέξη μούσα, που σημαίνει παραγωγή/θεϊκή γένεση, και από την κελτική κατάληξη «-ίκη», που συμβολίζει την αλληλεξάρτηση δύο μερών. Έτσι, από την ετυμολογία της γίνεται αντιληπτό πως η μουσική αποτελεί δώρο των μουσών και αναφέρεται στην ενότητα τους. Από γραμματική άποψη, η μουσική είναι επίθετο. Το ουσιαστικό που την αντιπροσωπεύει δεν είναι η τέχνη, αλλά η παιδεία, με άλλα λόγια η μουσική παιδεία.

Άλλωστε, η μουσική μας συντροφεύει σε πολλές στιγμές της καθημερινότητάς. Υπήρχε ακόμη και στην αρχαιότητα, όπως μαρτυρούν κάποιες λέξεις με παρεμφερή σημασία, όπως «ἄειδεν» και «κιθαρίζουν», τις οποίες συνήθισαν να χρησιμοποιούν οι αρχαίοι. Ωστόσο, ο όρος «μουσική» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στον πρώτο Ολυμπιονικό του Πινδάρου το 476 π.Χ. Οι αρχαίοι με αυτόν τον όρο δεν αναφέρονταν απλώς σε μία απλή παράθεση ήχων, αλλά ακόμη στον χορό, στην αρμονία, στη μελωδία. Τέλος, εκείνη την εποχή λειτουργούσε ως παιδαγωγικό και θεραπευτικό μέσο. (Καρτασίδου, 2004).

Μεγάλοι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, μελέτησαν την αισθητική και την ψυχολογία της μουσικής, με αποτέλεσμα τη διατύπωση της θεωρίας του ήθους. Η ηθική θεωρία της μουσικής σχετίζεται με τον αντίκτυπο που έχει η μουσική στη συναισθηματική και ψυχική ζωή του ανθρώπου,

υποστηρίζοντας πως κάθε ρυθμική και μελωδική κίνηση μπορεί να δημιουργήσει μια αντίστοιχη συναισθηματική κατάσταση. Αυτό σημαίνει πως ο αντίκτυπος της μουσικής για τον άνθρωπο μπορεί να είναι είτε θετικός ωθώντας τον να δράσει στηριζόμενος στην θέλησή του, είτε αρνητικός εμποδίζοντάς τον να δράσει όπως επιθυμεί. Τέλος, ενδέχεται να τον απομακρύνει εντελώς από την βούλησή του. Πέρα, όμως, από τέτοιες γενικές θέσεις, η εν λόγω θεωρία προχωρά σε μία αισθητική διερεύνηση των επιμέρους στοιχείων της μουσικής, όπως το ήθος της μελωδίας, των αρμονιών, των γενών και των ρυθμών (“Αρχαία ελληνική μουσική”, 2015).

Γενικότερα, εδώ και πολλούς αιώνες μέσω της μουσικής πραγματοποιείται η μετάδοση της κουλτούρας των πολιτισμών, είτε ανεπτυγμένων είτε πρωτόγονων. Αποτελεί μία διεθνή γλώσσα η οποία μεταδίδει νοήματα και συναισθήματα όντας ικανή να ενώσει άτομα τελείως διαφορετικά μεταξύ τους. Συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής πορείας του ανθρώπου, στην ψυχική του υγεία, στο αυτοσυναίσθημα και τονώνει την αυτοπεποίθηση (Καρτασίδου, 2004). Με άλλα λόγια, η μουσική δεν αποτελεί απλώς ένα ενδιαφέρον προϊόν το οποίο έλκει φυσικά τον άνθρωπο. Κυρίως λειτουργεί ως ένα εργαλείο που ενδυναμώνει όλους τους τομείς της ανάπτυξης (Kim, 2007).

## **2. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία**

Όπως συμβαίνει με την ανάπτυξη του ανθρώπου, ομοίως και η μουσική ανάπτυξη ακολουθεί κάποια διαδοχικά στάδια. Η μελέτη τους οδηγεί σε μία πληρέστερη κατανόηση των αναγκών των ατόμων ανάλογα με τη φάση στην οποία βρίσκονται. Ιδιαίτερα στον χώρο της παιδαγωγικής, μια τέτοια γνώση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ένταξη της μουσικής αγωγής στη διδασκαλία και τους τρόπους που αυτή μπορεί να εφαρμοσθεί.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που εστιάζουν σε αυτό το κομμάτι. Για να κριθεί, όμως, κατά τους Hargreaves & Zimmerman (1992) μία μουσική αναπτυξιακή θεωρία αξιόπιστη κρίνεται αναγκαίο να πληροί τέσσερις προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οφείλει να αντανakλά πλήρως τη φύση της μουσικής συμπεριφοράς του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται σε ποικίλες μουσικές δραστηριότητες, όπως η σύνθεση, η εκτέλεση και η ακρόαση. Ακόμη, οι παρεχόμενες πληροφορίες χρειάζεται

να είναι συστηματικές και αξιόπιστες. Τέλος, αξίζει να συνυπολογίζονται τόσο οι έμφυτες τάσεις των ανθρώπων, όσο και οι επιρροές που ασκεί το πολιτιστικό περιβάλλον (Swanwick, 2001).

Στη συνέχεια, παρατίθενται σημαντικές θεωρίες μουσικής ανάπτυξης που έχουν προταθεί από μεγάλους ειδικούς στον χώρο αυτό. Ωστόσο, λόγω του θέματος που ερευνάται στην παρούσα εργασία, θα γίνει λόγος μόνο για τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

## 2.1 Helmet Moog

Ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκε ερευνητικά με τη διαδικασία της μουσικής ανάπτυξης έχοντας ένα μεγάλο δείγμα πληθυσμού ήταν ο Moog (1976). Ο ίδιος θέλησε να διερευνήσει την αλληλεπίδραση του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τον κόσμο της μουσικής. Μελέτησε διάφορες θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας προκειμένου να ανακαλύψει τη σχέση αλληλεξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα στα εξελικτικά στάδια ανάπτυξης και στη μουσική ανάπτυξη (“New Handbook Research”, 2002).

Έτσι, πραγματοποίησε μια έρευνα, η οποία βασιζόταν στις φωνητικές και τις συμπεριφορικές αντιδράσεις που θα παρουσίαζαν οι συμμετέχοντες σε διαφορετικές μορφές του ήχου, όπως εσωτερικοί ήχοι, ρυθμική μελωδία, τραγούδι. Αυτή η επιλογή έγινε, καθώς θεώρησε πως μέσω της καταγραφής και ερμηνείας των εν λόγω αντιδράσεων, θα προέκυπτε μία θεωρία σχετική με τη μουσική ανάπτυξη από ένα ευρύ δείγμα πληθυσμού.

Συνολικά συμμετείχαν 500 παιδιά, ηλικίας μεταξύ έξι μηνών έως 5 χρόνων και 6 μηνών. Ακόμη, συμμετείχαν περίπου 1000 γονείς από τους οποίους αντλήθηκαν σημαντικές πληροφορίες, σχετικά με το ιστορικό των συμμετεχόντων.

Μέσω της παρατήρησης και της ανάλυσης αυτών των στοιχείων, ο Moog οδηγήθηκε σε κάποια συμπεράσματα. Πιο ειδικά, διαπίστωσε ότι τα μωρά διατηρούν την προσοχή τους και αντιδρούν στην παρουσία της μουσικής κάνοντας ρυθμικές κινήσεις. Κατά το πρώτο έτος στα βρέφη παρατηρούνται μουσικές κραυγές-φωνητικά μουρμούρισμα τα οποία είναι τονικά και ρυθμικά άμορφα. Κατά το δεύτερο έτος,

αυξάνεται η ποσότητα και η ποικιλία των φυσικών αντιδράσεων τους στις δοκιμασίες. Κατά τη διάρκεια, όμως, της μετέπειτα προσχολικής ηλικίας οι σωματικές αποκρίσεις στη μουσική μειώνονται. Αυτό συμβαίνει, καθώς στην ηλικία των τριών, τεσσάρων και πέντε ετών οι αντιδράσεις στη μουσική εσωτερικεύονται και εκδηλώνονται σε άλλες δραστηριότητες, όπως στο φανταστικό παιχνίδι.

Όσο αναφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και την επιρροή τους στη στάση των παιδιών, υποστηρίζει πως δεν ασκούν καμία απολύτως ισχύ μέχρι τα τρία έτη. Ωστόσο, σε μεγαλύτερο ηλικιακό στάδιο φαίνεται πως η παρουσία των εν λόγω παραγόντων επηρεάζει τις αποκρίσεις των παιδιών (Burton, 2002. Nieuwmeijer, 2013).

## **2.2 Keith Swanwick & June Tillman**

Μία άλλη σημαντική θεωρία από τον χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας της μουσικής προτάθηκε το 1986 από τους Tillman και Swanwick, με την ονομασία «The Spiral of Musical Development». Αξίζει να αναφερθεί πως δέχθηκαν επιρροές από τον Moog, αλλά και από την εργασία του Piaget σχετικά με το παιδικό παιχνίδι.

Αυτό το μοντέλο προέκυψε από ένα πείραμα που πραγματοποίησαν οι Swanwick και Tillman σε παιδιά ηλικίας 3 έως 11 χρόνων και αφορούσε στις μουσικές συνθέσεις. Επιπλέον, συμμετείχαν τρεις ανεξάρτητοι κριτές, δύο εκ των οποίων ήταν καθηγητές μουσικής, ενώ ο ένας ήταν δάσκαλος με καμία μουσική εμπειρία.

Η διαδικασία όριζε πως τα παιδιά έπρεπε να συνθέσουν μουσικές μελωδίες μέσω μίας πληθώρας μουσικών οργάνων και μέσω της φωνής τους. Στην πορεία, ζητήθηκε να επαναλάβουν τη σύνθεσή τους προκειμένου να μαγνητοφωνηθεί. Ηχογραφήθηκαν περίπου 745 συνθέσεις, από τις οποίες επιλέχθηκαν τυχαία κάποιες από όλες τις χρονολογικές ηλικίες.

Στο επόμενο στάδιο, οι ανεξάρτητοι κριτές κλήθηκαν να εκτιμήσουν την ηλικία των παιδιών με βάση το ηχητικό απόσπασμα που άκουγαν, δηλαδή να μαντέψουν ανάλογα με τις μουσικές συμπεριφορές. Αν και ο κριτής που δεν είχε καμία μουσική εμπειρία παρουσίασε δυσκολία στην εκτίμηση της ηλικίας των παιδιών, οι άλλοι δύο κριτές αξιολόγησαν ορθά σε μεγάλο βαθμό τις ηλικίες.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτού του πειράματος, οδήγησε τους Swanwick και Tillman στο συμπέρασμα πως οι σημαντικές διαφορές στις μουσικές συνθέσεις βρίσκονταν σε αντιστοιχία με την ηλικία. Δηλαδή, τα παιδιά παρουσιάζουν συγκεκριμένες μουσικές συμπεριφορές σε κάθε αναπτυξιακή φάση.

Η συγκεκριμένη θεωρία διαιρείται σε τέσσερα επίπεδα μουσικής ανάπτυξης, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει δύο λειτουργίες. Λόγω του πεδίου έρευνας της παρούσας εργασίας, σημειώνονται τα πρώτα δύο επίπεδα:

#### ► 0-4 έτη: Επίπεδο δεξιοτεχνίας

Κατά το πρώτο στάδιο, των αισθητηριακών λειτουργιών, τα παιδιά εξερευνούν τους ήχους, ελκύονται από τη χροιά και τα διαφορετικά επίπεδα έντασης του ήχου. Στο δεύτερο στάδιο, της λειτουργίας των «επιδέξιων χειρισμών», από την άλλη, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις μουσικές τεχνικές και ενδιαφέρονται να μάθουν τον τρόπο που παίζονται τα όργανα. Οι συνθέσεις τους παρουσιάζουν σταθερό ρυθμό και επαναλήψεις.

#### ► 4-9 έτη: Επίπεδο μίμησης

Διακρίνεται στο στάδιο της προσωπικής εκφραστικότητας και στο συμβατικό στάδιο. Στην πρώτη περίπτωση, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπική έκφραση των παιδιών, από τη στιγμή που δημιουργούν αυθόρμητες μουσικές ιδέες. Τα παιδιά γνωρίζουν και μπορούν να ελέγξουν τον χαρακτήρα των έργων, τη μουσικότητα, την αίσθηση της κίνησης.

Η μετάβαση προς το συμβατικό στάδιο χαρακτηρίζεται από μελωδικά και ρυθμικά μοτίβα που εμφανίζονται με τη μορφή μικρότερων κομματιών, συχνά σε φράσεις δύο, τεσσάρων ή οχτώ γραμμών. Σε αυτήν την φάση τα παιδιά επηρεάζονται από τη μουσική που τους προσφέρει το περιβάλλον τους (Nieuwmeijer, 2013).

### 2.3 David Hargreaves & Francis Galton

Οι Hargreaves και Galton παρουσίασαν μία διαφορετική πρόταση σχετικά με τη μουσική ανάπτυξη που βασίστηκε σε πορίσματα από ψυχολογικές έρευνες. Το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε στη μελέτη της ανάπτυξης των μουσικών δεξιοτήτων



σε κάθε ηλικιακό στάδιο, δίνοντας έμφαση στο τραγούδι, τη γραφική αναπαράσταση, τη μελωδική αντίληψη και τη σύνθεση της μουσικής. Αξίζει να αναφερθεί πως συνυπολογίζεται η επίδραση κοινωνικό-πολιτισμικών παραμέτρων, καθώς, σύμφωνα με τους Hargreaves και Galton, κάθε διαφορετική πολιτιστική ομάδα δημιουργεί τη δική της ξεχωριστή μουσική. Η θεωρία τους βασίζεται σε πέντε αναπτυξιακά στάδια:

► **0-2 έτη: Αισθητικοκινητικό στάδιο**

Σε αυτήν την ηλικία αναπτύσσονται οι σωματικές δεξιότητες και ο συντονισμός και το παιδί αδυνατεί να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες. Έτσι, αυτό το στάδιο είναι σε μεγάλο βαθμό προ-συμβολικό. Το παιδί εκτελεί κινήσεις, εκφράζεται με το μουρμούρισμα και τον ρυθμικό χορό, πειραματίζεται με τους ήχους και με διάφορα ρυθμικά μοτίβα θέτοντας τα θεμέλια για τις μελλοντικές ικανότητες στο τραγούδι.

► **18 μήνες-5 έτη: Μορφικό στάδιο**

Περίπου στους πρώτους 18 μήνες εμφανίζεται το αυθόρμητο τραγούδι. Τα παιδιά πειραματίζονται με τη φωνή τους αναπαράγοντας μελωδικούς ήχους, όπως μελωδίες που έχουν ήδη ακούσει ή επαναλήψεις συλλαβών. Κατά την ηλικία των τριών ετών, το τραγούδι τους γίνεται περισσότερο οργανωμένο και πριν φτάσουν στην ηλικία των έξι ο τόνος και ο παλμός γίνονται πιο ομαλοί και δομημένοι στο τραγούδι. Στο τέλος του προ-συμβολικού σταδίου, τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν γραφικά κάποιον ήχο, καθώς σε αυτή τη φάση αποκτούν την ικανότητα να χρησιμοποιούν ένα σύμβολο, κάποιο αντικείμενο ή μια λέξη για να αντιπροσωπεύσουν μια αφηρημένη ιδέα.

► **5-8 έτη: Σχηματικό στάδιο**

Το παιδί αρχίζει να αφομοιώνει μουσικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται από ενήλικες και τις προσαρμόζει σε δικές του μουσικές εκφράσεις. Πλέον, βρίσκεται στη θέση να τραγουδήσει περισσότερο πολύπλοκες μελωδίες (Nieuwmeijer, 2013).

### **3. Σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί και μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις**

Η μουσικοπαιδαγωγική επιστήμη προσπαθεί να εντάξει τα παιδιά στον κόσμο της μουσικής. Πολλοί διακεκριμένοι μουσικοπαιδαγωγοί μελέτησαν σε βάθος την ανάγκη του ατόμου για μουσική παιδεία, διατυπώνοντας διάφορες μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Παρακάτω παρατίθενται, ίσως, οι πιο σημαντικές μουσικοπαιδαγωγικές προτάσεις.

#### **3.1 Carl Orff & Gunild Keetman**

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναπτύχθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα από τους Carl Orff και Gunild Keetman. Είναι ευρύτερα, όμως, γνωστή ως προσέγγιση Orff-Schulwerk (Bischoff, 2009). Η παιδαγωγική της βάση αντλείται από τις θεωρίες της Pestalozzi, του Rousseau, του Dewey, και της Montessori, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στη Γερμανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Φιλιανού & Σταματοπούλου, 2013. Long, 2013).

Κύριος στόχος δεν είναι απλώς η εκμάθηση μουσικών τεχνικών. Η εκμάθηση θα έρθει φυσικά, αφού πρώτα οι μαθητές αγαπήσουν πραγματικά τη μουσική. Οι Carl Orff και Gunild Keetman υποστηρίζουν πως η μουσική πρέπει να αποτελεί μία προσωπική υπόθεση. Μέσω της μουσικής, τα παιδιά σταδιακά κατακτούν τη γνώση του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλλει, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν την αίσθηση του «ανήκειν» (Bischoff, 2009). Επίσης, παρέχει ενθάρρυνση στους μαθητές να συνεχίσουν να προσπαθούν, καθώς αποκλείει το φόβο μια πιθανής αποτυχίας.

Ως προς το σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευελιξία να χρησιμοποιήσουν την προσέγγιση Orff στη διδασκαλία τους, είτε σε ανεξάρτητα μουσικά μαθήματα ή είτε σε συνδυασμό με διαφορετικά μαθήματα. Σημειώνεται πως αν και είναι μία διαδικασία κατευθυνόμενη από το δάσκαλο, προωθείται μία αμοιβαία συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

Επιπλέον, δεν συναντάται κάποια σαφής δομή. Περιλαμβάνει διάφορες εμπειρίες μάθησης οι οποίες δεν είναι ιεραρχικά δομημένες. Παρόλα αυτά, παρέχεται η

δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τις εφαρμόσει με κάποια σειρά κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, μίας ενότητας ή και ολόκληρου του σχολικού έτους, ενώ προτείνονται κάποια βασικά βήματα.

Το πρώτο από αυτά είναι η παρατήρηση, στην οποία ο μαθητής καλείται να παρατηρήσει κάποιο βίντεο, κάποια μελωδία, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές ή οποιονδήποτε άλλο. Ένα άλλο είναι η μίμηση των ενεργειών του δασκάλου με στόχο να καλλιεργηθούν βασικές δεξιότητες στο ρυθμικό λόγο, στο τραγούδι, στην παραγωγή ήχων μέσω του σώματος, στο παίξιμο οργάνων και στην κίνηση. Η μίμηση ενδέχεται να πραγματοποιείται ταυτόχρονα, καθυστερημένα ή και επικαλυπτόμενα. Επίσης, συναντάται η φάση του πειραματισμού κατά την οποία παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν τις δυνατότητες τους στον ήχο και την κίνηση ανακαλύπτοντας μία αυθεντική και προσωπική μουσικότητα. Την εύρεση της προσωπικής μουσικότητας ακολουθεί ο μουσικός αυτοσχεδιασμός και η αυθόρμητη σύνθεση μελωδιών. Αυτή η φάση ενθαρρύνει την ανάπτυξη προσωπικής ανεξαρτησίας, καθώς τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν, αναλύουν και επικοινωνούν βασιζόμενα στις δικές τους δυνάμεις. Ένα τελευταίο βήμα αποτελεί η απόκτηση παιδείας από μέρους των μαθητών, ώστε να διαβάζουν και να γράφουν όσα έχουν συνθέσει.

Γενικά, κυρίαρχο μέλημα αποτελεί η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στα διάφορα στάδια της διαδικασίας μάθησης, με στόχο να μάθει να σκέφτεται με ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους (Long, 2013).

### **3.2 Émile Jaques-Dalcroze**

Η μέθοδος Dalcroze ή ρυθμική Dalcroze έκανε την εμφάνισή της στις αρχές του εικοστού αιώνα στις γερμανόφωνες και γαλλόφωνες χώρες. Ο Emile Dalcroze υπήρξε σπουδαίος πιανίστας, συνθέτης και μουσικός παιδαγωγός, ο οποίος ίδρυσε το Ινστιτούτο Ρυθμικής «Hellerau» στη Γερμανία και το Ινστιτούτο Ρυθμικής «Jacques-Dalcroze» στην Ελβετία (Kessler-Κακουλίδη, 2008. “Émile Jaques-Dalcroze”, 2015).

Αφορμή για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης προσέγγισης, αποτέλεσε η απογοήτευση του συνθέτη σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμοζόταν

εκείνη την εποχή στο μάθημα της μουσικής. Συγκεκριμένα, διαπίστωσε πως οι μαθητές του αντιμετώπιζαν τη μουσική ως ένα σύνολο τεχνικών και κανόνων και όχι ως μέσο έκφρασης των βαθύτερων συναισθημάτων τους. Έτσι, οδηγήθηκε στην αμφισβήτηση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας παρουσιάζοντας μία νέα πρόταση, την προσέγγιση Dalcroze (Juntunen, 2004). Αξίζει να αναφερθεί πως στη συγκεκριμένη εποχή διαδραματίστηκαν σημαντικές πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές, γεγονός που ευνόησε την εισαγωγή καινοτόμων μουσικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως η συγκεκριμένη (Kessler-Κακουλίδη, 2008).

Χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι πως δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα, τεχνικές ή δραστηριότητες, αλλά αντιθέτως αποτελεί μία εκπαιδευτική φιλοσοφία. Σύμφωνα με τον Dalcroze, η εμπλοκή του ανθρώπου με τη μουσική χρειάζεται να συμβαίνει όσο το δυνατόν πιο σύντομα ηλικιακά, καθώς με αυτόν τον τρόπο τίθενται τα κατάλληλα θεμέλια για την μελλοντική του μουσική παρουσία.

Στη βάση αυτής της προσέγγισης, συναντάται η χρήση του σώματος, καθώς το σώμα αποτελεί μία άμεση πηγή γνώσης, ένα όργανο μουσικής προσέγγισης και αυτοέκφρασης. Με βάση αυτήν την πεποίθηση οδηγήθηκε στην παρουσίαση ενός συστήματος αγωγής, τα Eurythmics. Τα Eurythmics (ευ + ρυθμός) αποτελούν ένα μέσο με το οποίο κανείς μπορεί να ανακαλύψει την αίσθηση και τη γνώση της μουσικής την ίδια στιγμή. Τα Eurythmics στην ουσία αποτελούν ένα σύνολο δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την φυσική κίνηση με τη μουσική με στόχο την αντίληψη του ρυθμού (Manifold, 2008). Σύμφωνα με την καθηγήτρια Θεραπευτικής Ρυθμικής Lucia Kessler-Κακουλίδη (2008) συναντώνται κινητικές ασκήσεις, έτσι ώστε να συντονιστούν οι μύες με τις νευρικές αντιδράσεις, να συμβαδίσει το πνεύμα με το σώμα του παιδιού. Ιδιαίτερα, στοχεύεται η ενίσχυση της ακουστικής ευαισθησίας, της αίσθησης του ρυθμού, της ευαισθητοποίησης των αισθήσεων και της προσωπικής έκφρασης. Ανώτατο σκοπό, όμως, αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσα από σωματικές, ψυχολογικές και πνευματικές διεργασίες.

Την εν λόγω προσέγγιση οδήγησε ένα βήμα παρακάτω μία μαθήτριά του, η Mimi Scheiblaue. Η ίδια εργάστηκε με άτομα που παρουσίαζαν ψυχικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση και κινητικές δυσλειτουργίες και για αυτόν τον λόγο χρειάστηκε να διαφοροποιήσει τις ρυθμικές ασκήσεις με γνώμονα τις ανάγκες τους.

Στη συνέχεια, η Amélie Hoellering στηριζόμενη σε ψυχολογικές και ψυχοθεραπευτικές θεωρίες παρουσίασε τη Θεραπευτική Ρυθμική. Η Θεραπευτική Ρυθμική μέσα από πολυαισθητηριακές μεθόδους ενδυναμώνει την αυτοέκφραση, την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα είναι ωφέλιμη για ποικίλες σωματικές ακαμψίες.

### 3.3 Maria Montessori

Το μουσικό περιβάλλον της Maria Montessori παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες του Orff-Schulwerk και του Jaques-Dalcroze. Επίσης, έχει δεχθεί επιρροή από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης της θεωρίας του Piaget, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις ευαίσθητες αναπτυξιακές περιόδους. Η συμβολή της Montessori στην μουσική εκπαίδευση είναι μεγάλη. Ενδεικτικά, στις μέρες μας έχουν ιδρυθεί περίπου 5.000 σχολεία Montessori στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος προέκυψε μέσω της μελέτης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν φυσικά. Στο σύστημα πεποιθήσεων της Montessori βρίσκεται η θέση πως τα παιδιά πραγματοποιούν προσωπικές αυθόρμητες ανακαλύψεις σχετικά ανεξάρτητα από την παρέμβαση και την έγκριση των ενηλίκων. Άλλωστε, υποστηρίζεται πως κατά την πρώιμη παιδική ηλικία η γνώση προέρχεται μέσα από την βιωματική εμπλοκή των μαθητών, κυρίως μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων που προωθούν την προσοχή, την σύγκριση και την κριτική ανάπτυξη. Για αυτόν τον λόγο, ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών με μία πληθώρα πολυαισθητηριακών υλικών, προχωρώντας από το απλό στο σύνθετο. Για παράδειγμα, παρέχεται η δυνατότητα εξερεύνησης των μουσικών οργάνων τα οποία είναι προσαρμοσμένα στο μέγεθος των παιδιών και παίζονται ελεύθερα από τους ίδιους. (Troum, 2009).

Επιπρόσθετα, εφαρμόζονται ρυθμικές δραστηριότητες και τραγούδι. Σημασία δίνεται και στην εκμάθηση απλής μουσικής σημειογραφίας, για παράδειγμα ο μαθητής τοποθετεί νότες από πλαστικό σε ένα μεγάλο μουσικό πεντάγραμμο. Τέλος, κυρίαρχη θέση στο μοντεσσοριανό πρόγραμμα κατέχουν δραστηριότητες που ασκούν το αυτί για τη διάκριση των ήχων, όπως είναι το «παιχνίδι της σιωπής» και τα μοντεσσοριανά κουδουνάκια, τα οποία προσφέρουν παράλληλα και ευκαιρία διάκρισης του τόνου (Roopnarine & Johnson, 2013).

Όλες αυτές οι διαδικασίες φέρουν ως αποτέλεσμα την απόκτηση μουσικής γνώσης. Ωστόσο, κυρίαρχο μέλημα και της εν λόγω προσέγγισης αποτελεί η νοητική και συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών και, γενικότερα, η ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

### **3.4 Zoltán Kodály**

Ο Zoltán Kodály δημιούργησε ένα οργανωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το οποίο δεν αποτέλεσε πρωτοτυπία, αλλά έναν συγκερασμό ήδη υπαρχόντων μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων. Παρόλα αυτά, θεωρήθηκε ως μεγάλη καινοτομία για την εποχή του, καθώς μετέβαλε το παραδοσιακό μουσικοεκπαιδευτικό σύστημα της Ουγγαρίας.

Καταρχάς, η συγκεκριμένη μέθοδος είναι δασκαλοκεντρική. Η εφαρμογή της μπορεί να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία, ενώ τίθενται μακροπρόθεσμοι στόχοι που είναι ηλικιακά κατάλληλοι. Κυρίαρχο μέλημά του Kodály αποτέλεσε η πρόσβαση όλων των μαθητών στον κόσμο της μουσικής, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η θεμελίωση αξιών και κουλτούρας.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές του θέσεις, η μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι καθημερινά παρούσα, από την πρώτη κιόλας ημέρα της κήσης, και να συμφωνεί με τη μητρική γλώσσα του καθενός. Ακόμη, οι μουσικές επιλογές χρειάζεται να γίνονται με γνώμονα την ποιότητα, με στόχο το παιδί να αγαπήσει τη μουσική και να αποκτήσει αντίστοιχη παιδεία. Ακόμη, στόχος είναι ο μαθητής να καλλιεργήσει το γούστο του, δηλαδή μετά από κάποιο διάστημα να μπορεί να διακρίνει την μουσική της αρεσκείας του από μία όχι και τόσο ευχάριστη μουσική. Τέλος, θεωρείται σημαντικό να παροτρύνεται να τραγουδά χρησιμοποιώντας το φυσικό μουσικό του όργανο, τη φωνή (Bagley, 2005).

## ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι γεγονός πως στην ελληνική πραγματικότητα η ενσωμάτωση της μουσικής στο σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών. Μία τέτοια στάση πιθανότατα πηγάζει από την απουσία βιβλιογραφικών πηγών (Merrell, 2004). Πέρα από τον ρόλο της στην γενική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στον χώρο της ειδικής αγωγής η μουσική μπορεί να προσφέρει μεγάλη βοήθεια. Σημειώνεται πως, όπως θα δούμε παρακάτω, με την μουσική εκπαίδευση δεν νοείται μόνο η απόκτηση μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

### 1. Η ιστορική εξέλιξη της μουσικής ως μέσο αγωγής

Η μουσική ανέκαθεν αποτελούσε ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής του ανθρώπου και την επηρέαζε ποικιλοτρόπως. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αντιπροσωπεύει μία σειρά από μύθους που είχαν πλαστεί για τη μουσική. Επίσης, σε μερικούς λαούς η μουσική αποτελούσε αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητάς τους, καθώς τους βοηθούσε στην οργάνωση ομάδων εργασίας, κυνηγιού και θρησκευτικών ομάδων, ενώ πολλές φορές συσχετιζόταν και με τη μαγεία. Πέρα, όμως, από όλα αυτά, η μουσική λειτουργούσε κυρίως ως μέσο αγωγής.

Ένας από τους πρώτους φιλοσόφους που υπογράμμισε τα οφέλη της μουσικής σε συνδυασμό με την εκπαίδευση των ανθρώπων υπήρξε ο Κομφούκιος. Υποστήριξε πως η μουσική θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα είδος παγκόσμιας αρμονίας. Σύμφωνα με τις ιδέες του, μέσω της μουσικής και με αρχετυπικό τρόπο εμφανίζεται ο ανώτερος άνθρωπος, ο πραγματικός χαρακτήρας του καθενός. Έτσι, καταπολεμάται κάθε απάτη, πλάνη και υποκρισία (“Κομφούκιος Κοινωνικός Αναμορφωτής”, 2015).

Επίσης, η μουσική διαχωριζόταν ανάμεσα σε λόγια και λαϊκή μουσική. Στις υψηλότερες κοινωνικές ομάδες αντιστοιχούσε η λόγια και χρησίμευε ως μέσο εκπαίδευσης, ενώ η λαϊκή άνηκε στις κατώτερες και θεωρούταν παιδαγωγικά ανώφελη.

Στην αρχαία Αίγυπτο η μουσική ηχούσε από τους ναούς και τα ανάκτορα των Φαραώ ως τα αστικά στρώματα και τους γεωργούς. Υπάρχουν αρκετά αποδεικτικά στοιχεία τόσο εικονογραφικά όσο και υπό μορφή κειμένου σε παπύρους που αποκαλύπτουν την ύπαρξη μουσικών σχολών και μουσικών, ανδρών και γυναικών. Η εκπαίδευση τους στηριζόταν κατ' αποκλειστικότητα στην υψηλή τέχνη και την καλή μουσική.

Αργότερα, στην αρχαία Ελλάδα, αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία της μουσικής και αποτελεί, όπως έχει προαναφερθεί, θεραπευτικό και εκπαιδευτικό μέσο. Στις αρχές του 6ου π.Χ. αιώνα, χρησιμοποιούσαν τη μουσική προς ενίσχυση της παιδείας των Αθηναίων, ενώ στη Σπάρτη τη μελετούσαν και την εξασκούσαν έως τα τριάντα τους χρόνια.

Δύο από τους φιλοσόφους της αρχαίας Ελλάδας, ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, απέδωσαν μεγάλη εκπαιδευτική αξία στη μουσική. Αρχικά, ο Πλάτωνας σημείωσε τη παιδαγωγική και ηθική της αξία τονίζοντας τη συμβολή της στον συναισθηματικό και ψυχικό τομέα. Στην «Πολιτεία» χαρακτήρισε τις μελωδίες προικισμένες, καθώς έχουν ένα ξεχωριστό ήθος και ιδιαίτερες δυνατότητες απάλυνσης του πόνου της ψυχής. Η μουσική αποτελούσε ένα δρόμο προς την κάθαρση, την ολοκλήρωση, τη διασκέδαση, την εσωτερική γαλήνη και τη διαπαιδαγώγηση. Ως μουσικός και οπαδός της πυθαγόρειας σχολής, υποστήριξε, όχι μόνο στην «Πολιτεία» αλλά και στον «Πρωταγόρα» και στους «Νόμους» ότι η μουσική θέτει υψηλούς σκοπούς και, ως εκ τούτου, είναι μέσο παιδείας. Είναι ιδιαίτερα αναγκαίο παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς θα μπορούσε να διατηρήσει τις παραδοσιακές αξίες, να αναπτύξει και να διαμορφώσει το ιδανικό πρότυπο πολίτη (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Στη συνέχεια ο Αριστοτέλης υπογράμμισε πως η μουσική προκαλεί ποικίλες συγκινήσεις. Η ενασχόληση με τη μουσική είναι ένα παιχνίδι που θεραπεύει την ψυχή, όπως η γυμναστική το σώμα, προσφέροντας συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης. Ακόμη, αποτελεί μία όψη του ωραίου και της απόλαυσης, ενώ συγχρόνως προωθεί την ανάπτυξη της ψυχής και του χαρακτήρα. Ο πιο σημαντικός της, όμως, ρόλος θεωρείται η ικανότητά της να προσφέρει απομάκρυνση από συναισθηματικά δυσάρεστες καταστάσεις οδηγώντας στην κάθαρση (Καρτασίδου, 2004).



Και ο Πλούταρχος στη ρωμαϊκή εποχή στο έργο «Περί μουσικής» επεσήμανε πως δικαίως οι αρχαίοι Έλληνες ασχολούνταν και μελετούσαν με ευλάβεια τη μουσική εκπαίδευση, με σκοπό οι ψυχές να αντανakλούν το ήθος της μουσικής. Άλλωστε, η μουσική είναι πολύτιμη σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και για οποιαδήποτε ηθική πράξη.

Κατά τον Μεσαίωνα, επίσης, η μουσική βρισκόταν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράλληλα με άλλα σημαντικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Αριθμητική, η Γεωμετρία και η Αστρονομία. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο πως μία από τις Επτά Ελεύθερες Τέχνες ήταν η μουσική, ή αλλιώς Αρμονική.

Η εποχή της Αναγέννησης, η οποία χαρακτηρίζεται από αξιοσημείωτη άνθηση στον τομέα της φιλοσοφίας, της τέχνης και των επιστημών, έδωσε έναν νέο χαρακτήρα στη μουσική. Πλέον, έπαψε να συνδυάζεται κατ' αποκλειστικότητα με θρησκευτικές παραμέτρους, καθώς εισχώρησε στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Ωστόσο, δεν είχε ακόμη καθιερωθεί ως μέρος της εκπαίδευσης των νέων, παρά μόνο ήταν προσιτή σε άτομα από ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Με την πάροδο των ετών στη νεότερη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη αρχίζει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα θετικά στοιχεία των τεχνών και ιδιαίτερα της μουσικής. Η προοδευτική και παιδοκεντρική σκέψη του φιλόσοφου John Dewey σχετικά με την εκπαίδευση, κυρίως κατά τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, επηρέασε σημαντικά την εισαγωγή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία εκείνης της εποχής, οι τέχνες αξίζει να βρίσκονται στα θεμέλια της εκπαίδευσης, χωρίς να θεωρούνται δευτερεύοντα στοιχεία ενός αναλυτικού προγράμματος που στηρίζεται στην κατάκτηση μιας πληθώρας ακαδημαϊκών γνώσεων.

Πάνω σε αυτήν τη λογική κινήθηκε και ο Jerome Bruner, γνωστός ψυχολόγος, ο οποίος το 1969 επεσήμανε πως στην αγωγή των παιδιών υπάρχει μία πιθανότητα μονομερούς εστίασης στις επιστήμες και στην τεχνολογία και απαξίωσης των ανθρωπιστικών σπουδών. Ένας τέτοιος κίνδυνος μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη συμβολή του θεάτρου, της μουσικής και των ανθρωπιστικών επιστημών. Δύο χρόνια αργότερα, ο ψυχολόγος Abraham Maslow υποστήριξε πως οι εικαστικές τέχνες, η

μουσική και ο χορός πρέπει να τοποθετηθούν στο κέντρο της εκπαίδευσης (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

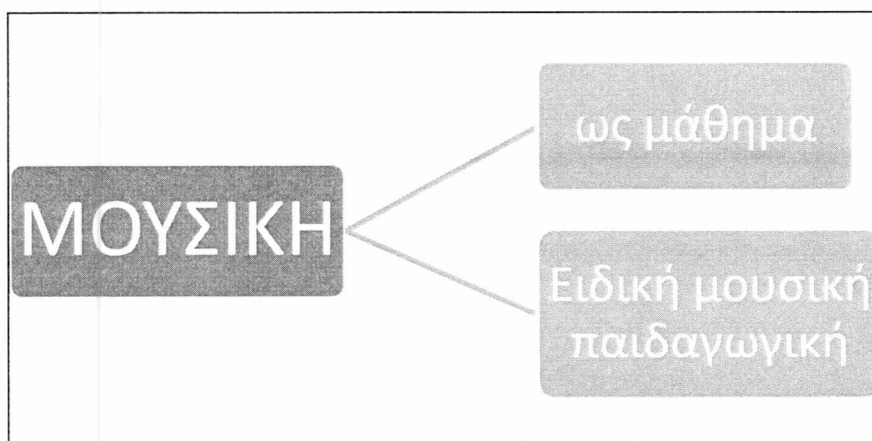
Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως από την αρχαιότητα ο άνθρωπος ανακάλυψε αυθόρμητα τη γαλήνη που προσφέρει το αγαθό της μουσικής στο είναι του. Έτσι, με το πέρασμα των καιρών προσπάθησε να την αξιοποιήσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

## **2. Η μουσική εκπαίδευση στις μέρες μας**

Η μουσική αγωγή εντάσσεται σε όλες τις βαθμίδες της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, αν και τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ειδικών αυξάνεται ως προς την ενσωμάτωση της μουσικής αγωγής σε όλο και μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σε αυτό το σημείο, χρειάζεται να διασαφηνιστούν οι όροι «μουσική ευαισθησία» και «μουσική επιδεξιότητα». Η μουσική ευαισθησία αναφέρεται στο ευχάριστο συναίσθημα που προκαλεί σε ένα παιδί κάποια μελωδία προερχόμενη από τη φωνή ενός ατόμου, από μουσικό όργανο ή από κάποια άλλη πηγή. Από την άλλη πλευρά, η «μουσική επιδεξιότητα» σχετίζεται με τη μουσική ικανότητα ενός μαθητή. Γίνεται προσπάθεια καταπολέμησης των παραγόντων που πιθανότητα τους παρεμποδίζουν να εξελίξουν τη μουσική τους επιδεξιότητα. Ωστόσο, λανθασμένα συχνά αυτές οι δύο έννοιες θεωρούνται ταυτόσημες. Για αυτόν τον λόγο, σε πολλές περιπτώσεις η μουσική ευαισθησία δεν γίνεται εμφανής από τους ενήλικους, από τη στιγμή που το παιδί δεν παρουσιάζει κάποιο ταλέντο στη μουσική. Σύμφωνα, όμως, με ψυχολόγους και μουσικούς η μουσική ευαισθησία αποτελεί μία εσωτερική κατάσταση η οποία δεν μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά (Σπετσιώτης & Πατσαντζόπουλος, 2000).

Με αυτή τη λογική, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να ειδωθεί από δύο σκοπιές: (α) τη μουσική ως μάθημα και (β) τη Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή (βλέπε Σχήμα 1). Αυτές οι πρακτικές δεν είναι ξένες μεταξύ τους, αντίθετα, είναι αλληλοσυμπληρωματικές και αποτελούν μέρη της ίδιας εκπαιδευτικής προσέγγισης.



Σχήμα 1. Ο διττός ρόλος της μουσικής στη διδασκαλία.

## 2.1 Η μουσική ως μάθημα

Μιλώντας για το μάθημα της μουσικής αναφερόμαστε στο μάθημα που θέτει ως πρωταρχικό στόχο τη μουσική δραστηριότητα, όπως το τραγούδι, τα μουσικά παιχνίδια, τη μουσική εκτέλεση. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει τη μορφολογία και τα βασικά στοιχεία της μουσικής, δηλαδή τον ρυθμό, την μελωδία και την αρμονία. Έτσι, ο μαθητής από μικρή ηλικία προσεγγίζει τον κόσμο της εγχώριας και παγκόσμιας μουσικής, αποκτά μουσική ευαισθησία και μουσικές δεξιότητες. Ακόμη μαθαίνει να αναγνωρίζει και να γράφει μουσικά σύμβολα.

Πέρα από τους παραπάνω στόχους, ως μακροπρόθεσμος σκοπός ορίζεται η γενίκευση των ήδη εκμαθημένων δεξιοτήτων στους υπόλοιπους τομείς της μάθησης. Πιο αναλυτικά, εξασκείται η ακουστική μνήμη και αντίληψη του παιδιού, καλλιεργούνται οι φωνητικές ικανότητες μέσω του τραγουδιού, οι ρυθμικές-κινητικές δεξιότητες μέσω του χορού και της κίνησης, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιείται και η διδασκαλία ενός μουσικού οργάνου. Επιπλέον, αποκτά την ικανότητα να αναγνωρίζει, να γράφει και να αντιλαμβάνεται τις αξίες και τις σχέσεις των μουσικών συμβόλων. Τέλος, σε ένα ανώτερο επίπεδο συνειδητοποιεί τη μεγάλη προσφορά της μουσικής στο ανθρώπινο γένος μέσω της ιστορικής της εξέλιξης, καθώς η μουσική σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα, την οποία διατηρεί και μεταδίδει στις επόμενες γενιές (Καρτασίδου, 2004).

Όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι βασικοί στόχοι είναι η εκτέλεση

εύκολων ρυθμικών και μελωδικών σχημάτων, το παίξιμο απλών μουσικών οργάνων, η γνωριμία με τους ήχους της φύσης, η σύνθεση μουσικής και η εκμάθηση απλών μουσικών όρων και δομών, όπως το τονικό ύψος, η διάρκεια, η δυναμική και το τέμπο (ΥΠΕΠΘ, 2004).

Στο νηπιαγωγείο η μουσική εκπαίδευση πραγματοποιείται με έναν διαφορετικό και πιο απλό τρόπο. Συγκεκριμένα, η μουσική εκπαίδευση προσεγγίζεται εμπειρικά, χωρίς τη διδασκαλία θεωρίας. Υπάρχουν μουσικά παιχνίδια μέσω των οποίων τα νήπια προσεγγίζουν βιωματικά το ρυθμό, τη μελωδία, την ένταση και την αρμονία. Οι βασικές δομές της μουσικής εισάγονται αυθόρμητα και δημιουργικά με τη χρήση μουσικών οργάνων, πνευστών ή κρουστών, τα οποία οι μαθητές μαθαίνουν να παίζουν εκφράζοντας τη δημιουργικότητά τους.

Ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, πρωταρχικός σκοπός του δεν αποτελεί η εκμάθηση μουσικών οργάνων ή η δημιουργία μελλοντικών επαγγελματιών μουσικών. Το ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στη δημιουργία ανθρώπων με ήθος, ευγένεια και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Έτσι, προχωρά στην οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, στην ενδυνάμωση των σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο, στον εμπλουτισμό της σχολικής ημέρας και βασικά στην ενσωμάτωση της μουσικής στην καθημερινότητα των παιδιών (Καρτασίδου, 2004).

Στα πλαίσια αυτά, μέσα στη διδασκαλία μπορεί να ενταχθεί τόσο το μουσικό παιχνίδι όσο και η ενασχόληση με διάφορα μουσικά όργανα.

### **2.1.1 Μουσικό παιχνίδι**

Στα αρχικά χρόνια της ανάπτυξης του ανθρώπου, η μουσική ικανότητα βρίσκεται υπό ανάπτυξη. Η νηπιακή και πρώιμη παιδική ηλικία αποτελούν την φάση η οποία χρειάζεται να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη της έμφυτης μουσικής ικανότητας, της κίνησης και του τραγουδιού.

Το μουσικό παιχνίδι φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας όχι μόνο για τη μουσική ανάπτυξη, αλλά γενικότερα για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά συμμετέχουν στη διαδικασία του παιχνιδιού, καθώς το αντιμετωπίζουν ως μία δραστηριότητα κοινωνικού, διαδραστικού, δημιουργικού και ψυχαγωγικού

χαρακτήρα. Εκείνα οδηγούνται στο παιχνίδι με εκούσιο τρόπο και έχουν διάφορα κίνητρα, όπως η περιέργεια ή η εκμάθηση. Το παιχνίδι είναι επεισοδιακό και αποτελείται από αναδυόμενους και ευέλικτους στόχους οι οποίοι κατακτώνται αυθόρμητα και με άνεση.

Στη βιβλιογραφία μπορούν να αναζητηθούν ποικίλες πληροφορίες σχετικά με το ρόλο του δασκάλου και το σχεδιασμό του περιβάλλοντος.. Το ποσοστό παρέμβασης των εκπαιδευτικών μπορεί να τοποθετηθεί σε μια κλίμακα, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η διευκόλυνση και στο άλλο η πρόθεση του δασκάλου να παρέμβει όποτε αυτό χρειαστεί. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της δραστηριότητας, στην επιλογή, δηλαδή, των κατάλληλων υλικών, στον χρόνο και στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος. Ωστόσο, όταν εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό, παρεμποδίζεται η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των νηπίων, εφόσον τα ίδια δεν μπορούν να πάρουν εύκολα προσωπικές αποφάσεις.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τη σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τα υλικά και επεμβαίνουν αν αισθανθούν πως χρειάζονται καθοδήγηση. Τη στιγμή που θεωρούν πως το παιδί είναι έτοιμο φροντίζουν να επεκτείνουν μία δραστηριότητα με τη χρήση της κατάλληλης και συνήθως ανοιχτής ερώτησης, της εισαγωγής ενός νέου υλικού ή μίας ιδέας για προβληματισμό. Πέρα από την καθοδήγηση, θεωρείται μείζονος σημασίας η συμμετοχή του ίδιου του δασκάλου στο παιχνίδι ως ισότιμου μέλους με στόχο να μοιραστεί με το νήπιο τη χαρά, την ευχαρίστηση και τη δημιουργία. Από την άλλη πλευρά, μέσω του παράλληλου παιχνιδιού, οι παιδαγωγοί λειτουργούν ως μοντέλα προκειμένου να παρουσιάσουν μία νέα δεξιότητα, ενώ παράλληλα περιγράφουν τις κινήσεις τους και τις σκέψεις τους. Ίσως, όμως, η πιο σημαντική προσφορά τους αποτελεί η παροχή κινήτρου στα παιδιά, κυρίως των "απειθαρχων", για να συμμετάσχουν στη διαδικασία του μουσικού παιχνιδιού.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, από κοινωνικο-πολιτισμική άποψη, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα υπό την παρουσία μεγαλύτερων παιδιών ή ενηλίκων μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «scaffolding» και περιλαμβάνει ένα συνεχές υποστηρικτικής καθοδήγησης από άτομα περισσότερο ικανά σε μία νέα στρατηγική ή δεξιότητα. Η βοήθεια σταδιακά μειώνεται, όταν το παιδί έχει εσωτερικεύσει το ρόλο του ενήλικα, για παράδειγμα, και βρίσκεται σε θέση να τον αναπαράγει αυτόνομα (Kemple, Batey, Hartle, 2004).

Ωστόσο, όπως έχει προαναφερθεί, το μουσικό παιχνίδι των νηπίων δεν βρίσκεται στις προτεραιότητες ούτε της μουσικής εκπαίδευσης ούτε και των ερευνητών. Ένας λόγος, ίσως, είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ερευνητές δεν έχουν συνειδητοποιήσει τα σημαντικά οφέλη που η μουσική εκπαίδευση μπορεί να παράσχει σε πολλαπλούς αναπτυξιακούς τομείς. Ακόμη, επικρατεί η αντίληψη πως η μουσική είναι κατάλληλη για μία μικρή μόνο ομάδα "ταλαντούχων" παιδιών, ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον εστιάζεται κατά βάση στην εκμάθηση «σοβαρών» δυνατοτήτων, όπως να τραγουδούν, να παίζουν κάποιο όργανο ή την ανάπτυξη ακουστικής ικανότητας. Τέτοιοι στόχοι ίσως προτιμούνται, καθώς απαιτούν καθοδηγούμενες από δάσκαλο μουσικές δραστηριότητες, ενώ γίνονται εύκολα μετρήσιμοι και παρατηρήσιμοι. Τέλος, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται και νιώθουν ανεπαρκείς για να αναλάβουν μουσικές δραστηριότητες, από τη στιγμή που δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στον συγκεκριμένο τομέα (Καρτασίδου, 2004).

Σε αυτό το σημείο, δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν κάποιες προσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του μουσικού παιχνιδιού. Πρωτίστως, απαιτείται εύκολη πρόσβαση στον χώρο των μουσικών δραστηριοτήτων και αυτόνομη χρήση των υλικών. Τα υλικά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις πρέπει να τροποποιούνται και να προσαρμόζονται στις δυνατότητες των μαθητών, ενώ η κατασκευή τους δεν πρέπει να προκαλεί δυσκολίες χρήσης ή τραυματισμούς. Επίσης, θεωρείται απαραίτητη η πρόβλεψη για την αντιμετώπιση επικοινωνιακών δυσκολιών, για παράδειγμα, με τη χρήση μίας πλακέτας επικοινωνίας (Kemple, Batey, Hartle, 2004).

Τέλος, το μουσικό παιχνίδι μπορεί να είναι είτε άτυπο είτε ελεύθερο. Τα χαρακτηριστικά τους αναλύονται ως εξής:

#### ► Άτυπο μουσικό παιχνίδι

Το άτυπο μουσικό παιχνίδι αφορά αυθόρμητες μουσικές δραστηριότητες, φωνητικές ή με όργανα, που πραγματοποιούνται από παιδιά χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί, με άτυπες ρυθμίσεις και χωρίς κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Για αυτόν τον τύπο αυθόρμητων μουσικών δραστηριοτήτων επικρατεί και η ονομασία «musicking». Η Trehub σύμφωνα με την προσωπική της εμπειρία, υποστηρίζει πως τα μωρά έχουν

ποικίλες δεξιότητες ακρόασης των μωρών, όπως η δυνατότητα να διακρίνουν ημιτόνια, απόλυτα τονικά διαστήματα, καθώς και αποκλίσεις από τις υπάρχουσες μελωδίες.

Υπάρχει μεγάλη συνάφεια υπάρχει ανάμεσα στις δραστηριότητες που πραγματοποιούν τα παιδιά και στη μουσική που προτιμούν. Παραδείγματος χάριν, τα παιδιά σιγοτραγουδούν σχετικά τραγούδια, όταν παίζουν με την άμμο στη θάλασσα. Την εν λόγω δραστηριότητα ο Forrester (2010) το αποκαλεί μουσικό παιχνίδι προσποίησης (pretend play singing) και συμφωνεί με τον Young (2006) ότι τα παιδιά συνδυάζουν το παιχνίδι, την αφήγηση ιστοριών και την έκφραση αυτών των ιστοριών μέσα από το τραγούδι. Η μουσική καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το νήπιο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και επικοινωνεί με τον περίγυρό του καθώς μεγαλώνει.

#### ► Ελεύθερο μουσικό παιχνίδι

Από την άλλη πλευρά, το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι συναντάται σε ένα περιβάλλον που έχει οργανωθεί εκ των προτέρων από το δάσκαλο. Σε αυτό το πλαίσιο το παιδί παρακινείται να πειραματιστεί και να ανακαλύψει τις μουσικές ιδιότητες του ήχου. Το ίδιο το παιδί είναι εκείνο που λαμβάνει την πρωτοβουλία για την έναρξη του παιχνιδιού.

Η Niland το 2009 πρότεινε μία μουσική κατάσταση η οποία συνδέεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών. Η έναρξη της δραστηριότητας στηρίζεται στις φωνές των παιδιών που τραγουδούν. Το συγκεκριμένο τραγούδι επιλέγεται από τον δάσκαλο. Όλα μαζί αναζητούν νέες λέξεις για το τραγούδι, το συνοδεύουν μουσικά με όργανα και σχεδιάζουν σχετικά παιχνίδια που περιλαμβάνουν και κίνηση. Η συμβολή του δασκάλου περιορίζεται στην παροχή νέων ερεθισμάτων όποτε κρίνεται απαραίτητο. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών αντλεί πληροφορίες για τα ενδιαφέροντά τους, τις αντιλήψεις τους και την υπάρχουσα κοινωνική αλληλεπίδραση. Με αυτά τα όπλα αποφασίζει ποια καινούρια στοιχεία θα προσθέσει στο μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Η εν λόγω προσέγγιση είναι παιδοκεντρική και περιλαμβάνει αρχικά ένα μεγάλο βαθμό παρεμβάσεων από τον δάσκαλο, κάτι που μειώνεται όταν τα παιδιά ξεκινούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες (Nieuwmeijer, 2013).



### **2.1.2 Μουσικά όργανα**

Όπως αναφέρει η Zimmermann (2011), όταν υπάρχουν μουσικά όργανα στο μαθησιακό περιβάλλον διευκολύνεται η επιτυχής ανάπτυξη μουσικών συμπεριφορών. Επίσης, δραστηριότητες με μουσικά όργανα μπορούν να ενισχύσουν την αυτόνομη κίνηση και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια όπου τα παιδιά καλούνται να ήχο σε διαφορετικά σημεία και χώρους ή να ανακαλύψουν την πηγή του ήχου.

Κατά τη διαδικασία επιλογής των μουσικών οργάνων, χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο είδος του υλικού από το οποίο αυτά είναι κατασκευασμένα, καθώς καθορίζει την ποιότητα του ήχου και την δυνατότητα ανάπτυξης της αντίληψης του ήχου. Πολλές φορές όργανα από απλά και καθημερινής χρήσης υλικά παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σχετικά με την αφή τους συγκριτικά με τα κλασικά όργανα. Ακόμη, το είδος του υλικού χρειάζεται να είναι τέτοιο, ώστε άτομα με αναπηρία να μην τραυματιστούν με οποιονδήποτε τρόπο και να μπορέσουν να τα χρησιμοποιήσουν επιτυχώς.

### **3. Ειδική μουσική εκπαίδευση**

Σε αντίθεση με τη χρήση της μουσικής για την απόκτηση και καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων, συναντάμε τη μουσική ως ένα σημαντικά βοηθητικό μέσο για μαθητές με αναπηρία. Η μουσική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ορίζεται ως η προσπάθεια περιορισμού των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τις απαιτήσεις της τυπικής ανάπτυξης (Καρτασίδου, 2004).

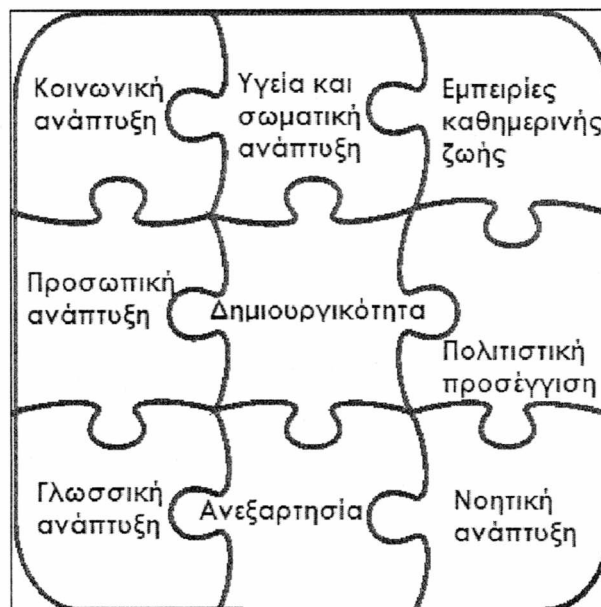
Έτσι, παρόλο που τα μέσα είναι μουσικά, η διδασκαλία δεν εστιάζει σε μουσικούς στόχους. Οι στόχοι καθορίζονται από τις εξειδικευμένες δυνατότητες και δυσκολίες του μαθητή και αποσκοπούν στην καλλιέργεια λειτουργικής συμπεριφοράς. Εξάλλου, η μουσική σχετίζεται με την αντίληψη, την έκφραση, την κίνηση, την επικοινωνία και την ανταλλαγή συναισθημάτων, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την ευαισθησία του μαθητή. Καθώς πολλά άτομα με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν ελλείμματα στους παραπάνω τομείς, κρίνεται σημαντική η εμπλοκή τους σε μουσικές δραστηριότητες.



Όσο αναφορά στους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι δεν ωφελεί να επικεντρώνονται στην ανάδειξη της αναπηρίας που ίσως παρουσιάζει κάποιο άτομο και να κινούνται με άξονα αυτή. Αντίθετα, σημασία έχει η ανάδειξη των ικανοτήτων τους. Αξίζει να αναφερθεί πως η μουσική αγωγή που παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις είτε προς το περιεχόμενο είτε προς τη δομή των μουσικών δραστηριοτήτων σε σχέση με την διαπαιδαγώγηση τυπικών μαθητών. Αποτελεί, άλλωστε, κοινός τόπος πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το αν έχουν τοποθετηθεί κοινωνικά στην κατηγορία των ειδικών αναγκών αποτελούν ανομοιογενή πληθυσμό με δυνατότητες και δυσκολίες οι οποίες χρειάζεται να αντιμετωπιστούν (Καρτασίδου, 2004).

#### 4. Μουσικά οφέλη σε σημαντικούς τομείς

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μουσική διαπαιδαγώγηση εάν εφαρμοσθεί σωστά μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης των παιδιών σε διάφορους τομείς. Όπως απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα, οι θετικές επιπτώσεις αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την κοινωνικοποίηση, τη δημιουργικότητα, τη σωματική υγεία, τη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη, την πολιτιστική προσέγγιση, την ανεξαρτησία και την εμπλοκή με εμπειρίες καθημερινής ζωής.



Σχήμα 2. Η συμβολή της μουσικής αγωγής σε διάφορους τομείς

#### **4.1 Προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη**

Πολλοί υποστηρίζουν πως η μουσική αποτελεί ένα δρόμο προς την ανακάλυψη της εσωτερικής μας ταυτότητας, καθώς μέσω αυτής εκφράζονται τα βαθύτερα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι φόβοι μας. Η ανακάλυψη στοιχείων του εσωτερικού μας κόσμου επωφελείται από την εμπλοκή μας με κάθε λογής καλλιτεχνικές δραστηριότητες και, κυρίως, με τη μουσική.

Καταρχάς, η μουσική αποτελεί μία μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας και για αυτόν τον λόγο μπορούμε να εκδηλώσουμε συναισθήματα που δεν μπορούμε ή δεν γίνεται να εκφράσουμε διαφορετικά. Παρέχει αισθητικές εμπειρίες που εμπλουτίζουν τη συναισθηματική ζωή του ανθρώπου, δημιουργώντας παράλληλα μία πληθώρα εικόνων και συναισθημάτων. Επίσης, κυριαρχεί η άποψη πως η ενασχόληση με μουσικές εργασίες ενισχύει την αυτοπειθαρχία και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μας. Το επιχείρημα υπέρ αυτού βασίζεται στο γεγονός πως η ολοκλήρωση μίας εργασίας απαιτεί σταθερή προσπάθεια, επιμονή και υπομονή. Έτσι, από αυτήν την άποψη προωθείται η αυτοεμπιστοσύνη, επειδή από τη στιγμή που ένα άτομο ολοκληρώνει επιτυχώς μια μουσική εργασία νιώθει περήφανος και ικανός (Καρτασίδου, 2004).

Συνοψίζοντας, γίνεται κατανοητό πως τα παιδιά αποκτούν τη ψυχική δύναμη που τους βοηθά να επιβιώνουν σε μία κοινωνία, στην οποία κυριαρχεί ο ανταγωνισμός και ο γρήγορος ρυθμός ζωής. Παράλληλα, όμως, παραμένουν πολιτισμένοι άνθρωποι με πραγματική παιδεία (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

#### **4.2 Ενσυναίσθηση και κοινωνική ανάπτυξη**

Η μουσική λειτουργεί ως μία κοινωνική δραστηριότητα, κατά την οποία τα νήπια επικοινωνούν και νιώθουν μέλος του συνόλου. Όταν ένα παιδί ανταποκρίνεται στη μελωδία, τραγουδά και δημιουργεί ήχους μαζί με τους συμμαθητές του, αυτόματα πλησιάζει ένα βήμα πιο κοντά προς τον δικό τους κόσμο (Kim, 2007).

Ακόμη, σημαντικά οφέλη προκύπτουν σχετικά με την καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος μέσα στην σχολική τάξη. Ειδικά η επιλογή ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων έχει ως αποτέλεσμα οι νέοι να μάθουν πώς να συνεργάζονται για την

επίτευξη ενός στόχου, μία εξαιρετικά πολύτιμη δεξιότητα τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο χώρο εργασίας.

Παρουσιάζοντας τη μουσική ως μια κοινωνική δραστηριότητα, τα παιδιά αφομοιώνουν κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές βιώνοντας παράλληλα μια διασκεδαστική δραστηριότητα. Οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως η βλεμματική επαφή όταν χαιρετάμε κάποιον, μπορούν να διδάσκονται έμμεσα μέσα από τα πολυάριθμα τραγούδια «καλωσορίσματος» και «αποχαιρετισμού» που χρησιμοποιούνται συχνά στα νηπιαγωγεία. Αξίζει, βέβαια, να τονιστεί πως χρειάζεται να παρέχεται δυνατότητα επιλογής και αυτοέκφρασης για να μην παραμελούνται οι επιθυμίες και ανάγκες των μικρών μαθητών (Καρτασίδου, 2004).

Ακόμη, έχει αποδειχτεί πως η μουσική έχει θετικό αντίκτυπο στη διαχείριση του θυμού και στην προσφορά κοινωνικής βοήθειας στους γύρω. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, παραδείγματος χάριν, τα νήπια που λαμβάνουν συστηματικά μουσική εκπαίδευση μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική τους συνείδηση. Σε μια άλλη συγκριτική έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα πως παιδιά που ασκήθηκαν σε μουσική αγωγή παρουσίασαν περισσότερη επιτυχία στην έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους και είχαν περισσότερες θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Απαραίτητη, όμως, προϋπόθεση για μία ομαλή κοινωνική παρουσία αποτελεί η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με την Καρτασίδου (2004) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για ευημερία στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην οικογενειακή ζωή, στο σχολείο και στην εργασία. Το άτομο ως κοινωνικό όν χρειάζεται να κοινωνικοποιηθεί και να λειτουργεί με επιθυμητό τρόπο στα πλαίσια της κοινωνίας όπου ανήκει. Κάτι, όμως, που για πολλούς είναι αυτονόητο, για κάποια άτομα με αναπηρία δεν είναι δεν είναι.

Συγκεκριμένα, πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες συναντούν αρκετά εμπόδια στις παραπάνω λειτουργίες. Παρουσιάζουν έλλειμμα στον τομέα της επικοινωνίας, της έκφρασης των συναισθημάτων και γενικότερα των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν, κυρίως, περιπτώσεις κατά τις οποίες χρειάζεται να αντιληφθούν και να τοποθετηθούν σωστά σε μία διαπροσωπική σχέση. Μη έχοντας τα κατάλληλα εφόδια δεν λειτουργούν με ενσυναίσθηση και για αυτόν τον λόγο



συνήθως αποτυγχάνουν στη δημιουργία μακρόχρονων και σταθερών ανθρώπινων σχέσεων.

Σε αυτό το σημείο η συνεισφορά της μουσικής χαίρει μεγάλης σημασίας. Η ενσυναίσθηση, εν μέρει, προέρχεται από την ευαισθησία σε ανεπαίσθητες αλλαγές της ανθρώπινη φωνής που σχετίζονται με τη διάθεση και το συναίσθημα. Έτσι, η μουσική μπορεί να αποτελέσει μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Πιο ειδικά, η μουσική βρίσκεται σε θέση να βοηθήσει το παιδί να ακούει και να αντιλαμβάνεται τις διάφορες αποχρώσεις του λόγου, δηλαδή όχι μόνο οι λέξεις αλλά και τα συναισθήματα που κρύβονται από πίσω τους, βασικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης ('Benefits Music Education', 2014).

#### **4.3 Νοητική ανάπτυξη και μνήμη**

Η μουσική αποτελεί ένα σύνολο οργανωμένων ήχων, συναισθημάτων και εμπειριών, μία συμβολική γλώσσα επικοινωνίας, ενώ για την αποκωδικοποίησή της επιστρατεύονται διάφορες γνωστικές λειτουργίες. Αναπτύσσονται ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, καθώς η μουσική ενασχόληση εμπλέκει την κατανόηση, την ακρόαση, την έκφραση και την εκτέλεση μουσικής, ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία. Τέλος, ανταποκρίνεται πλήρως στην ανάγκη του ανθρώπινου εγκεφάλου για μοτίβα, δομική και λειτουργική οργάνωση.

Ο Schlaug κ.συν. το 2005 θέλησε να αποδείξει ερευνητικά πως η μουσική αγωγή επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Συμμετείχαν συνολικά 75 παιδιά ηλικίας 5-7 ετών. Από αυτά τα 50 παρακολουθούσαν μαθήματα μουσικής, ενώ τα υπόλοιπα 25, που άνηκαν στην ίδια ηλικία, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και με παρόμοιο δείκτη νοημοσύνης, δεν προβλεπόταν να ασχοληθούν με τη μουσική. Όλοι οι μικροί συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε τεστ νοημοσύνης, συμπεριφοράς και γλώσσας, ενώ απεικονίστηκε μαγνητικά η οργάνωση και η λειτουργία του εγκεφάλου τους χωρίς, ωστόσο, να εντοπιστούν κάποιες διαφορές. Έπειτα από 14 μήνες, οι ερευνητές μέσω μετρήσεων εκτίμησαν πως η πρώτη ομάδα παιδιών παρουσίασε μικρές νοητικές διαφορές σε σχέση με την δεύτερη.

Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, πραγματοποιήθηκε η ίδια έρευνα, με την διαφορά πως τα παιδιά ήταν μεγαλύτερης ηλικίας, 9-11 ετών. Τα παιδιά είχαν λάβει

μουσική εκπαίδευση για διάστημα μέχρι 4 χρόνια. Σκοπός του Schlaug και των συνεργατών του ήταν να επαληθευτούν τα αποτελέσματα. Στην επανάληψη της έρευνας οι διαφορές στην νοητική ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερες, Έτσι, έγινε περισσότερο αντιληπτή η θετική επίδραση της μουσικής (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Ο ρόλος της μουσικής εκπαίδευσης είναι σημαντικός και για τη μνημονική λειτουργία, δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύει μία πληθώρα πληροφοριών και να τις ανακαλεί όποτε χρειαστεί. Υποστηρίζεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μουσική και στην ακουστική, λεκτική και οπτική μνήμη. Ένας από τους πρώτους που διερεύνησαν και απέδειξαν πως τα άτομα με μουσική εκπαίδευση παρουσιάζουν αποτελεσματική μνήμη ήταν ο Chan κ.συν. (1998).

Πιο πρόσφατα, το 2003, οι Ho & Chan πραγματοποίησαν μία πειραματική έρευνα όπου από 90 αγόρια 6 έως 15 ετών. Από αυτά μόνο τα 45 συμμετείχαν στη σχολική ορχήστρα, ενώ παράλληλα παρακολούθησαν μαθήματα κλασικής μουσικής με μουσικά όργανα για 1 έως 5 χρόνια. Όπως διαπιστώθηκε, τα εν λόγω παιδιά μπορούσαν να απομνημονεύουν με μεγαλύτερη επιτυχία λίστες με ρήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες που δεν παρακολουθούσαν κάποιο μουσικό πρόγραμμα. Έτσι, οι ερευνητές συμπέραναν πως όσο πιο μακρόχρονη είναι η μουσική εκπαίδευση, τόσο πιο αποτελεσματικές μνημονικές λειτουργίες παρουσιάζονται.

Όσο αφορά στη δομή του εγκεφάλου, αυτή παρουσιάζει ισχυρότερη σύνδεση νευρώνων, περισσότερη φαιά ουσία, αποτελεσματικότερη επεξεργασία πληροφοριών, υψηλότερο IQ, καλύτερο οπτικοκινητικό συντονισμό και οξύτερη μνήμη και προσοχή σε άτομα που ασχολούνται με τη μουσική σε σχέση με άτομα που δεν έχουν εμπλακεί με την μουσική (Καραπέτσας, Λασκαράκη, & Ζυγούρης, 2011). Ακόμη, σημαντικές περιοχές του εγκεφάλου, όπως οι μετωπιαίοι λοβοί που αναλαμβάνουν το ανώτερο επίπεδο γνωστικών λειτουργιών, είναι μεγαλύτερες στα άτομα που ασχολούνται με τη μουσική. Συνήθως, έχουν μεγαλύτερο κροταφικό φλοιό, μια εγκεφαλική περιοχή που σχετίζεται και με τον έλεγχο της ακοής, και μετωπιαίο φλοιό, περιοχή από την οποία εξαρτάται η αφηρημένη σκέψη, ο

σχεδιασμός, πολύπλοκες συμπεριφορές και ο έλεγχος των κινήσεων (“Benefits Music Education”, 2014).

#### 4.4 Γλωσσική ανάπτυξη

Η μουσική και ο λόγος παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει κάποιο μοτίβο το οποίο μεταφέρει πληροφορίες: η μουσική από τη μία μεταβιβάζει μελωδίες, ενώ από την άλλη ο λόγος μεταφέρει πληροφορίες προσωδίας (Chandrasekaran & Kraus, 2009). Υποστηρίζεται πως η μουσική επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη φωνολογική και φωνημική ενημερότητα, καθώς και την αναγνωστική ικανότητα, καθιστώντας τα παιδιά ικανά να μάθουν λέξεις γρηγορότερα, να αναπτύξουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και να διαβάζουν ταχύτερα (Καραπέτσας κ.συν., 2011).

Πιο ειδικά, μια καναδική μελέτη του 2009, απέδειξε πως μετά από μόνο τέσσερις εβδομάδες ενασχόλησης με τη μουσική, μαθητές παρουσίασαν δραματική βελτίωσή στη λεκτική νοημοσύνη. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως τα οφέλη από τη μελέτη της μουσικής ήταν πολύ πιο σημαντικά σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές τέχνης (“Benefits Music Education”, 2014).

Διάφορες σχετικές μελέτες αποδεικνύουν πως η μουσική επιφέρει θετικές συνέπειες στην εκμάθηση της μητρικής ή και μίας δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Douglas & Willatts το 1994 σε παιδιά 8-11 ετών με αναγνωστικές δυσκολίες αποδείχθηκε πως τα παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης παρουσίασαν βελτίωση σε τεστ ανάγνωσης σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν δέχθηκαν ανάλογη εκπαίδευση.

Επίσης, ο Ron Butzlaff ερμήνευσε τα αποτελέσματα 24 ερευνών στις οποίες έλαβαν μέρος πάνω από 500.000 δημοτικού. Έτσι, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως υπάρχει θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μουσική και στις αναγνωστικές δεξιότητες (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Επιπλέον, το 2007 οι Patel & Iversor διαπίστωσαν ερευνητικά πως η επαφή με τη μουσική ασκεί επιρροή σε κύρια δίκτυα ακουστικής επεξεργασίας στον εγκέφαλο επηρεάζοντας την επεξεργασία και την παραγωγή του λόγου. Ειδικότερα, η συνεχής



διάκριση των διαφορών στην τονικότητα κάποιων ήχων έχει θετικές επιρροές στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού και του προφορικού λόγου. Αυτό συμβαίνει καθώς μέσω της μουσικής το παιδί εκτίθεται και αναγνωρίζει τις λεπτές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν τα προσωδιακά στοιχεία της ομιλίας, τα οποία με τη σειρά τους φέρουν σημασιολογικό υπόβαθρο (Καραπέτσας κ.συν., 2011).

#### **4.5 Εμπειρίες καθημερινής ζωής**

Μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, αναφέρει ο Darrow (2011), οι μαθητές νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρίες καθημερινής ζωής, όπως είναι η συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου ή η οργάνωση και συμμετοχή τους στις διάφορες μουσικές εκδηλώσεις της τάξης. Παράλληλα, μέσω τέτοιων γεγονότων μοιράζονται τις μουσικές τους προτιμήσεις με τους γονείς, τα αδέρφια, τους συνομηλίκους και την ευρύτερη κοινότητα. Θεωρείται, βέβαια, σημαντικό να υπογραμμιστεί πως με αυτόν τον τρόπο ωφελούνται όλοι οι μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από το εάν παρουσιάζουν κάποια απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη.

#### **4.6 Προσωπική ανεξαρτησία**

Σημαντικό μέρος της στοχοθεσίας της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία αλλά και συνομηλίκων αποτελεί η προώθηση δεξιοτήτων προσωπικής ανεξαρτησίας. Τα μουσικά τραγούδια μπορούν να συμβάλουν στην ικανοποίηση αυτού του στόχου.

Μία αποτελεσματική πρακτική που υιοθετείται συχνά από εκπαιδευτικούς αποτελεί η χρήση κατάλληλα επιλεγμένων τραγουδιών, τα οποία σχετίζονται με τον στόχο που έχει εξαρχής τεθεί. Πολλές φορές, για παράδειγμα, ζητείται από τους μαθητές να τραγουδούν από μέσα τους ένα συγκεκριμένο τραγούδι δύο φορές κατά τη διάρκεια της πλύσης των χεριών τους. Με αυτόν τον τρόπο, η πλύση των χεριών τους διαρκεί όσο τραγουδούν, δηλαδή το απαραίτητο χρονικό διάστημα. Υπάρχει μία πλούσια συλλογή από τραγούδια που τα λόγια τους σχετίζονται με διάφορες καθημερινές γνώσεις ή συνήθειες. Ο λόγος γίνεται για τραγούδια που καταφέρνουν να διδάξουν στα μικρά παιδιά τα χρήματα, την ημερομηνία, τον καιρό, τις εποχές, την ώρα, την ασφάλεια καθώς και συνήθειες υγιεινής, όπως τη διαδικασία πλύσης του σώματός.

Ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός επιλέγονται και τα κατάλληλα τραγούδια. (Darrow, 2011).

#### **4.7 Δημιουργικότητα**

Είναι γεγονός πως υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά στην επικοινωνία μεταξύ του δεξιού και του αριστερού ημισφαιρίου σε άτομα που έχουν λάβει μουσική αγωγή συγκριτικά με εκείνους χωρίς μουσική κατάρτιση. Οι επιστήμονες που ασχολούνται με το συγκεκριμένο πεδίο μελέτης, αναγνωρίζουν πως η αυξημένη συνδεσιμότητα των δύο ημισφαιρίων μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας (“Benefits Music Education”, 2014).

#### **4.8 Υγεία και η σωματική ανάπτυξη**

Η επιστημονική κοινότητα υποστηρίζει πως η δια βίου μουσική ενασχόληση ωφελεί ποικιλοτρόπως την υγεία σε κάθε ηλικία.

Οι μουσικές δραστηριότητες, ιδίως όσες εμπλέκουν την κίνηση, βελτιώνουν τη σωματική ανάπτυξη και μαθαίνουν στα παιδιά πως να ανταποκρίνονται στους ήχους με όλο τους το σώμα. Ιδίως παιχνίδια μουσικού αυτοσχεδιασμού προωθούν τη σωματογνωσία (Zimmermann, 2011). Αναπτύσσεται ο έλεγχος των μυών του σώματος και για αυτόν τον λόγο χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Αναλυτικότερα, είναι ήδη γνωστό πως η μουσικοθεραπεία έχει βοηθήσει τους ανθρώπους να επανέλθουν μετά από εγκεφαλικά επεισόδια, ενώ μπορεί να φανεί χρήσιμη στην θεραπεία πολλών νευρολογικών διαταραχών, όπως το τραύλισμα, ο αυτισμός και η νόσος Πάρκινσον. Ακόμη, έχει αποδειχθεί πως καθυστερεί την εμφάνιση της άνοιας, ενώ βοηθά στην επανόρθωση της ακουστικής απώλειας σε ενήλικες. Επιπλέον, σύμφωνα με διάφορες μελέτες οι ηλικιωμένοι που έχουν λάβει μουσική κατάρτιση έχουν την ικανότητα να διακρίνουν μία ποικιλία ήχων ακόμη και σε θορυβώδη περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν μουσική εκπαίδευση, μπορούν να συζητούν χωρίς να αποσπάται η προσοχής τους, ακόμη και σε περίπτωση που έχουν υποστεί απώλεια ακοής (“Benefits Music Education”, 2014)



#### **4.9 Πολιτιστική προσέγγιση**

Η μουσική αντικατοπτρίζει την κοινωνική, ιστορική, και τοπική ταυτότητα ενός πολιτισμού, καθώς αποτελεί προϊόν ενός συγκεκριμένου χρόνου και τόπου (Kim, 2007). Ακόμη, συμβάλλει στην από γενιά σε γενιά σταθερότητα και διάδοσή της εκάστοτε κουλτούρας. Ταυτόχρονα, η μουσική αποτελεί το στοιχείο ένωσης ανθρώπων που ανήκουν στον ίδιο χώρο, που έχουν κοινή εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική ή ιδεολογική ταυτότητα. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, παρέχει έναν τρόπο επικοινωνίας, αλληλοεπίδρασης και ανταλλαγής μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, θρησκειών και λαών (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010).

Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε στενή επαφή με τον πολιτισμό και την μουσικότητά του, τα μηνύματα που μεταδίδει και επηρεάζονται από αυτόν. Στο τέλος κρατούν τα στοιχεία που ταιριάζουν καλύτερα στον χαρακτήρα και την ψυχοσύνθεσή τους και δημιουργούν την προσωπική τους μουσική ταυτότητα (Kim, 2007).

### **5. Μουσικά οφέλη ανά κατηγορία αναπηρίας**

Για βαθύτερη κατανόηση, σχολιάζεται παρακάτω η συμβολή της Ειδικής Μουσικής Παιδαγωγικής στα παιδιά με προβλήματα ακοής, νοητική καθυστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και σε όσα ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

#### **5.1 Μαθητές με βαρηκοΐα ή κώφωση**

Ως απώλεια ακοής ορίζεται ως η μη αποτελεσματική μεταφορά των περιβαλλοντικών ήχων στον εγκέφαλο. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της ακουστικής απώλειας, τόσο αυξάνονται και οι δυσκολίες (Κουμπάνου & Φτιάκα, 2009). Λόγω της ακουστικής απώλειας επικρατεί η άποψη πως δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί μουσική αγωγή σε άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, καθώς υπάρχει η πεποίθηση πως το αυτί είναι το μοναδικό μέσο προσέγγισης της μουσικής.

Ωστόσο, η μουσική δεν ακούγεται μόνο (Καρτασίδου, 2004). Η πρόσληψη του ήχου επιτυγχάνεται και μέσα από δονήσεις που μεταβιβάζουν ρυθμούς, ήχους και μελωδικές ακολουθίες (Bang, 2009). Μπορούμε να νιώσουμε το ρυθμό, την αρμονία,

τον ήχο, τη μελωδία μέσα από τα ηχητικά κύματα και τις παλμικές δονήσεις που εκπέμπονται στον περιβάλλοντα χώρο. Για αυτούς τους λόγους η μουσική αγωγή κατέχει σημαντική θέση στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα κωφών ή βαρήκοων μαθητών, όπως θα εξετάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω.

Η αντίληψη της μουσικής από κωφούς ή βαρήκοους μαθητές πραγματοποιείται με τη χρήση διάφορων μερών του σώματος. Έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν ακόμη και τις πιο μικρές αλλαγές στις δονήσεις που πραγματοποιούνται στον λάρυγγα, καθώς παράγουν λόγο σε υψηλή ή χαμηλή ένταση. Ακόμη, εντοπίζουν τις διαφορές ανάμεσα στους τόνους και τους ήχους συγκριτικά με τη διάρκεια του τόνου, την ένταση του κύματος, τη συχνότητα, τον ρυθμό και τη μελωδία (Καρτασίδου, 2004). Οι χαμηλότεροι τόνοι προσλαμβάνονται από τα χαμηλότερα μέρη του σώματος, ενώ ήχοι μεγαλύτερης έντασης γίνονται αντιληπτοί χρησιμοποιώντας τα υψηλότερα τμήματα. Καθώς, λοιπόν, το παιδί έρχεται σε επαφή με τους ήχους με τη βοήθεια του σώματός του, έχει την έμφυτη ανάγκη να τους εκφράσει μέσα από αυτό το ίδιο όργανο, δηλαδή το σώμα του. Για παράδειγμα, εκτελεί σωματικές κινήσεις, μιμείται και τραγουδά (Bang, 2009). Έτσι, η μουσική εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία για τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά, καθώς έτσι μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, όχι λεκτικά αλλά μέσω κινήσεων του σώματός τους. Αποκτούν ισορροπία κινήσεων και μαθαίνουν να τις συντονίζουν (Καρτασίδου, 2004).

Παράλληλα, όμως, παρέχεται η ευκαιρία ανάπτυξης της ομιλίας. Η ολική ή μερική αδυναμία ελέγχου της φωνής αποτελεί μία από τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι κωφοί ή βαρήκοοι μαθητές. Ως αποτέλεσμα, παράγουν ήχους οι οποίοι δεν διευκολύνουν την επικοινωνία με τον κοινωνικό περίγυρο. Σε αυτό το σημείο συμβάλει η μουσική αγωγή που προωθεί την ανάπτυξη των φωνητικών ικανοτήτων, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να παράγουν ρυθμικό και μελωδικό λόγο, με τη βοήθεια μουσικοακουστικών και φωνητικών ασκήσεων (Bang, 2009).

Βέβαια, το επίπεδο ακουστικής απώλειας επηρεάζει άμεσα και το επίπεδο μουσικής αντίληψής του. Αναλογικά, η κρισιμότητα της αναπηρίας δημιουργεί τους εκπαιδευτικούς στόχους. Γενικότερα τα άτομα με βαριά μορφή βαρηκοΐας που η ακουστική απώλεια υπερβαίνει τα 60db, προτιμούν τα ρυθμικά όργανα.

Σχετικά με την εκμάθηση κάποιου οργάνου, οι κωφοί μαθητές χρειάζεται να επιλέξουν ανάμεσα σε μία ποικιλία μουσικών οργάνων προκειμένου να εντοπίσουν αυτό που θα τους προσελκύσει το ενδιαφέρον και θα τους φανεί χρήσιμο. Αυτό συμβαίνει, επειδή τα παιδιά με προβλήματα ακοής αντιλαμβάνονται εντελώς διαφορετικά τον ήχο από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Τα μουσικά όργανα που ενδείκνυνται είναι όσα προσφέρουν οπτική επαφή με τον ήχο που δημιουργείται ή έστω όσα μπορούν να δημιουργήσουν μία άμεση συσχέτιση του ήχου με την αφή, όπως τα κρουστά και πνευστά όργανα.

Τέλος, όπως αναφέρεται στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα, η μουσική αποτελεί μέρος των διάφορων κοινωνικών εκδηλώσεων της κοινότητας των κωφών, ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο συναντάμε γνωστούς επαγγελματίες κωφούς χορευτές και κωφούς δημιουργούς. Οι τελευταίοι, μάλιστα, αποτελούν μέρος της Μουσικής Τέχνης Κωφών, η οποία αντικατοπτρίζει την μουσική τους πραγματικότητα (Ανδρικοπούλου, Βενέρη, Λαλένη, Νικολαραϊζή, & Χατζοπούλου, 2004).

## **5.2 Μαθητές στο φάσμα του αυτισμού**

Η ετυμολογία του όρου «αυτισμός» συνδέεται με την ελληνική λέξη «εαυτός» και αναφέρεται σε ένα άτομο το οποίο βυθίζεται στον εαυτό του σε βαθμό που δεν έχει ενδιαφέρον για τους υπολοίπους (“Αυτισμός”, 2015). Ο αυτισμός αφορά κυρίως τα αγόρια και η διάγνωσή του μπορεί να γίνει ακόμη και πριν τα τέσσερα έτη. Τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια αφορούν α) δυσλειτουργίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, β) δυσλειτουργίες στην επικοινωνία και τη φαντασία και γ) επαναληπτική/στερεοτυπική συμπεριφορά. (Κάργιου, 2012)

Πιο ειδικά, παρατηρούνται στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, περιορισμοί στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και έλλειψη ενσυναίσθησης και βλεμματικής επαφής. Για παράδειγμα, τους είναι δύσκολο να ερμηνεύσουν τη ψυχική κατάσταση ή τα κίνητρα κάποιου παρατηρώντας το βλέμμα του ή τη στάση του στο χώρο. Ακόμη, σε συζητήσεις δεν εστιάζουν στα μάτια ή δεν αποκρίνονται στις ερωτήσεις του συνομιλητή τους (Eren, Deniz, & Düzkanar 2013. Καρτασίδου, 2004).

Η μουσική μπορεί να περιορίσει τις παραπάνω δυσκολίες, καθώς μέσω αυτής μπορούμε να προσεγγίσουμε τον κόσμο του αυτιστικού και στην συνέχεια να προσεγγίσει και αυτός τον δικό μας. Καθώς η αντίληψη του ήχου πραγματοποιείται μέσω απτικών και οπτικών διαδικασιών, διευκολύνονται οι διαταραχές αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών και γεγονότων που παρουσιάζουν τα παιδιά από το αυτιστικό φάσμα. Συγκεκριμένα, οι βαθιοί και έντονοι ήχοι προσεγγίζονται με τη βοήθεια του σώματος, ενώ ο ήχος που παράγεται από το μουσικό όργανο γίνεται οπτικά αντιληπτός.

Επιπλέον, η μουσική διευκολύνει την εξωτερίκευση και κοινωνικοποίηση των ατόμων. Αποτελεί ένα παράθυρο προς τον κόσμο των υπολοίπων και βοηθά τον μαθητή να περιορίσει την αποκλειστικά εγωκεντρική θεώρηση του κόσμου. Αυτό συμβαίνει όταν με τη πάροδο του χρόνου συνειδητοποιεί πως η μουσική που προέρχεται από τα άτομα είναι ένας τρόπος επικοινωνίας μαζί τους. Το παιδί με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή θα ενδιαφερθεί για ένα άτομο το οποίο παράγει ήχους και θα προσπαθήσει να επικοινωνήσει μαζί του. Παράλληλα, θα δείξει ενδιαφέρον και για το συγκεκριμένο μουσικό όργανο, με αποτέλεσμα να επιλέξει να το παίζει ή να τραγουδήσει.

Τέλος, με τη μουσική ενασχόληση αναπτύσσεται η μη λεκτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, ενώ τα παιδιά περπατούν χωρίς κάποιον συγκεκριμένο λόγο, αργότερα ίσως αρχίσουν να κατευθύνονται προς την πηγή που παράγει τον ήχο. Πολλές φορές μπορεί να κοιτάζουν προς το μουσικό όργανο χωρίς να συνειδητοποιούν τι είναι, και σε άλλες το συνειδητοποιούν μονάχα αγγίζοντάς το (Καρτασίδου, 2004). Γενικότερα, οι τέχνες μπορούν να προκαλέσουν αλλαγή σε στάσεις και συμπεριφορές στα παιδιά, όπως συμβαίνει και με επιστημονικές μεθόδους και δραστηριότητες (Eren κ.συν.,2013).

Όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να εντάξει τη μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μόνιμο και βασικό μέρος της, χρειάζεται να θέσει εκ των προτέρων κάποιους στόχους προκειμένου να σχεδιάσει το αντίστοιχο πρόγραμμα παρέμβασης.

Ακόμη, η εισαγωγή της μουσικής χρειάζεται να γίνεται έμμεσα και το παιδί να συμμετέχει παθητικά με τους δικούς του ρυθμούς. Αυτό συμβαίνει καθώς ο αυτιστικός μαθητής παρουσιάζει μία ιδιαίτερη ευαισθησία στα ερεθίσματα και

ενδέχεται πέρα από θετικές να υπάρξουν και αρνητικές αντιδράσεις. Για παράδειγμα, το μουσικό ερέθισμα χαμηλής έντασης του παρέχει χαλάρωση, αλλά σε περιπτώσεις που είναι υψηλής έντασης μπορεί να δείξει περιορισμένη ανοχή με αποτέλεσμα να καλύπτει τα αυτιά του. Βέβαια, είναι αξιοσημείωτο πως θα παρουσιαστεί μία αντίδραση προς τον έξω κόσμο ανεξάρτητα από τη μορφή της αντίδρασης.

Έτσι, αποκτώντας συνείδηση των μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να παρακολουθεί το μάθημα ως μέρος της ομάδας. Στη βιβλιογραφία προτείνονται ποικίλες ομαδικές μουσικές δραστηριότητες, όπως παντομίμα και μουσικοκινητικά παιχνίδια, έτσι ώστε να εκφραστεί και να έρθει σε επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές του (Καρτασίδου, 2004).

### **5.3 Μαθητές με νοητική καθυστέρηση**

Ως άτομο με νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζεται εκείνο που το νοητικό του επίπεδο είναι χαμηλότερο του μέσου όρου, με δυσκολία προσαρμοστικής συμπεριφοράς και περιορισμένη γνωστική λειτουργία (Στρογγυλός, 2011). Η γλωσσική εξέλιξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζει μία επιβράδυνση, καθώς το 78% του συνολικού πληθυσμού παρουσιάζει αδυναμίες στη γλώσσα.

Στον συγκεκριμένο τομέα κρίσιμη θεωρείται η συμβολή της μουσικής. Σε μία έρευνα της Laufer (1995) αποδείχθηκε πως η μουσική διαπαιδαγώγηση βελτιώνει σημαντικά την παραγωγή προφορικού λόγου στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Μερικές προτάσεις προς εφαρμογή αποτελούν τα κείμενα με τραγούδια, οι ασκήσεις σωστής άρθρωσης και ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός. Επίσης, υπάρχουν απλά ρυθμικά όργανα και τα όργανα της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Orff. Χρειάζεται να τονιστεί πως σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει μουσικά όργανα αντίστοιχα με εκείνα που θα επέλεγε για μαθητές τυπικής ανάπτυξης ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Για τα παιδιά που παρουσιάζουν βαριά νοητική καθυστέρηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιδαγωγικά και τεχνολογικά μέσα, όπως ο υπολογιστής, το αρμόνιο και τα ηλεκτρονικά κρουστά.

Ένα πρόσθετο επιχείρημα υπέρ της θετικής επίδρασης που ασκεί η μουσική στον συγκεκριμένο πληθυσμό, μπορεί να αντληθεί από τα άτομα με Σύνδρομο Williams,

ένα γενετικό σύνδρομο της νοητικής καθυστέρησης. Αυτά τα παιδιά αρέσκονται ιδιαίτερα να εμπλέκονται με μουσικ/ές δραστηριότητες, όπως μαρτυρούν οικεία τους πρόσωπα. Ακούν μουσική πολλές ώρες, ενώ παρατηρείται ευκολία στον αυτοσχεδιασμό και στην εκμάθηση μουσικών οργάνων. Η μουσική πολλές φορές καταπολεμά τις δυσκολίες διατήρησης της προσοχής που αντιμετωπίζουν και δημιουργεί ισχυρές συναισθηματικές αποκρίσεις. Ωστόσο, παρότι οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται πως νιώθουν τα συναισθήματα που προκαλεί η εκάστοτε μελωδία, εντούτοις δεν είναι σε θέση να τα εκφράσουν λεκτικά.

Στο πανεπιστήμιο του Connecticut πραγματοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό μουσικό πρόγραμμα με την ονομασία «Music & Minds», με σκοπό την ενίσχυση της ομιλίας και της μουσικής των παιδιών με το συγκεκριμένο σύνδρομο μέσω της δημιουργικής μουσικής και της θεατρικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία αφορούσε καθημερινά μαθήματα χορωδίας, μουσικών οργάνων, κίνησης, θεάτρου και μαθηματικών. Ο κάθε μαθητής, αν και συμμετείχε σε όλα τα μαθήματα, είχε την δυνατότητα να παρακολουθεί περισσότερο εκείνα που τον ενδιέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό. Το πρόγραμμα παρουσίασε μεγάλη επιτυχία, καθώς με τη βοήθεια μουσικών και ρυθμικών εννοιών, οι μαθητές κατανόησαν χρονικές και χωρικές έννοιες, καθώς και έννοιες επιμερισμού συνόλων, όπως επιμερισμούς της ώρας και χρηματικές υποδιαιρέσεις (Κόνιαρη, 2009).

#### **5.4 Μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης**

Σύμφωνα με την παράδοση, η μουσική αποτελούσε ανέκαθεν μία πηγαία ανάγκη για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Παλαιότερα οι τυφλοί μάθαιναν να συνθέτουν και να παίζουν μουσική με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή ακούγοντας. Ωστόσο, το 1985 έκανε την εμφάνισή της η «μουσικογραφία τυφλών», η οποία δημιουργήθηκε από έναν τυφλό και έναν βλέποντα μουσικό. Στην ουσία πρόκειται για σημειογραφία μέσω του κώδικα Braille και ήταν η ελληνική εκδοχή της Γαλλική μεθόδου ανάγνωσης και γραφής της μουσικής (Λαμπροπούλου, 2004).

Αυτό το γεγονός αποτελεί σημαντική ένδειξη της εγγενούς κλίσης των ατόμων με προβλήματα όρασης στην μουσική. Συνήθως παρουσιάζουν μεγάλη ευαισθησία στη διάκριση των στοιχείων της μουσικής, όπως ο τόνος, η διάρκεια, η ένταση, η χροιά. Καθώς η βασική τους αίσθηση δεν είναι η όραση αλλά η ακοή, γίνεται αντιληπτό πως

η επαφή τους με μουσικά ερεθίσματα κρίνεται απόλυτα ευεργετική. Βρίσκονται σε θέση να πειραματιστούν με τους ήχους και να συνθέσουν τη δική τους μουσική έχοντας, μάλιστα, τις ίδιες περίπου δυνατότητες με εκείνες των βλεπόντων (Zimmermann, 2011). Ενδεχομένως, οι εξαιρετικά καλές τους δεξιότητες στη μουσική οφείλονται αφενός στη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν οι ίδιοι και, αφετέρου στη συστηματική εξάσκηση των υπόλοιπων αισθήσεων, κυρίως της ακοής και της αφής (Λιοδάκης, 2000).

Άλλωστε, μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων βιώνουν μεγάλη ικανοποίηση, ενώ παράλληλα έχουν μία ευκαιρία έκφρασης του συναισθηματικού τους κόσμου. Τέλος, με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές με αισθητηριακές διαταραχές όρασης αποκτούν μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση απέναντι στον εαυτό τους (Zimmermann, 2011). Σε περίπτωση δε ενταξιακού πλαισίου, πέρα από την αυτοεκτίμησή του τυφλού μαθητή, ενδυναμώνεται και η εκτίμηση των συμμαθητών του προς αυτόν (Λαμπροπούλου, 2004).

Αυτός ο αντίκτυπος γίνεται αντιληπτός από την αύξηση της συμμετοχής τους και σε άλλες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως συζητήσεις, οργάνωση ομαδικών εκδηλώσεων και εκμάθηση λειτουργικών συμπεριφορών, όπως το να οδηγείς και να οδηγείσαι, να δίνεις και να παίρνεις (Zimmermann, 2011). Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, κρίνεται απαραίτητο να παράσχουν σαφή καθοδήγηση γύρω από τις ενέργειες που καλούνται να ολοκληρώσουν οι μαθητές.

### **5.5 Μαθητές με μη προσαρμοστική συμπεριφορά**

Μεγάλη ανησυχία προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η διατήρηση της προσοχής των μαθητών και η εγκαθίδρυση της τάξης μέσα στην τάξη. Προσπαθούν να οργανώσουν τους μικρούς μαθητές, το περιβάλλον, τον χρόνο και τα διάφορα υλικά, προκειμένου να γίνει εφικτή η μετάδοση γνώσεων. Η μουσική θα μπορούσε να διαδραματίσει ευεργετικό ρόλο σε ένα πρόγραμμα διαχείρισης συμπεριφοράς με στόχο την ενίσχυση των αποδεκτών συμπεριφορών (Mertell, 2004).

Άλλωστε, ακόμη και το πιο δύσκολο και απαιτητικό παιδί αρέσκεται να ακούει ή να παίζει μουσική και να λαμβάνει μέρος σε διαφορετικές μουσικές δραστηριότητες



(Darrow, 2011). Η μουσική έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ένα ήρεμο περιβάλλον ελαπτόνοντας την ένταση και το άγχος, ενώ συγχρόνως βελτιώνει την ψυχική διάθεση (Merrell, 2004). Η κατάλληλη χαλαρωτική και αισιόδοξη μουσική έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει τη διάθεση και να προσφέρει χαλάρωση σε μικρά παιδιά που είναι στενοχωρημένα ή ανήσυχα (Darrow, 2011). Επιπλέον, με την εισαγωγή μουσικών δραστηριοτήτων το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζεται, με αποτέλεσμα τα νήπια να παρουσιάζουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση, να μην κουράζονται γρήγορα και να διατηρούν μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Merrell, 2004).

Μία συνήθη τακτική των εκπαιδευτικών αποτελεί η ανάθεση ενός έργου στον ανήσυχο μαθητή με σκοπό να παρουσιάσει την επιθυμητή συμπεριφορά, παραμερίζοντας την ανεπιθύμητη. Για αυτόν τον σκοπό μπορούν να χρησιμοποιηθούν κάποιες επιλεγμένες μουσικές συμπεριφορές για να περιορίσουν τα παραπάνω προβλήματα. Για παράδειγμα, όπως τα περισσότερα μικρά παιδιά θα προτιμήσουν τραγουδούν αντί να μιλούν δυνατά, έτσι θα θελήσουν να γίνουν ο ντράμερ της τάξης τους παρά πειράζουν κάποιον συμμαθητή τους (Darrow, 2011).

Η Hallam κ.συν. παρατήρησε μία τάξη χωρίς μουσική υπόκρουση και στην συνέχεια με μουσική υπόκρουση. Στην πρώτη περίπτωση, σημειώθηκαν διασπαστικές συμπεριφορές, όπως ξεσπάσματα, κλάμα, λεκτική και σωματική βία και υπερβολική κινητικότητα. Μετά την εισαγωγή της μουσικής, παρουσιάστηκε μεγαλύτερη χαλάρωση και συνεργασία, ενώ μειώθηκε η επιθετικότητα. Υπήρξε αξιοσημείωτη πρόοδος στην κατανόηση κειμένων και στις μαθηματικές δεξιότητες σε όλους τους μαθητές. Τέλος, οι ερευνητές υποστήριξαν πως η μουσική με τη συνοδεία κάποιου όργανου ή της φωνής παρείχε περισσότερη θετική επιρροή (Merrell, 2004).

## **5.6 Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη σε συχνότητα ομάδα ειδικών αναγκών, με δυσκολίες στα μαθηματικά, την ανάγνωση και τη γραφή (Παντελιάδου, 2011). Τα άτομα με δυσκολίες μάθησης συχνά δεν καταφέρνουν να σκέφτονται και να εκφράζονται με την ίδια ευκολία όπως οι συμμαθητές τους (Guy, & Neve, 2005). Η μουσική βελτιώνει τις λεκτικές και μη-λεκτικές δεξιότητες του ατόμου, όπως τη λεκτική μνήμη, την επεξεργασία της προσωδίας και των γλωσσικών



χαρακτηριστικών της ομιλίας, τις φωνολογικές δεξιότητες, την έκφραση συναισθημάτων μέσω της ομιλίας, την ακουστική προσοχή και τον διαχωρισμό των ακουστικών ερεθισμάτων. (Chandrasekaran & Kraus, 2009).

Γενικότερα, η μουσική εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών προκειμένου να προκαλεί αποκλειστικά χαρά και ικανοποίηση. Για παράδειγμα, οι μουσικές ασκήσεις που εμπλέκουν την κίνηση είναι σημαντικό να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ικανότητας των μαθητών, καθώς ο στόχος είναι η εισαγωγή του ρυθμού στον μαθητή και όχι η πίεση συμμετοχής του (Κόνιαρη, 2009).

## **6. Βασικές αρχές σχεδιασμού μουσικών δραστηριοτήτων στην ειδική εκπαίδευση**

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού κάθε μουσικής δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει στο νου του κάποιες βασικές αρχές, προκειμένου η διαδικασία να πραγματοποιηθεί οργανωμένα και με επιτυχία.

**Αρχή της επαγωγικότητας:** Αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία θα προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να οδηγήσει τον μαθητή προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών ή μη εκπαιδευτικών στόχων. Σε αυτήν την περίπτωση η πορεία της διδασκαλίας κινείται από το απλό στο σύνθετο. Αρχικό μέλημα αποτελεί η κατάκτηση επιμέρους βραχυπρόθεσμων στόχων, οι οποίοι βήμα-βήμα θα οδηγήσουν στην επίτευξη του βασικού στόχου. Με άλλα λόγια, η δραστηριότητα κινείται από το απλό στο σύνθετο και από το ειδικό στο γενικό.

**Αρχή της συνοχής:** Βασικό στοιχείο επιτυχίας αποτελεί η ορθή οργάνωση της δραστηριότητας. Χρειάζεται να τεθούν προκαθορισμένοι κανόνες τόσο για τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών, όσο και για την χρήση των οργάνων. Ακόμη, σημαντική θεωρείται η ύπαρξη τραγουδιών για την έναρξη της σχολικής ημέρας και τον αποχαιρετισμό, έτσι ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται σε ποια φάση βρίσκονται, καθώς και τι θα ακολουθήσει.

**Αρχή της εποπτείας:** Με αυτόν τον όρο αναφερόμαστε στο υλικό προς χρήση το οποίο είναι απαραίτητο να είναι απλό, εύχρηστο, ακίνδυνο και κατάλληλο για την ηλικία και τις αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες.

**Αρχή της επικοινωνίας:** Η αρχή της επικοινωνίας αναφέρεται στο διδακτικό περιεχόμενο, αλλά και στη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Χρειάζεται να δίνεται βαρύτητα στην επίτευξη επικοινωνίας και στα δύο επίπεδα με στόχο μία διδασκαλία που παρέχει ουσιαστική ποιότητα, συναισθηματική ασφάλεια και, τελικά, ικανοποίηση.

**Αρχή της εγγύτητας στη ζωή:** Απώτερος σκοπός κάθε δραστηριότητας στο πλαίσιο της ειδικής αλλά και της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και η ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται πρωταρχικά με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον ως μέλη στις διάφορες ομαδικές δραστηριότητες. Έτσι, με την προσωπική καλλιέργεια και τα βήματα κοινωνικοποίησης, στη συνέχεια, θα μπορέσουν να προσεγγίσουν την ομαλή κοινωνική ένταξη και συνύπαρξη με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

**Αρχή της διαθεματικής προσέγγισης:** Η διαθεματική προσέγγιση παρέχει ίσες μαθησιακές ευκαιρίες στο σύνολο των μαθητών, καθώς σχεδιάζεται με γνώμονα τη διαφορετικότητα και όχι την ικανότητα του μέσου μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, το κάθε παιδί συμμετέχει ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία και προσεγγίζει ολιστικά τη γνώση μέσα από ειδικές τροποποιήσεις που πραγματοποιούνται για το μάθημα. Συνεπώς, οικοδομείται ένα ισχυρό υπόβαθρο γνώσεων και δεξιοτήτων (Καρτασίδου, 2004).

## **7. Προτεινόμενα στάδια εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων**

Παρακάτω παρατίθενται έξι προτεινόμενα βήματα με τα οποία προσδοκείται πως η εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων κατάλληλα και τα μέλη της ομάδας δεν θα ταλαιπωρηθούν, παρά μόνο θα ωφεληθούν (βλέπε Σχήμα 3). Συγκεκριμένα, συναντούμε τις εξής φάσεις: (α) προθέρμανση, (β) επεξεργασία, (γ) δράση, (δ) ανατροφοδότηση και (ε) αποθεραπεία.

### ► Στάδιο της προθέρμανσης

Σε αυτή τη φάση ο νηπιαγωγός ή δάσκαλος αποσκοπεί στην πνευματική, σωματική και ψυχική χαλάρωση και ετοιμότητα των μαθητών της τάξης. Για παράδειγμα, η επιλογή κάποιας εύκολης άσκησης, ενός ρυθμικού παιχνιδιού ή κάποιων ασκήσεων μουσικοκινητικής ανάπτυξης.

### ► Στάδιο της επεξεργασίας

Η νηπιαγωγός παρέχει στην ομάδα τα στοιχεία της δραστηριότητας, τα οποία βρίσκονται σε συμφωνία με τις δεξιότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Τότε τα ίδια αρχίζουν να τα εξερευνούν, να πειραματίζονται μαζί τους και να εκφράζουν τυχόν απορίες σχετικά με τη χρήση τους.

### ► Στάδιο της δράσης

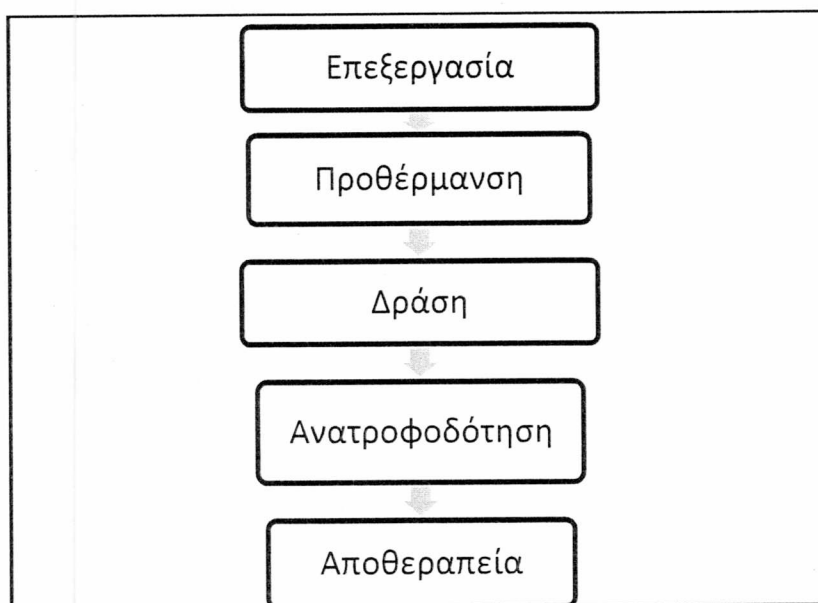
Σε αυτό το σημείο πραγματοποιείται η επεξεργασία του υλικού προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν τις επιδιωκόμενες δεξιότητες και να πετύχουν στο τέλος τους στόχους. Αποτελεί το κύριο και πιο σημαντικό κομμάτι της συνολικής δραστηριότητας, το οποίο αντανακλά τους στόχους που έχουν τεθεί κατά τη φάση σχεδιασμού.

### ► Στάδιο της ανατροφοδότησης

Μέσω της ανατροφοδότησης, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον βαθμό επιτυχούς ή ανεπιτυχούς εφαρμογής της μουσικής δραστηριότητας. Αποτελεί ένα σημείο εξαιρετικής σημασίας, καθώς ο αναστοχασμός που θα ακολουθήσει μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εξελίξει την διδασκαλία σε ένα ανώτερο επίπεδο.

### ► Στάδιο της αποθεραπείας

Το εν λόγω στάδιο σηματοδοτεί την ολοκλήρωση όλων των διαδικασιών. Τότε, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να χαλαρώσουν, για παράδειγμα με τη βοήθεια κάποιων ασκήσεων, να τακτοποιήσουν τον χώρο και να τοποθετήσουν όποιο υλικό δανείστηκαν στη σωστή θέση (Καρτασίδου, 2004).



Σχήμα 3. Τα στάδια εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων

## 8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι φιλοδοξούν να διδάξουν τη μουσική σε μαθητές με αναπηρία πέρα από κάποιες τεχνικές, χρειάζεται να υιοθετήσουν μία θετική στάση και φιλοσοφία απέναντι στους μαθητές και να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες κατάλληλα. Είναι ανάγκη να κατανοήσουν πως ο κάθε μαθητής κινείται σύμφωνα με τον προσωπικό του ρυθμό και πως δεν χρειάζεται να κατακτήσουν κατά βάση μουσικούς στόχους (Nocera, 1979). Σε καλύτερη διατύπωση, οι εκπαιδευτικοί, όπως και σε κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο, δεν πρέπει να στέκονται στην αναπηρία του μαθητή δημιουργώντας οι ίδιοι περιορισμούς και όρια στις δυνατότητές του. Αντίθετα, στόχος είναι η ανάδειξη των δυνατών σημείων του κάθε παιδιού της τάξης (Καρτασίδου, 2004). Κυρίως τα παιδιά μαθαίνουν πως να μαθαίνουν μέσα από τη μουσική αγωγή, αφού η μουσική ενισχύει δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική τους ανάπτυξη. Τέτοιες δεξιότητες στην πορεία αποδεικνύονται σημαντικές σε όλους τους υπόλοιπους τομείς του σχολικού προγράμματος.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι δάσκαλος μουσικής και όχι ο κύριος εκπαιδευτικός της τάξης, σημαντικό ρόλο παίζει η προθυμία του να συνεργαστεί με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας προς όφελος του ίδιου του μαθητή. Για παράδειγμα, μια τέτοια ομάδα θα μπορούσε να αποτελείται από τη σχολική ψυχολόγο, τον ψυχίατρο, τον δάσκαλο της τάξης, την νοσοκόμα, την κοινωνική λειτουργό και τον λογοθεραπευτή. Όλα τα μέλη του προσωπικού είναι καλό να ανταλλάσσουν συνεχώς απόψεις σχετικά με την πορεία του μαθητή προκειμένου να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις (Nocera, 1979).

Ωστόσο, σύμφωνα με την Sara Route (2012), σε πολλές περιπτώσεις οι δάσκαλοι μουσικής δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να συμπεριφερθούν σωστά απέναντι σε αυτήν την ομάδα μαθητών, ούτε να προχωρήσουν σε διαφοροποιήσεις που θα ωφελήσουν την πρόοδό τους.

## **9. Μουσικοθεραπεία**

Όπως αναφέρει η Καρτασίδου (2004), ο συνδυασμός της εκπαίδευσης και της θεραπείας στον χώρο της ειδικής αγωγής, έχουν μία διαλεκτική σχέση και οι ρόλοι τους είναι συμπληρωματικοί. Η θεραπεία με τη βοήθεια της εκπαίδευσης αποκτά τον παιδαγωγικό χαρακτήρα που χρειάζεται να έχει σε επικοινωνιακό επίπεδο μεταξύ του θεραπευτή και του ανθρώπου με αναπηρία. Η εκπαίδευση με τη σειρά της αποκτά συστηματικά από τη θεραπεία τις εξειδικευμένες γνώσεις που σχετίζονται με τις ειδικές ανάγκες. Ταυτόχρονα παιδαγωγικός και θεραπευτικός κρίνεται ο ρόλος της μουσικής στον χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, αν και αρχικά εντοπίστηκε η θεραπευτική αξία και αργότερα η εκπαιδευτική.

Γυρνώντας πίσω πολλούς αιώνες η μουσική ήταν ένα μέσο θεραπείας για τους ανθρώπους που αντιμετώπιζαν προβλήματα ψυχικής υγείας. Ανάμεσά τους ο βασιλιάς Φίλιππος Ε' της Ισπανίας, ο βασιλιάς Γεώργιος της Μεγάλης Βρετανίας και ο βασιλιάς Λουδοβίκος Β'. Κατά αυτήν την εποχή κυριαρχεί η άποψη πως η μουσική επηρεάζει την υγεία σε ποικίλους τομείς, όπως το σώμα, η ψυχολογία και το συναίσθημα, ενώ έχει τη δύναμη να αντιμετωπίζει το άγχος και τα συναισθήματα του φόβου (Savarimuthu & Bunnell, 2002).

Μέχρι πρότινος, λοιπόν, μέλημα της μουσικοθεραπείας αποτελούσε αποκλειστικά η αποκατάσταση ψυχικά ασθενών, δηλαδή βρισκόταν στον χώρο της ιατρικής και της ψυχιατρικής. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί πως στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εμπλοκή της μουσικής και στη διαπαιδαγώγηση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν έχουν τεθεί οι κατάλληλες βάσεις ούτε έχει γίνει επίσημη η χρήση της μουσικοθεραπείας στα σχολεία, δηλαδή η συνεργασία μουσικής και θεραπείας, επειδή γενικότερα αποτελεί άγνωστη μορφή θεραπείας στον ελληνικό χώρο και σε αυτό κύριο ρόλο διαδραματίζει η έλλειψη πλούσιας βιβλιογραφίας.

Η μουσικοθεραπεία αποτελεί μία δημιουργική μορφή τέχνης που στοχεύει στην θεραπεία διάφορων προβλημάτων. Οι μουσικοθεραπευτές, τόσο ως κλινικοί γιατροί όσο και ως σύμβουλοι, μπορούν να παράσχουν γνώσεις σε σχετικές υπηρεσίες και να συμβάλουν με ξεχωριστό τρόπο στην ειδική εκπαίδευση στα πλαίσια της τάξης. Ο Bruscia περιγράφει τη μουσικοθεραπεία ως μια συστηματική διαδικασία της παρέμβασης στην οποία υπάρχει ο θεραπευτής και ο πελάτης. Στόχος είναι η επίτευξη της υγείας, με τη βοήθεια μουσικών εμπειριών και της προσωπικής τους σχέσης.

Αξίζει να αναφερθεί πως η μουσικοθεραπεία εστιάζει το ενδιαφέρον της κυρίως στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, ενώ η θεραπευτική σχέση δεν βασίζεται στο ζεύγος εκπαιδευτικός-μαθητής, αλλά μουσικοθεραπευτής-πελάτης. Δηλαδή, σε αυτήν την περίπτωση δεν αναφερόμαστε στον ρόλο του δασκάλου που είναι αμιγώς παιδαγωγικός, αλλά στον ρόλο του θεραπευτή. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως δεν πρέπει να συγχέεται η μουσική αγωγή με την μουσικοθεραπεία (Καρτασίδου, 2004).

Ωστόσο, πολλοί μουσικοθεραπευτές διστάζουν να ασχοληθούν με τη «θεραπεία» παιδιών με ειδικές ανάγκες σκεπτόμενοι πως είναι ένας ιδιαίτερα υπεύθυνος ρόλος, ενώ είναι πολύ πιθανό πως θα έρθουν αντιμέτωποι με προβλήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς και θα χρειαστεί να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να προσφέρουν μία κατάλληλη βοήθεια στα παιδιά (Weelden & Whipple, 2007).

## Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Οι θεωρητικές γνώσεις αποτελούν απαραίτητες βάσεις προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του. Ωστόσο, χρειάζονται ακόμη και κάποιες πρακτικές γνώσεις προκειμένου να οικοδομηθεί μία παρέμβαση η οποία θα είναι κατάλληλη για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και για όλη την τάξη στη συνέχεια. Παρακάτω θα μελετήσουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για κάθε αναπηρία, καθώς και σημαντικές στρατηγικές. Τέλος, δηλώνεται η προβληματική της ερευνητικής προσπάθειας, οι υποθέσεις και ο τελικός στόχος.

### **1. Η θέση της μουσικής στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) - Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠΣ) της ειδικής αγωγής**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα τελευταία χρόνια σημειώνεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον εμπλοκής των ατόμων με αναπηρία με την μουσική, καθώς πέρα από ψυχαγωγία, η μουσική αγωγή συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών σε ποικίλους τομείς και τους βοηθά να περιορίσουν διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Στη συνέχεια, παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο και οι στόχοι που συναντώνται στο Α.Π. ειδικής αγωγής σχετικά με τη μουσική αγωγή ανά κατηγορία αναπηρίας.

#### **1.1 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές**

Γενικότερα, στο ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του νηπιαγωγείου προτείνεται ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί το πρόγραμμα γενικής αγωγής, πραγματοποιώντας τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον βαθμό ακουστικής απώλειας του κάθε μαθητή. Πιο ειδικά, οι μουσικές ικανότητες και οι μουσικοί στόχοι που αναμένεται να κατακτήσουν τα νήπια είναι πιο λίγοι σε αριθμό σε σχέση με το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Όσο αναφορά, όμως, στα παιδιά που έχουν κάποιο κοχλιακό εμφύτευμα δεν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις. Τα νήπια τραγουδούν με τον δικό τους τρόπο χρησιμοποιώντας νοήματα που αντιστοιχούν στους στίχους και τη συγκεκριμένη μελωδία.

Οι ικανότητες που προσδοκείται να κατακτηθούν χωρίζονται στους άξονες της εκτέλεσης και της δημιουργίας. Ο πρώτος περιλαμβάνει την πρώτη επαφή με τον κόσμο του τραγουδιού και της μουσικής, την αναγνώριση και αναπαραγωγή ρυθμών μέσα από ποικίλους τρόπους και, τέλος, τη συνειδητοποίηση της θέσης που καταλαμβάνει η μουσική και το τραγούδι στην κοινωνική ζωή του ανθρώπου. Ο άξονας της δημιουργίας, από την άλλη, επικεντρώνεται στην δυνατότητα έκφρασης μέσω αρμονικών ρυθμικών μοτίβων (Ανδρικοπούλου κ.συν., 2004).

## **1.2 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού**

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τους μαθητές με αυτισμό παρατηρείται μία διαβάθμιση της δυσκολίας. Αυτό απορρέει από το γεγονός πως στηρίζεται στο αντίστοιχο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου, ενώ παράλληλα έχει κάποια στοιχεία από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την πρώτη και δεύτερα Δημοτικού. Οι στόχοι που επιδιώκονται είναι σαφείς και συγκεκριμένοι και αποτελούνται από τρεις διαφορετικούς άξονες.

Αρχικά, υπάρχει ο άξονας της εκτέλεσης, όπου στοχεύεται οι μαθητές να ακούν και να αντιδρούν με διάφορους τρόπους σε διαφορετικούς ήχους και σε διαφορετικά ρυθμικά πρότυπα. Ακόμη, το παιδί χρειάζεται να μπορεί να διακρίνει και να αναγνωρίζει φωνές ανθρώπων και ζώων, να εξελίξει τον τρόπο ομιλίας του, να συμμετέχει και να τραγουδά, να αναγνωρίζει και να παίζει κρουστά και πνευστά όργανα και να ανταποκρίνεται σε σχετικές εντολές.

Στον δεύτερο άξονα, η έμφαση δίνεται στη δημιουργία και τη σύνθεση. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσα από μουσικές δραστηριότητες οδηγεί τον μαθητή σε ένα σημείο, ώστε ανεξάρτητα να καταφέρει να διαλέγει και να ομαδοποιεί ποικίλους ήχους, να απομνημονεύει, να επαναλαμβάνει και να συνδυάζει μελωδίες που προέρχονται είτε από τον ίδιο είτε από κάποια εξωτερική πηγή.

Ο τρίτος άξονας αφορά την αξιολόγηση. Στο συγκεκριμένο στάδιο, το παιδί προβλέπεται πως θα βρίσκεται σε θέση να αντιλαμβάνεται και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στη μουσική και τη σιωπή και να έχει γνώση σχετικά με τους ήχους του περιβάλλοντος και τους ήχους βασικών μουσικών οργάνων (Μαγαλιού, 2004).



### 1.3 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα όρασης

Στο εν λόγω Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, προτείνεται η επιλογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να νιώσουν ασφαλείς, να αλληλεπιδράσουν και να αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες που θα αποδειχθούν χρήσιμες στην καθημερινή τους ζωή, ενώ στο γενικό σχολείο θα διευκολυνθεί η ομαλή τους ένταξη.

Προβλέπεται πως από το νηπιαγωγείο μέχρι την Β΄ τάξη του Δημοτικού, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον μαθητή ώστε να απομνημονεύει του ήχους χρησιμοποιώντας την αφή. Σε αντίθεση με τους βλέποντες συνομηλίκους, οι οποίοι εργάζονται με μουσικά σύμβολα, ο τυφλός μαθητής σε ένα πρώτο στάδιο επεξεργάζεται απτικά τα σύμβολα, τα απομνημονεύει και στη συνέχεια παράγει μελωδίες. Επίσης, τονίζεται πως ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να συμπεριλάβει το μάθημα της μουσικής στην αγωγή ατόμων με προβλήματα όρασης και να προσαρμόσει κατάλληλα τη διδασκαλία του, ώστε να υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στη μουσική γραφή και ανάγνωση.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι στόχοι του μουσικού μαθήματος για μαθητές Δημοτικού Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Η πρώτη επιδίωξη σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών να ακούν τη μουσική, να αντιδρούν ποικιλοτρόπως σε αυτήν, καθώς και να μπορούν να παίζουν διάφορα όργανα. Ένας ακόμη στόχος αποτελεί η εκτέλεση εντολών, η βελτίωση της φωνητικής τους ικανότητας και η ομαδική εκτέλεση της μουσικής. Επιπλέον, προτείνεται να παράγουν ήχους χρησιμοποιώντας τη φωνή, το σώμα και τα μουσικά όργανα της τάξης με τη βοήθεια της μνήμης ή των απτικών συμβόλων. Επιπλέον, η στοχοθεσία προβλέπει οι μαθητές να εκφράζονται μέσω του τραγουδιού, να παρουσιάζουν τη μουσική τους σε διάφορες εκδηλώσεις, να συνθέτουν μουσική και να μπορούν να την καταγράψουν, για παράδειγμα μέσω σημείων και συμβόλων (Λαμπροπούλου, 2004).

### 1.4 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές με κινητικές δυσκολίες

Το πρόγραμμα σπουδών των μαθητών με κινητικές δυσκολίες χωρίζει τους επιδιωκόμενους στόχους σε τρεις άξονες: εκτέλεση, σύνθεση-δημιουργία και αξιολόγηση.

Κατά το στάδιο της εκτέλεσης, οι μουσικές δραστηριότητες χρειάζεται να οδηγούν τους μαθητές στην απόκτηση γνώσης και δεξιότητας τραγουδιού, εκτέλεσης μουσικών οργάνων, σύνθεσης και αναπαραγωγής διάφορων μελωδιών με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Ακόμη ένας στόχος αποτελεί η κατάλληλη συμμόρφωση σε σήματα, σύμβολα, συνθήματα και οδηγίες.

Ο δεύτερος άξονας αποτελείται από στόχους, όπως αυτοέκφραση μέσω της μουσικής, αυτοσχεδιασμό και αποτύπωση της μουσικής τους προσπάθειας με κάποιο μέσο, λόγου χάρη μέσω μαγνητοφώνησης.

Τέλος, στον άξονα της αξιολόγησης υπάρχει ένας μακροπρόθεσμος στόχος σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές με την πάροδο του χρόνου κρίνεται θετικό να έχουν γνώση σχετικά με τα μουσικά ερεθίσματα και να αποκτήσουν μουσική ευαισθησία. Ένα δεύτερο τμήμα της στοχοθεσίας αποτελεί η ικανότητα των παιδιών να κοινοποιούν τη γνώμη τους σχετικά με διάφορα μουσικά ακούσματα και σχετικά με τα συναισθήματά που αυτά τους δημιουργούν (Ασωνίτου κ.συν, 2004).

### **1.5 ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ για μαθητές με νοητική καθυστέρηση**

Στην περίπτωση των μαθητών με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, το ΑΠΣ αποτελείται από τέσσερις διαφορετικές ενότητες, η καθεμία από τις οποίες έχει τους δικούς της στόχους.

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα «Ήχος-Ρυθμός» γίνεται αναφορά στην κατάκτηση της ικανότητας αναγνώρισης της προέλευσης των ήχων, στον διαχωρισμό φυσικών-τεχνητών και δυνατών-αδύνατων ήχων και, τέλος, στην κατανόηση της ουσίας του ρυθμού.

Η επόμενη θεματική ενότητα «Μουσικά όργανα» υπογραμμίζει πως ο εκπαιδευτικός μέσω των κατάλληλων μουσικών δραστηριοτήτων χρειάζεται να φέρει τον μαθητή σε επαφή με τα πιο γνωστά μουσικά όργανα, όπως τρίγωνο, πιάνο, ντέφι, κιθάρα. Στη συνέχεια, το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τον ήχο που προέρχεται από το εκάστοτε μουσικό όργανο και να παίξει μουσική με αυτοσχέδια ή μη μουσικά όργανα.

Το μέρος της «Ακρόασης-έκφρασης συναισθημάτων» περιέχει δραστηριότητες ώστε ο μαθητής να φτάσει στο σημείο να γνωρίζει διάφορα μουσικά είδη και να

περιγράφει, είτε λεκτικά είτε με άλλους τρόπους, τα συναισθήματα που βιώνει τη στιγμή της ακρόασης.

Η τέταρτη ενότητα «Τραγούδι-χορός» κάνει λόγο για εκτέλεση εύκολων χορευτικών κινήσεων και «ερμηνεία» τραγουδιών, όπως το τραγούδι “Ήταν ένα μικρό καράβι..” (Αλευριάδου κ.συν., 2004).

Από την άλλη πλευρά, για τους μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση προτείνεται η παροχή ποικίλων μουσικών εμπειριών, λόγου χάρη η συμμετοχή σε ομαδικά μουσικά παιχνίδια, η αντίδραση σε μουσικά κομμάτια, και η χρήση των τραγουδιών του καλωσορίσματος ή αποχαιρετισμού. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός αποσκοπεί στη συνειδητή ακρόαση μιας μελωδίας, τη δημιουργία μουσικών προτιμήσεων και τη διάκριση των ηχητικών ερεθισμάτων. Ακόμη, ο μαθητής μέχρι το τέλος του σχολικού έτους είναι θεμιτό να έχει κατανοήσει τα βασικά μουσικά στοιχεία, με άλλα λόγια τη μελωδία, τον ρυθμό, το τέμπο, την ένταση, τη διάρκεια και την παύση. Και σε αυτή την περιοχή, σαν τελικό αποτέλεσμα προσδοκάται η γνωριμία των βασικών οργάνων και η μουσική έκφραση. Τέλος, υπογραμμίζεται η σημασία εμπλοκής του μαθητή σε κοινωνικά δρώμενα, όπως παραστάσεις για το τέλος της χρονιάς όπου συμπεριλαμβάνεται και η μουσική (Αγαλιώτης, Βουτυρά, & Καρτασίδου, 2004).

## **2. Στρατηγικές στην Ειδική μουσική εκπαίδευση**

Κάθε εκπαιδευτικός, είτε ανήκει στη γενική είτε στην ειδική εκπαίδευση χρειάζεται να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες, τις δυσκολίες, τις προτιμήσεις και τα ταλέντα των μαθητών της τάξης. Λαμβάνοντας υπ’ όψιν ότι ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο απαιτητικός στη διαφοροποίηση και προσαρμογή, η διδασκαλία πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ευελιξία. Έτσι, στη συνέχεια παρατίθενται κάποιες στρατηγικές ανάλογα με τον τύπο των αδυναμιών κάθε μαθητή.

### **2.1 Διαταραχές λόγου και ομιλίας**

1. Επιλογή ενός μουσικού κομματιού που αρέσει στον μαθητή, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η προσέλκυση και διατήρηση του ενδιαφέροντός του.
2. Παρότρυνση του νηπίου, ώστε να εμπλακεί στις μουσικές δραστηριότητες.

3. Προφορικός προσδιορισμός της ονομασίας του μουσικού οργάνου, πριν ο ίδιος κληθεί να το παίζει.
4. Εκμάθηση λέξεων και άρθρωση συγκεκριμένων φωνημάτων, καθώς ερμηνεύει κάποιο τραγούδι.
5. Επιλογή μη ανταγωνιστικών και μη λεκτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να μην καλλιεργείται άγχος.
6. Δημιουργία δραστηριοτήτων αυτοσχεδιασμού, όπου ο κάθε φθόγγος λειτουργεί ως ένα δημιουργικό τμήμα του αυτοσχεδιασμού.
7. Δομημένη και πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας, με την αξιοποίηση της όρασης, του ήχου, της ομιλίας, της αφής και της κίνησης.
8. Μαγνητοφώνηση του παιδιού όσο τραγουδάει ή παίζει κάποιο μουσικό όργανο, με στόχο την προσωπική εξάσκηση.
9. Χρήση διαφορετικών χρωμάτων και υπογράμμισης σε νότες ή οδηγίες (Γαλίξη, 2010. Sze, & Yu, 2004).

## **2.2 Διαταραχές νόησης**

1. Χρήση τραγουδιών με αλληλουχίες για την άσκηση της μνήμης μέσα από την ανάκληση πληροφοριών, όπως το τραγούδι της αλφαβήτας.
2. Χρήση υλικού κατηγοριοποίησης, όπως ζώων, ενδυμάτων, σχημάτων, με σκοπό να μάθουν να διαφοροποιούν.
3. Σύνδεση ήχου με την αντίστοιχη έννοια, παραδείγματος χάριν οι ήχοι των ζώων.

## **2.3 Διαταραχές κίνησης και υγείας**

1. Τοποθέτηση ενός οργάνου σε ένα συγκεκριμένο μέρος και προσπάθεια από μέρους του παιδιού να το προσεγγίσει, ώστε να βελτιωθεί η κίνηση των χεριών.
2. Χτύπημα ενός τύμπανου με σφυρί, προκειμένου να αυξηθεί το εύρος της κίνησης.

3. Κράτημα ενός μουσικού οργάνου, για να βελτιωθεί η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας.
4. Ποικιλία ως προς την ένταση του χτυπήματος στα παλαμάκια, στα άλματα, στο χτύπημα, στην κίνηση, σύμφωνα βέβαια με τον βαθμό της αναπηρίας.
5. Ασκήσεις με αργή και χαλαρωτική μουσική, για να αυξηθεί η ευελιξία και να μειωθούν οι υπερβολικές έντασης κινήσεις.

#### **2.4 Προβλήματα Όρασης**

1. Χρήση μουσικών ενδείξεων για την έναρξη και επιβράδυνση στο τέλος των τραγουδιών.
2. Επεξήγηση της προέλευσης των εξωτερικών και μη σχετικών ήχων, προκειμένου να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών.
3. Παροχή κατάλληλου χρόνου, ώστε το παιδί με προβλήματα όρασης να μπορέσει να επεξεργαστεί ποικιλοτρόπως την εργασία που του έχει ανατεθεί.
4. Παροχή επεξηγήσεων σχετικά με τον τρόπο παιξίματος ενός οργάνου.
5. Ανάγλυφη παρουσίαση όλων των οπτικών συμβόλων.
6. Σε ενταξιακό πλαίσιο, συνεργασία του μαθητή με έναν βλέποντα συνομήλικο, όταν πρόκειται για δραστηριότητες κινησιολογίας, που προϋποθέτουν τα παιδιά να μιμηθούν τις κινήσεις του εκπαιδευτικού (Zimmermann, 2011).

#### **2.5 Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές**

1. Δημιουργία μικρών ομάδων για να προωθηθεί η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων.
2. Παρότρυνση του μαθητή προκειμένου να εναλλάσσει τα όργανα που παίζει κατά τη διάρκεια των τραγουδιών.
3. Ενθάρρυνση να εκφράσει ατομικά συναισθήματα, ενώ συγχρόνως λειτουργεί ως μέλος της ομάδας.

4. Χρήση ενός κοινού ρυθμού στη μουσική για την ύπαρξη συνοχής και δυναμικής στα πλαίσια της ομάδας.
5. Χρήση μουσικών δραστηριοτήτων μίμησης, όπου ο ένας μαθητής καλείται να αντιγράψει την κίνηση του σώματος ή τον ρυθμό κάποιου άλλου.
6. Δημιουργία κανόνων από τους ίδιους τους μαθητές.
7. Παρότρυνση κατάλληλης χρήσης και φροντίδας των υλικών, τα οποία σε ένα πρώτο στάδιο τουλάχιστον χρειάζεται να είναι ανθεκτικά.
8. Διδασκαλία του μαθητή προκειμένου να περιμένει τη σειρά του, όταν υπάρχει μόνο ένα διαθέσιμο όργανο στην ομάδα.
9. Παρουσία της νηπιαγωγού στο χώρο, ενώ ο μαθητής παίζει κάποιο μουσικό όργανο, προς αποφυγή πιθανών παρορμήσεων.
10. Ορισμός συγκεκριμένου αριθμού παιδιών που μπορούν κάθε φορά να πάρουν μέρος στη μουσική δραστηριότητα (Sze, & Yu, 2004. Kemple κ.συν., 2004).
11. Σύνδεση ενός συγκεκριμένου φωνητικού ήχου με μία συγκεκριμένη κίνηση του σώματος.
12. Παροχή πολυαισθητηριακών εμπειριών.
13. Συνδυασμός όρασης, ακοής και κίνησης.
14. Χρήση της δομής των τραγουδιών για να ενισχυθεί η αίσθηση της εσωτερικής τάξης (Sze, & Yu, 2004).

### **3. Στόχος - Ερευνητικά Ερωτήματα – Υποθέσεις**

Όπως, λοιπόν, γίνεται εμφανές από όσα έχουν προηγηθεί, η χρήση της μουσικής στην προσχολική και πρώτη-σχολική εκπαίδευση κρίνεται μεγάλης σημασίας. Ακόμη σημαντικότερη θεωρείται η συμβολή της στον χώρο της ειδικής αγωγής, όπου οι

ανάγκες και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές είναι πολυπλοκότερες. Σε αυτήν την εργασία υποστηρίζεται πως η μουσική εμπλοκή των νηπίων με κάθε είδους αναπηρία κρίνεται απαραίτητη και δεν θα πρέπει να παραμελείται. Ως προς αυτήν την πρόταση, καθοριστική σημασία έχουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής γύρω από τη χρησιμότητα της ειδικής μουσικής εκπαίδευσης, καθώς μία θετική στάση θα καθορίσει την λήψη αποφάσεων, τον σχεδιασμό και, τέλος, την ενσωμάτωση μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη (Kim, 2007).

Για αυτόν τον λόγο διερευνήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών και των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, δηλαδή των φοιτητών, απέναντι στην χρησιμότητα και πιθανότητα της ενσωμάτωσης μουσικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία. Επιγραμματικά, τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής: α) ποιος είναι ο ρόλος και η θέση της μουσικής στο Α.Π. ειδικής αγωγής; β) ποια είναι η επιρροή της στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά των μαθητών; γ) χρησιμοποιούν ή είναι πρόθυμοι να ενσωματώσουν τη μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία; δ) πώς αντιδρούν τα παιδιά στις μουσικές δραστηριότητες; ε) είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να έχει μουσικές γνώσεις για την υλοποίηση μουσικών δραστηριοτήτων;

Ένας ακόμη στόχος αποτέλεσε η διερεύνηση της σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των δύο πληθυσμών. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε εάν οι απόψεις των φοιτητών επαληθεύονται από την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους.

Η υπόθεση είναι πως τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θα δείξουν θετική στάση απέναντι στη μουσική και, συνακόλουθα, στην ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία. Ωστόσο, ενδέχεται οι φοιτητές να έχουν περισσότερο αισιόδοξη ματιά απέναντι στην προσφορά της μουσικής αγωγής.

# ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## 1. Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογία, ορίζεται η διαδρομή την οποία ακολουθεί ο ερευνητής με σκοπό να εκπονήσει την έρευνά του και στη συνέχεια να την μετατρέψει σε γραπτό κείμενο. Οι ερευνητικές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές, ενώ η επιλογή εξαρτάται από την κρίση του μελετητή σχετικά με τα ερωτήματα που έχει θέσει (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

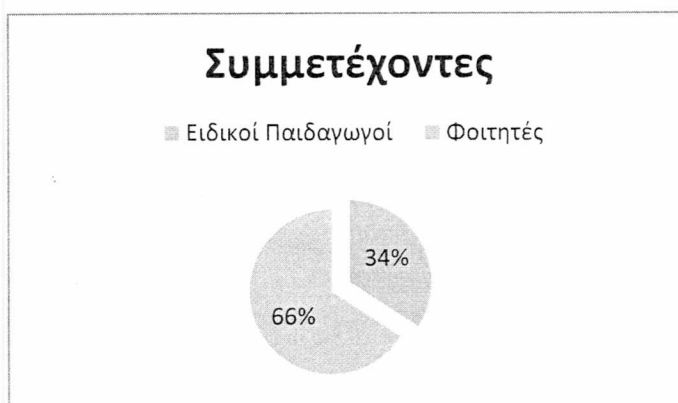
Κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας με ποιοτική μεθοδολογία, κυρίαρχος στόχος είναι μια όσο το δυνατόν περισσότερο ρεαλιστική και λεπτομερής περιγραφή του πλαισίου. Σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι δυνατόν να προκαθοριστεί με ακρίβεια τι είδους δεδομένα θα συλλεχθούν. Ακόμη, κυριαρχεί η άποψη πως συχνά τα δεδομένα δεν είναι αντικειμενικά, ιδίως στην περίπτωση των συνεντεύξεων (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, χ.χ.). Ακόμη, οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χαρακτηριστούν ως φυσικές, καθώς οδηγείται ο ερευνητής να ανακαλύψει την προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές συνθήκες που ίσως έχουν ασκήσει επιρροή.

Από την άλλη πλευρά, συναντάμε την ποσοτική μεθοδολογία, η οποία επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν αναλύσεις σχετικά με την ποσότητα και τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου προς μελέτη. (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Μία ποσοτική μέθοδος φέρνει στο φως τις συσχετίσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις μεταβλητές και στην επιρροή που ασκούν στο ερευνώμενο θέμα. Παράλληλα, αποδίδονται αιτιακές σχέσεις, γίνονται υποθέσεις και χρησιμοποιούνται μετρήσιμα στοιχεία τα οποία μετατρέπονται σε στατιστικά δεδομένα. (Creswell, 2003. Καχριμάνης, Κόμης, & Αβούρης, 2008).



## 1.1 Συμμετέχοντες

Συνολικά έλαβαν μέρος 126 συμμετέχοντες. Από αυτούς οι 83 ήταν φοιτητές, οι οποίοι σπουδάζουν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Βόλου και στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Μακεδονίας. Οι εκπαιδευτικοί ήταν 43 και ανήκουν, επίσης, στον χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης, όπως απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα. Η εμπλοκή ατόμων που σχετίζονται με την ειδική αγωγή, και όχι γενικότερα με τον χώρο της εκπαίδευσης, ήταν σκόπιμη, καθώς θεωρήθηκε πως εκείνοι θα μπορούσαν να απαντήσουν στα ερωτήματα της έρευνας με περισσότερο ρεαλιστικό τρόπο.



Σχήμα 4. Η ιδιότητα των συμμετεχόντων

Για την επιλογή τους, εφαρμόστηκε η στρατηγική της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, κατά την οποία η επιλογή των συμμετεχόντων γίνεται αυθαίρετα, καθώς το κάθε μέλος του ερευνώμενου πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες συμμετοχής (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

## 1.2 Ερευνητικό εργαλείο

Προς την ικανοποίηση των σκοπών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα μεθοδολογικό εργαλείο: το ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα 1). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα δημοφιλές και ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο της ποσοτικής μεθοδολογίας. Περιλαμβάνει συνήθως δομημένες ερωτήσεις, η επεξεργασία των οποίων είναι εύκολη. Χρειάζεται να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα σαφήνεια ως προς τους ερευνητικούς σκοπούς, εξέταση όλων των εκφάνσεων του θέματος, διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις ορίζουν και το είδος του ερωτηματολογίου: δομημένο, ημιδομημένο και μη δομημένο. Στο δομημένο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις είναι κλειστές και οι απαντήσεις προκαθορισμένες, πράγμα το οποίο βοηθά στη συμπλήρωση και την επεξεργασία του, ενώ παράλληλα προκύπτουν στατιστικά δεδομένα. Ακόμη, η διάρθρωσή του είναι τέτοια που επιτρέπει να πραγματοποιηθούν εύκολα συγκρίσεις. Όλα αυτά τα πλεονεκτήματα παραμερίζουν τον κόπο και χρόνο που απαιτεί η σύνταξη ενός δομημένου ερωτηματολογίου.

Σε γενικές γραμμές ο ερευνητής αποφασίζει πόσο τυποποιημένο θα είναι το ερευνητικό του εργαλείο, το οποίο μπορεί να είναι εντελώς δομημένο μέχρι απόλυτα μη δομημένο. Ίσως, βέβαια, θα ήταν άστοχο να χαρακτηριστεί κάποιο ερωτηματολόγιο ως μη δομημένο, από τη στιγμή που σε κάθε περίπτωση συναντάται μία συγκεκριμένη δομή. Άρα, ενδεχομένως μας αφορά ο βαθμός δόμησής του.

Αναφορικά με το είδος των ερωτήσεων, εκείνες ενδέχεται να είναι ανοιχτού τύπου, με σκοπό να παρέχεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις ιδέες τους. Συναντώνται, επίσης, ερωτήσεις που η απάντηση δίνει τη δυνατότητα πολλαπλής επιλογής, κι έτσι, ικανοποιείται ένα εύρος πιθανών αποκρίσεων. Σε άλλες περιπτώσεις οι ερωτώμενοι καλούνται να κατατάξουν τις απαντήσεις «κατά σειράν κατάταξη», ανάλογα για παράδειγμα με τον βαθμό προτίμησης ή συμφωνίας τους. Τέλος, ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες κλίμακες ιεράρχησης, λόγω χάρη κλίμακες Thurstone, Guttman ή Likert, η οποία ίσως αποτελεί την πιο δημοφιλή επιλογή.

Η εν λόγω κλίμακα αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο και ο δημιουργός της είναι ο ψυχολόγος Rensis Likert. (“Likert scale”, 2015). Οι κλίμακες Likert αποκαλύπτουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας απέναντι σε κάποιες ιδέες, ενώ παράλληλα προκύπτουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Συγκεκριμένα, υπάρχουν διάφορες προτάσεις και μία διαβαθμισμένη κλίμακα η οποία περιλαμβάνει τις επιλογές «Συμφωνώ – Συμφωνώ εν μέρει – Δεν έχω άποψη – Διαφωνώ εν μέρει – Διαφωνώ» (“Likert scale”, 2015). Η πρόταση αυτή διατυπώθηκε για πρώτη φορά στη διδακτορική διατριβή του Rensis Likert, ενώ μια μικρότερη εκδοχή της παρουσιάστηκε το 1932 στο περιοδικό «Archives of Psychology». Σε αντίθεση προς τους τότε συναδέλφους του, ο Likert υποστήριξε πως η στάση, αν και παρατηρήσιμη, μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά (Johns, 2010).

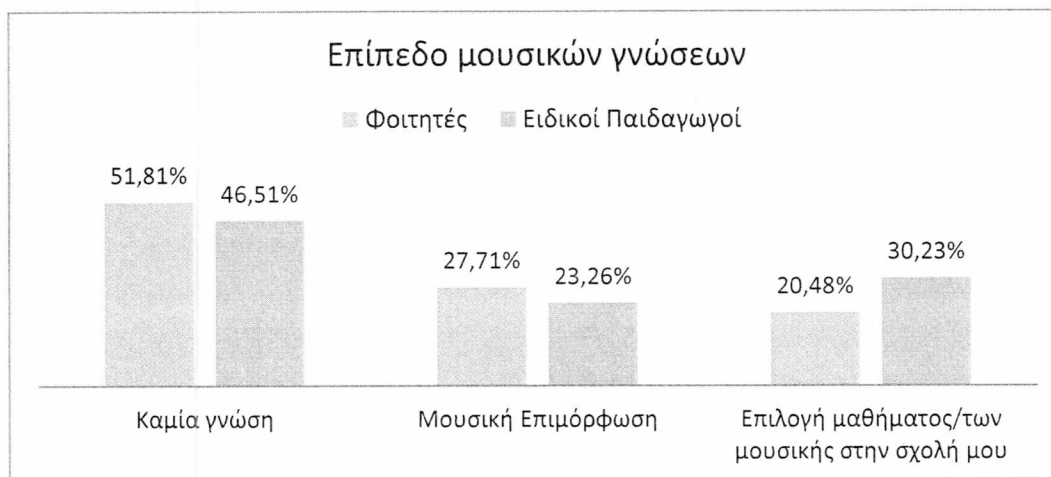
Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, το είδος του ερωτηματολογίου ήταν δομημένο και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Καθώς, όμως, καθ' όλη την πορεία συμπλήρωσης δεν δόθηκε η δυνατότητα οι συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα, στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε η επιλογή να προσθέσουν κάποια σκέψη τους την οποία ενδεχομένως δεν μπόρεσαν προηγουμένως να εκφράσουν. Κατά κύριο λόγο υπήρξαν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με τη μορφή κλιμάκων ιεράρχησης-Likert.

### **1.3 Ερευνητική διαδικασία**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2015 με την χορήγηση ερωτηματολογίων σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής μέσω του διαδικτύου. Αναλυτικότερα, η ημερομηνία έναρξης της συμπλήρωσης ήταν 5 Μαρτίου 2015 και διήρκησε είκοσι ημέρες.

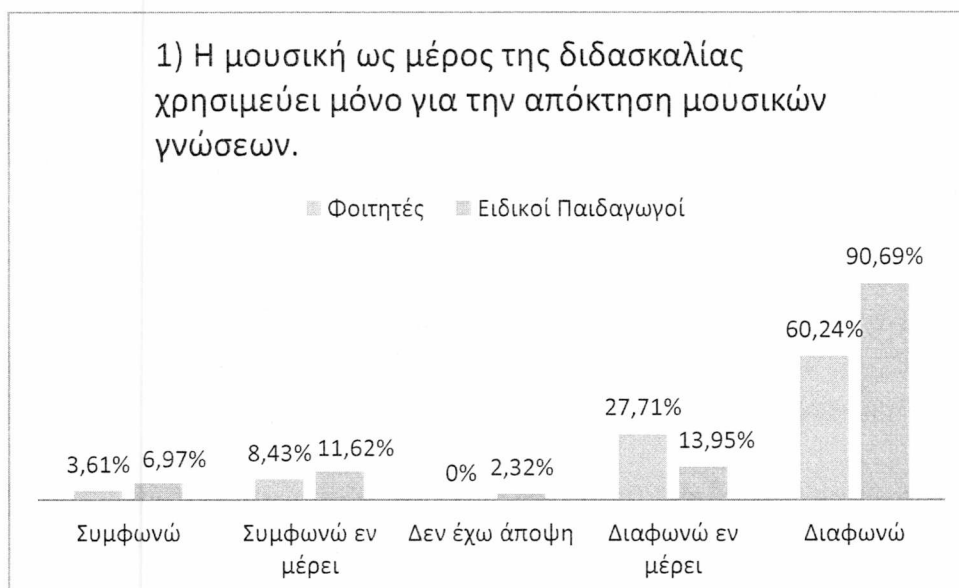
## **2. Αποτελέσματα**

Στα δημογραφικά στοιχεία, πέρα από την ερώτηση για την ιδιότητα των συμμετεχόντων, υπήρχε και η ακόλουθη προκειμένου να καταγραφεί το επίπεδο μουσικών γνώσεων. Όπως γίνεται σαφές και από το παρακάτω σχήμα, η πλειονότητα και των δύο πληθυσμών δεν έχουν κάποια μουσική γνώση σε ποσοστό 51,81% για τους φοιτητές και 46,51% για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σε ποσοστό 27,71% των φοιτητών και 23,26% των εκπαιδευτικών έχουν μουσική επιμόρφωση πέρα από τις πανεπιστημιακές σπουδές. Βέβαια, μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών (30,23%) δηλώνει πως έχει επιλέξει μουσικό/α μάθημα ή μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρείται ένας αρκετά μικρότερος αριθμός των φοιτητών που έχουν επιλέξει σχετικά μαθήματα στη σχολή.



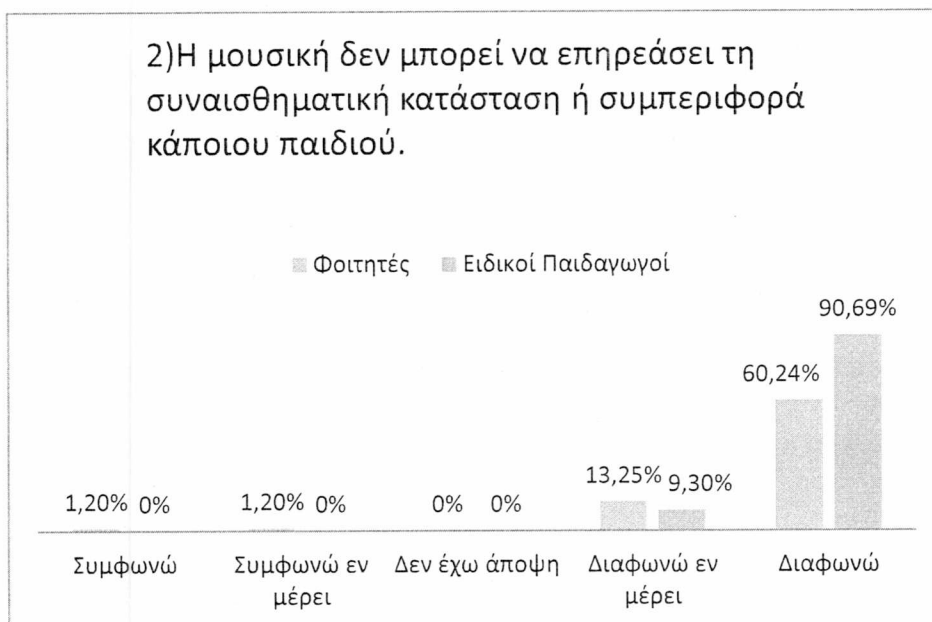
Σχήμα 5. Το επίπεδο μουσικών γνώσεων του πληθυσμού

Η πρώτη ερώτηση (βλέπε Σχήμα 6) δείχνει εάν οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως το μάθημα της μουσικής μέσα σε μία σχολική τάξη υπάρχει αποκλειστικά για την μετάδοση μουσικών γνώσεων και την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων. Οι περισσότεροι φοιτητές και εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 60,24% και 90,69% αντίστοιχα διαφωνούν με την εν λόγω τοποθέτηση. Κάποιοι, όμως, υποστηρίζουν πως διαφωνούν μερικώς (8,43% φοιτητές, 11,62% εκπαιδευτικοί). Επίσης, ένας μικρότερος αριθμός 8,43% φοιτητές και 11,62% εκπαιδευτικοί συμφωνούν εν μέρει, ενώ λιγότεροι 3,61% φοιτητές και 6,97% συμφωνούν πλήρως. Τέλος, ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν εκφράσει κάποια άποψη (2,32%).



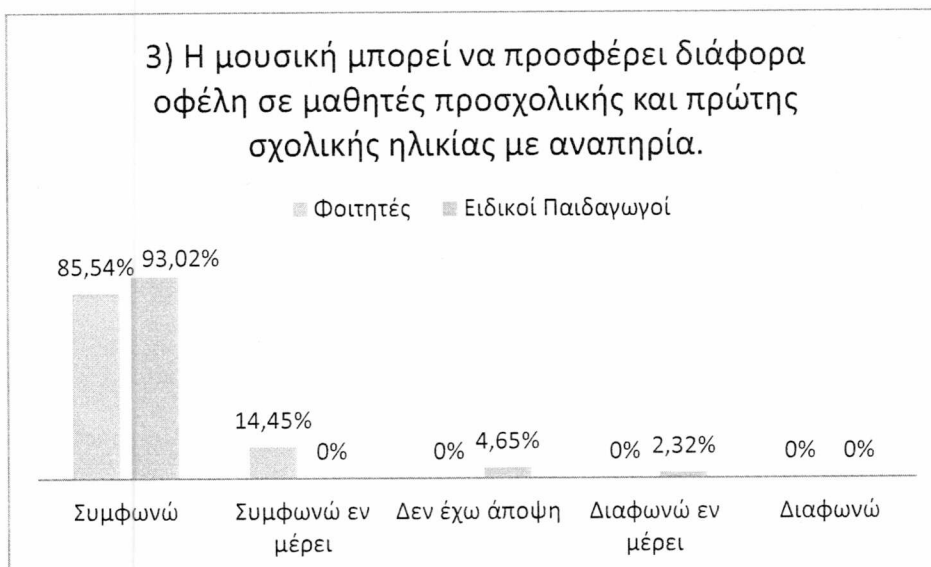
Σχήμα 6. Οι στόχοι της μουσικής αγωγής

Η δεύτερη θέση είναι πως η μουσική δεν μπορεί να επηρεάσει τη διάθεση και συμπεριφορά των μαθητών, με την οποία διαφωνεί η πλειοψηφία τόσο των φοιτητών (60,24%) όσο και των εκπαιδευτικών (90,69), όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 7. Η διαφωνία των τελευταίων, μάλιστα, ήταν σχεδόν ομόφωνη. Επίσης, κάποιοι φοιτητές (13,25%) και εκπαιδευτικοί (9,30%) διαφωνούν εν μέρει με την συγκεκριμένη θέση. Επιπλέον, οι φοιτητές σε ποσοστό 1,20% και στις δύο εναλλακτικές απαντήσεις υποστηρίζουν πως συμφωνούν και συμφωνούν εν μέρει.



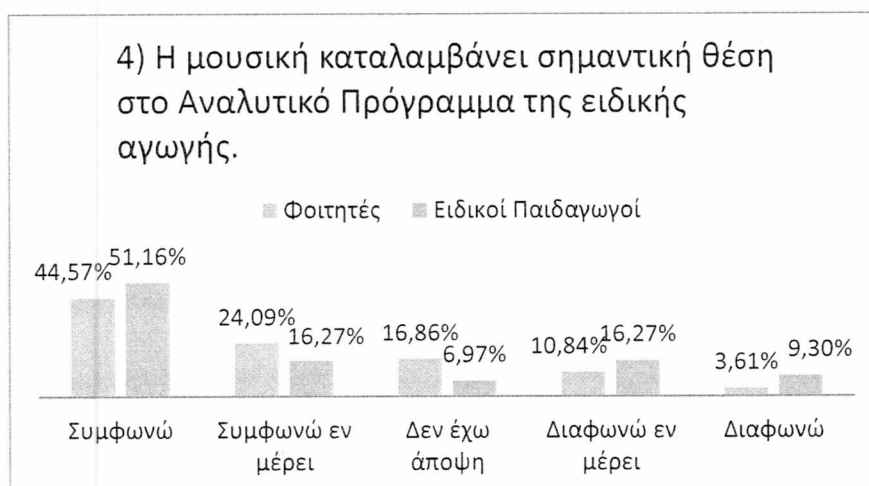
Σχήμα 7. Η επίδραση της μουσικής στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά.

Η επόμενη πρόταση υποστηρίζει τα διάφορα οφέλη που μπορεί να παράσχει η μουσική εμπλοκή στους μαθητές μικρής ηλικίας. Οι περισσότεροι φοιτητές και εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 85,54% και 93,02% αντίστοιχα αναγνωρίζουν τα εν λόγω οφέλη (βλέπε Σχήμα 8). Η επόμενη πιο δημοφιλής απάντηση των φοιτητών ήταν πως συμφωνούν αλλά όχι απόλυτα (14,54%). Όσο αναφορά στους παιδαγωγούς, οι 4,65% από αυτούς δεν δίνουν κάποια απάντηση, ενώ οι 2,32% διαφωνούν εν μέρει.



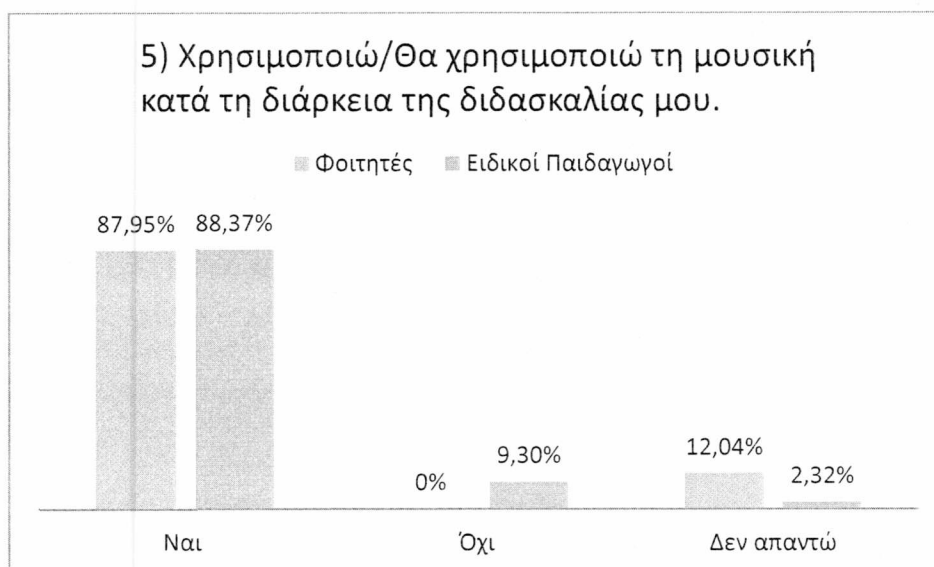
Σχήμα 8. Η θετική μουσική επίδραση στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία.

Στην τέταρτη πρόταση έγινε λόγος για τη θέση της μουσικής, η οποία είναι μεγάλη, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών της ειδικής εκπαίδευσης. Όπως δείχνει το ακόλουθο διάγραμμα, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (44,57% φοιτητές, 51,16% παιδαγωγοί) συμφωνούν, ενώ ακολουθούν κάποιοι φοιτητές (24,09%) και παιδαγωγοί (16,27%) που συμφωνούν εν μέρει. Από την άλλη πλευρά, ένα μικρό αλλά σημαντικό μέρος του δείγματος (10,84% φοιτητές και 16,27% εκπαιδευτικοί) διαφωνεί εν μέρει και φοιτητές σε ποσοστό 3,61% και εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 9,30% διαφωνούν. Σημειώνεται πως ένας αξιόλογος αριθμός φοιτητών (16,86%) δεν έχει απαντήσει, ομοίως με μερικούς εκπαιδευτικούς (6,97%).



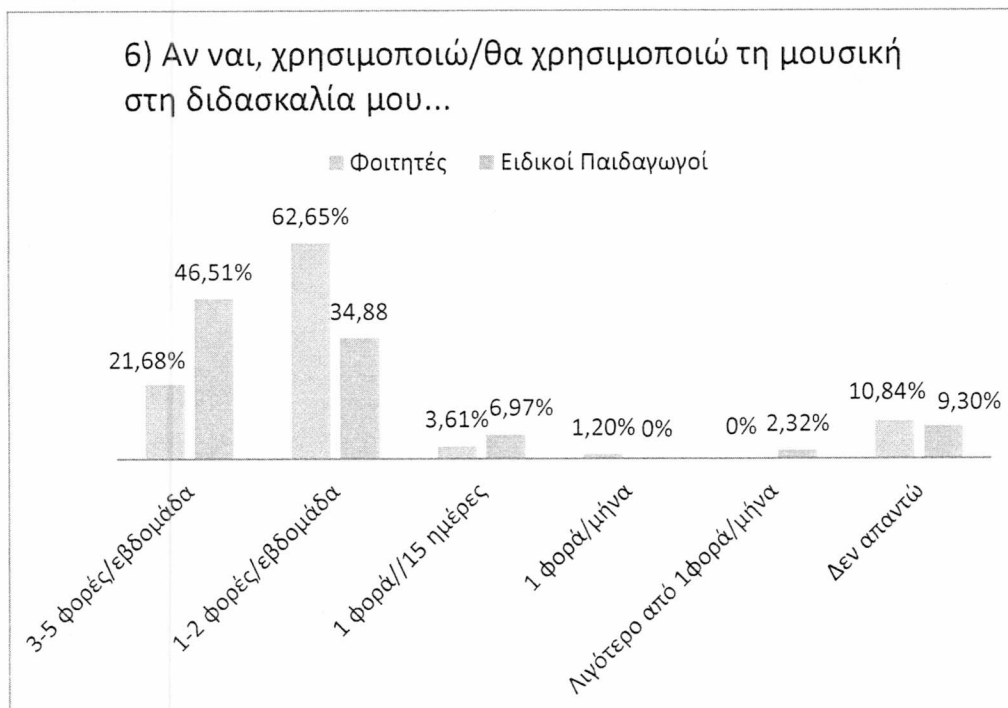
Σχήμα 9. Η θέση της μουσικής αγωγής στο Α.Π. ειδικής εκπαίδευσης.

Η επόμενη ερώτηση αφορά περισσότερο πρακτικά ζητήματα, αφού διερευνάται η πρόθεση των συμμετεχόντων να εντάσσουν μουσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους. Στα ίδια επίπεδα βρίσκεται το ποσοστό των φοιτητών (87,95%) και των παιδαγωγών (88,37%) οι οποίοι δηλώνουν πρόθυμοι απέναντι στην ένταξη της μουσικής. Ωστόσο, το 9,30% των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί καθόλου την μουσική ως μέσο διαπαιδαγώγησης. Τέλος, το 12,04% των φοιτητών και το 2,32% των εκπαιδευτικών δεν έχει δώσει κάποια απάντηση (βλέπε Σχήμα 10).



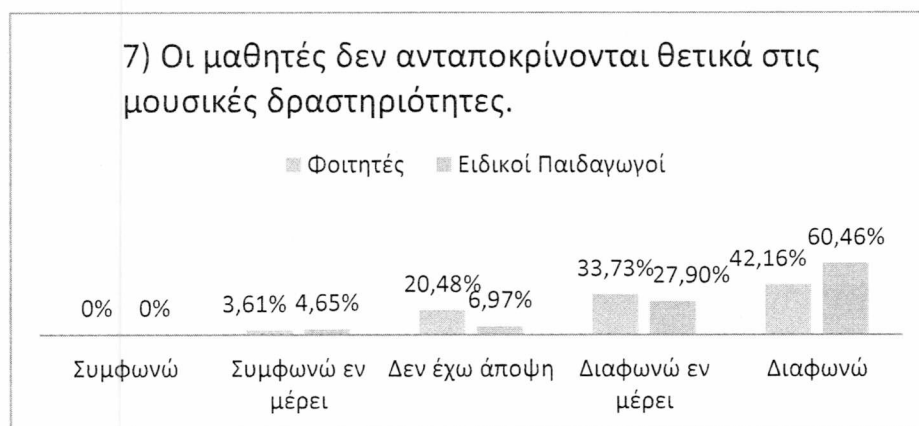
Σχήμα 10. Η πρόθεση εισαγωγής μουσικών δραστηριοτήτων.

Στη συνέχεια ακολουθεί μία ερώτηση ως συνέχιση της προηγούμενης θέσης και αφορά στη συχνότητα επιλογής μουσικών δραστηριοτήτων. Οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα, υποστηρίζουν πως θα τις εντάξουν 3-5 φορές την εβδομάδα οι φοιτητές σε ποσοστό 21,68% και οι παιδαγωγοί σε ποσοστό 46,51. 1-2 φορές την εβδομάδα το 62,65% των πρώτων και το 34,88% των δεύτερων. Ακολουθούν οι φοιτητές (3,61%) και οι παιδαγωγοί (6,97%) που δηλώνουν συχνότητα μία φορά στις δεκαπέντε ημέρες. Επίσης, συναντάμε το 1,20% φοιτητών που υποστηρίζει πως θα επιλέγει τη μουσική κατά μέσο όρο μία φορά τον μήνα και το 2,23% των παιδαγωγών που απαντούν λιγότερο από μία φορά τον μήνα. Ένα σημαντικό ποσοστό 10,84% για τους φοιτητές και 9,30% για τους εκπαιδευτικούς δεν απαντούν.



Σχήμα 11. Η συχνότητα εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων.

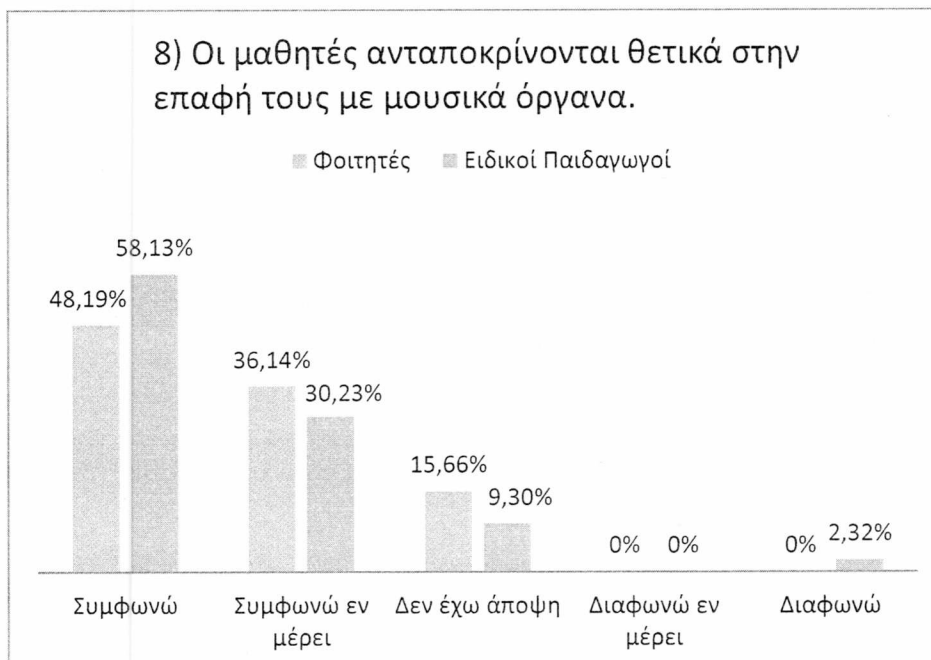
Στην έβδομη ερώτηση διερευνώνται οι απόψεις του δείγματος σχετικά με τον τρόπο που αντιδρούν οι μαθητές στην επαφή τους με τον κόσμο της μουσικής (βλέπε Σχήμα 12). Το 42,16% των φοιτητών και το 60,46% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά, ενώ κάτι ανάλογο υποστηρίζουν σε μικρότερο βαθμό φοιτητές σε ποσοστό 33,73% και εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 27,90%. Ένα μικρό ποσοστό (3,61 φοιτητών και 4,65% εκπαιδευτικών) δηλώνει πως οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά, έχοντας όμως κάποιες επιφυλάξεις. Μεγάλο μέρος των πρώτων (20,48%) και μικρότερο των δεύτερων (6,97%) δεν έχει κάποια άποψη.



Σχήμα 12. Ο τρόπος αντίδρασης των μαθητών απέναντι στη μουσική.

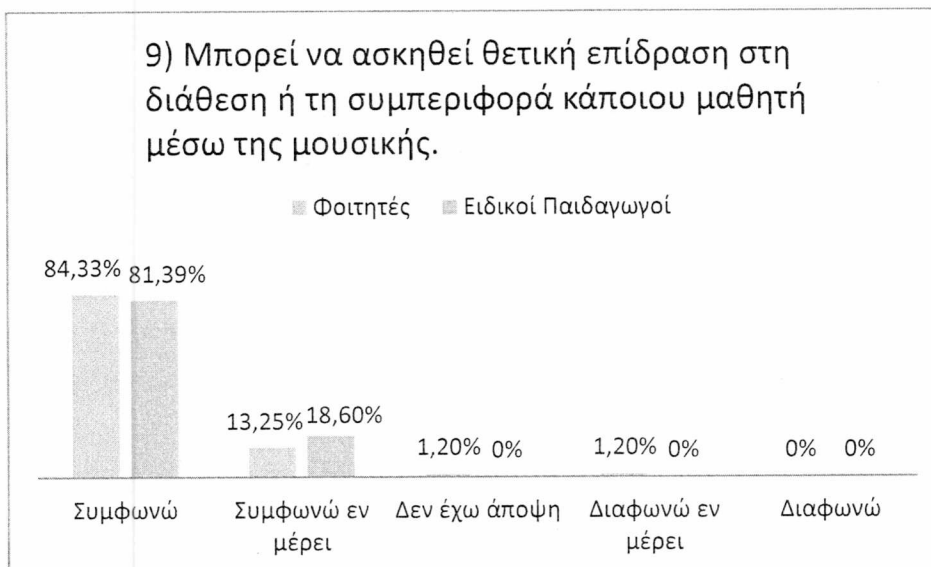


Η επόμενη πρόταση αναφέρει πως οι μαθητές παρουσιάζουν θετικές αντιδράσεις όταν έρχονται σε επαφή με τα μουσικά όργανα, η οποία βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους φοιτητές και εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 48,19% και 58,13% αντίστοιχα, όπως απεικονίζεται στο επόμενο διάγραμμα. Ακολουθούν οι φοιτητές (36,14%) και οι εκπαιδευτικοί (30,23%) οι οποίοι συμφωνούν εν μέρει, ενώ το 2,32% των εκπαιδευτικών διαφωνεί. Αξίζει να αναφερθεί πως το 15,66% των φοιτητών και το 9,30% των παιδαγωγών δεν έχει δώσει κάποια απάντηση.



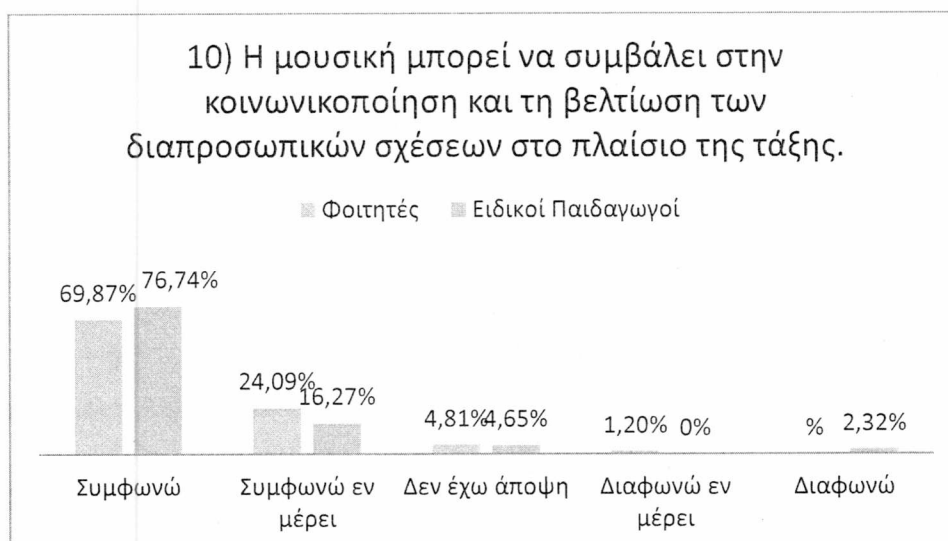
Σχήμα 13. Η αντίδραση των μαθητών στα μουσικά όργανα της τάξης.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους σχετικά με την θετική επίδραση της μουσικής στη διάθεση ή συμπεριφορά των παιδιών. Όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 14, πλειονότητα των φοιτητών (84,33%) και των εκπαιδευτικών (81,39%) συμφώνησε με την παραπάνω άποψη, ενώ ακολουθούν οι φοιτητές (13,25%) και οι εκπαιδευτικοί (18,60%), οι οποίοι συμφωνούν εν μέρει. Τέλος, σχετικά με τους φοιτητές, το 1,20% διαφωνεί εν μέρει, ενώ στο ίδιο ποσοστό βρίσκονται εκείνοι που δεν έχουν απαντήσει καθόλου.



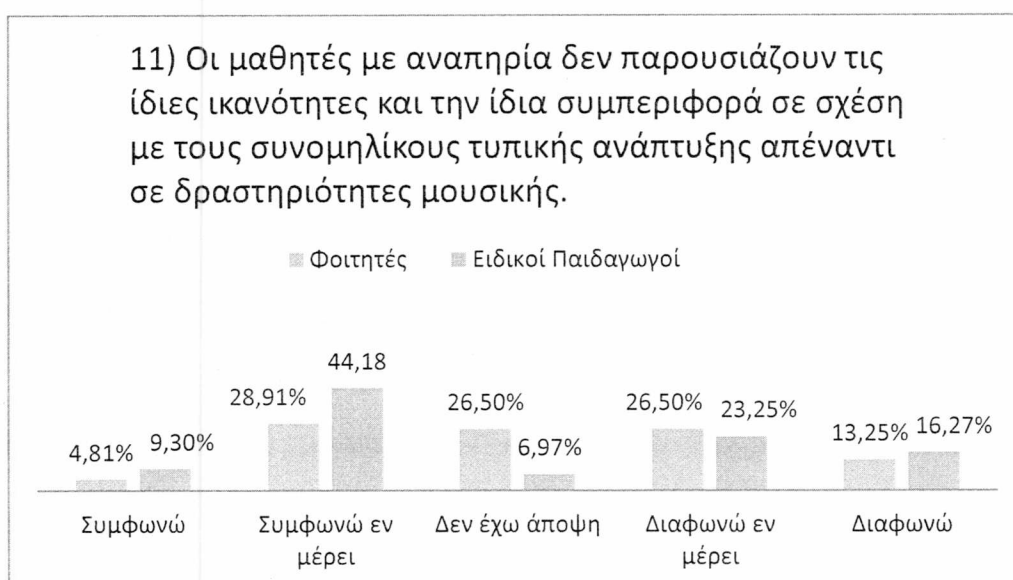
Σχήμα 14. Η επίδραση στη διάθεση ή συμπεριφορά των μαθητών μέσω της μουσικής.

Έπειτα, οι φοιτητές σε ποσοστό 69,87% και οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 76,74% συμφωνούν πως η μουσική έχει τη δύναμη να επηρεάσει θετικά τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, ενώ ακολουθούν εκείνοι που συμφωνούν εν μέρει (24,09% φοιτητές και 16,27% εκπαιδευτικοί). Υπάρχει ένα χαμηλό ποσοστό φοιτητών που διαφωνεί εν μέρει (1,20%) και εκπαιδευτικών (2,32%) που διαφωνεί πλήρως. Ωστόσο, το 4,81% φοιτητών και 4,65% εκπαιδευτικών δεν έχει εκφράσει κάποια γνώμη (βλέπε σχήμα 15).



Σχήμα 15. Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην κοινωνική ύπαρξη των μαθητών.

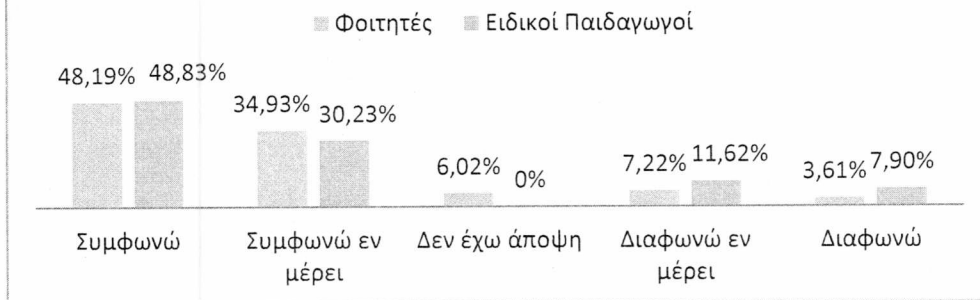
Στην επόμενη ερώτηση δεν παρατηρείται ο ίδιος βαθμός ομοφωνίας του δείγματος προς μία συγκεκριμένη απάντησης, όπως απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα. Συγκεκριμένα, υπάρχει η θέση πως δεν διαφέρουν οι ικανότητες και η συμπεριφορά των μαθητών με αναπηρία συγκριτικά με τους συνομηλίκους απέναντι σε μουσικές δραστηριότητες. Συμφωνούν τόσο φοιτητές όσο και εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 4,81% και 9,30% αντίστοιχα, ενώ ακολουθούν όσοι συμφωνούν εν μέρει (28,91% και 44,18% αντίστοιχα). Εν αντιθέσει, συναντάμε πολλούς συμμετέχοντες οι οποίοι είτε διαφωνούν εν μέρει (26,50% φοιτητές, 23,25% εκπαιδευτικοί), είτε διαφωνούν πλήρως (13,25% φοιτητών και 16,27% παιδαγωγών). Παρόλα αυτά, το ποσοστό 26,50% των φοιτητών και 6,97% των εκπαιδευτικών δεν έχει άποψη.



Σχήμα 16. Σύγκριση της ικανότητας και συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρία σε σχέση με συνομηλίκους κατά τη διάρκεια μουσικών δραστηριοτήτων.

Στην δωδέκατη ερώτηση υποστηρίζεται πως η εισαγωγή μουσικών δραστηριοτήτων στην διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί εξίσου για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το είδος των ειδικών αναγκών που ενδέχεται να παρουσιάζουν (βλέπε Σχήμα 17). Σύμφωνοι είναι σχεδόν οι μισοί φοιτητές (48,19%) και εκπαιδευτικοί (48,83%), ενώ εν μέρει συμφωνεί το 34,93% φοιτητών και το 30,23% παιδαγωγών. Αρκετά χαμηλότερο ποσοστό φοιτητών (7,22%) και παιδαγωγών (11,62%) διαφωνεί εν μέρει και 3,61% φοιτητών και 7,90% παιδαγωγών διαφωνεί πλήρως. Ωστόσο, το 6,20% των φοιτητών δεν έχει απαντήσει.

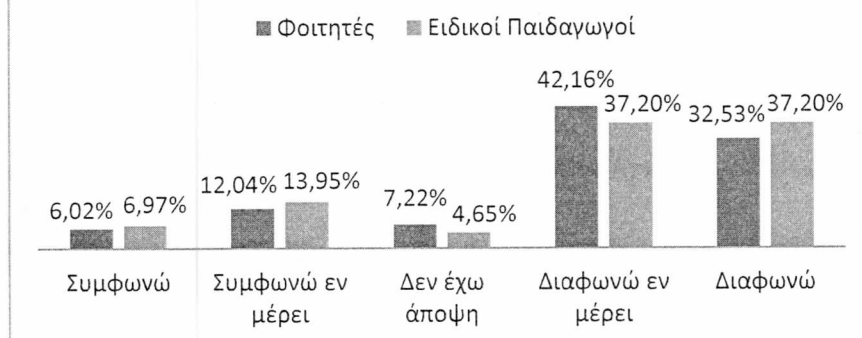
12) Η εισαγωγή μουσικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί εξίσου για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το είδος των ειδικών αναγκών που αντιμετωπίζουν.



Σχήμα 17. Η δυνατότητα εφαρμογής μουσικής αγωγής ανεξάρτητα από την αναπηρία.

Στην τελευταία πρόταση αναφέρεται πως ένας εκπαιδευτικός δίχως μουσικές γνώσεις δεν μπορεί να εντάξει αποτελεσματικά μουσικές δραστηριότητες, θέση με την οποία διαφωνούν εν μέρει φοιτητές (42,16%) και εκπαιδευτικοί (37,20%) και διαφωνούν πλήρως φοιτητές σε ποσοστό 32,53% και παιδαγωγοί σε ποσοστό 37,20%. Από την άλλη πλευρά, το 6,02% των φοιτητών και το 6,97% των παιδαγωγών συμφωνεί, ενώ το 12,04% των πρώτων και το 13,95% των δεύτερων συμφωνεί εν μέρει. Τέλος, το 7,22% φοιτητών και 4,65% παιδαγωγών δεν έχει δώσει κάποια σχετική απάντηση (βλέπε Σχήμα 18).

13) Η μουσική δεν μπορεί να ενταχθεί επίτυχώς στη διδασκαλία σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει μουσικές γνώσεις.



Σχήμα 18. Η δυνατότητα εφαρμογής της μουσικής σε σχέση με τις υπάρχουσες μουσικές γνώσεις.

## 2. Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της μελέτης αποτελούσε όχι μόνο η διερεύνηση της άποψης εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, αλλά και ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των δύο πληθυσμών. Η υπόθεση που επιβεβαιώθηκε ήταν πως οι απόψεις των δυο πληθυσμών συγκλίνουν και είναι θετικές ως προς την ενσωμάτωση μουσικών δραστηριοτήτων.

Όσο αναφορά στο πρώτο ζητούμενο, και οι δύο ομάδες παρουσίασαν θετική στάση ως προς τα οφέλη και την εισαγωγή της μουσικής στις σχολικές αίθουσες. Άλλωστε, σε αντίθεση με τις δραστηριότητες που εξαρτώνται από την λεκτική αλληλεπίδραση, η μουσική σπάνια αποτυγχάνει να επικοινωνήσει και να γίνει κατανοητή από το κάθε παιδί. Έτσι, η μουσική παρέχει ένα εναλλακτικό μέσο με το οποίο τα παιδιά που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να μιλήσουν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Επιπλέον, κάθε μουσική δραστηριότητα παρουσιάζει ευελιξία με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής μαθητές με πολύ διαφορετικό βαθμό ικανοτήτων (Nocera, 1979). Παρόλα αυτά, σε μερικές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί φαίνεται πως πιστεύουν περισσότερο στη δύναμη των μουσικών δραστηριοτήτων, ενδεχομένως επειδή μπορούν να εκφράζουν μία άποψη αντλημένη από τη καθημερινή επαφή με τους μαθητές. Ανάλογα, κάποιες φορές οι φοιτητές δεν έχουν δώσει κάποια απάντηση, προφανώς επειδή δεν θεωρούν πως έχουν σχηματίσει ολοκληρωμένη άποψη.

Ως προς τις μουσικές γνώσεις των ερωτώμενων, η πλειονότητα τόσο των φοιτητών όσο και των παιδαγωγών δήλωσε πως δεν έχει ιδιαίτερες μουσικές γνώσεις, ενώ ένας μικρότερος αριθμός υποστήριξε πως έχει λάβει μουσική επιμόρφωση. Ακόμη, ενδιαφέρουσα είναι η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς σχετικά με την επιλογή μουσικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα σε μεγαλύτερη συχνότητα, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στην μείωση των καλλιτεχνικών μαθημάτων που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια.

Στη συνέχεια, ένας μικρός αριθμός φοιτητών και εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως η μουσική στον χώρο του σχολείου παρέχει αποκλειστικά μουσικές γνώσεις. Αυτή η σκέψη, όμως, αρχίζει να υποχωρεί, καθώς όλο και περισσότερο ενδιαφέρον δίνεται

στην αξιοποίηση της μουσικής με παιδαγωγικούς σκοπούς (Σπετσιώτης & Πατσαντζόπουλος, 2000). Αισιόδοξο, για παράδειγμα, είναι το εύρημα πως ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων συμφωνεί στο ότι με το μάθημα της μουσικής δεν παρέχονται αποκλειστικά μουσικές γνώσεις.

Αυτό αντικατοπτρίζουν, επίσης, οι απαντήσεις των περισσότερων συμμετεχόντων που συγκλίνουν στην άποψη ότι η μουσική μπορεί να ασκήσει επίδραση στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των μαθητών. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται πως η μουσική έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει θετικά στη συμπεριφορά και τη ψυχολογική κατάσταση των μαθητών προωθώντας παράλληλα την κοινωνικοποίησή τους (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010. Kim, 2007. Καρτασίδου, 2004), με ελάχιστους να διαφωνούν ή να μην έχουν άποψη. Το γεγονός πως κανένας εκπαιδευτικός δεν παραμερίζει την σχετική επίδραση της μουσικής, πιθανώς σημαίνει πως η καθημερινότητα την έχει επιβεβαιώσει.

Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός φοιτητών δεν συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Παρόμοια, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών να διαφωνεί μερικώς ως προς τα οφέλη των μουσικών δραστηριοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εικάζεται πως οι τελευταίοι έχουν οδηγηθεί στην συγκεκριμένη άποψη, καθώς ίσως πολλοί μαθητές λόγω της ιδιαιτερότητας της κατάστασής τους δεν προτιμούν τη μουσική και επιλέγουν διαφορετικά μέσα για να χαλαρώσουν. Για παράδειγμα, ένα σύνηθες χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η μεγάλη ευαισθησία σε κάποια ερεθίσματα, στην περίπτωση αυτή μουσικά ερεθίσματα (Attwood, 2012). Βέβαια, η πλειονότητα των συμμετεχόντων πιστεύει πως ένα παιδί που παρουσιάζει ειδικές ανάγκες θα μπορέσει να επωφεληθεί από τη μουσική.

Αντίθετα, όμως, οι περισσότεροι συμφωνούν πως οι μικροί μαθητές απολαμβάνουν τη μουσική, καθώς μέσω της μουσικής δραστηριότητας μπορούν να κοινωνικοποιηθούν, να αλληλεπιδράσουν και να ψυχαγωγηθούν, ικανοποιώντας την ανάγκη τους για δημιουργία, εξερεύνηση και μάθηση (Kemple, Batey & Hartle, 2004). Αυτή η πληροφορία είναι ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο για τα ειδικά σχολεία αλλά και για τα γενικά όπου εκεί οι σχέσεις των ατόμων με αναπηρία με τους συμμαθητές τους συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες.

Ένα ακόμη γεγονός που έχει γίνει αντιληπτό από το μεγαλύτερο τμήμα φοιτητών και εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανοποίηση των μαθητών κατά την επαφή τους με τα μουσικά όργανα μέσω της οποίας έχουν τη δυνατότητα να εξερευνούν ανεξάρτητα τον περιβάλλοντα χώρο (Zimmermann, 2011). Οι εκπαιδευτικοί ημερησίως αφουγκράζονται τις ανάγκες των παιδιών, ενώ από την άλλη πλευρά οι φοιτητές έχουν διαμορφώσει μία τέτοια άποψη είτε μέσω της πρακτικής τους είτε μέσω όσων έχουν διαβάσει. Επειδή, όμως, πολλές φορές η πράξη απέχει από τη θεωρία ένα μικρό ποσοστό φοιτητών δεν έχει άποψη γύρω από αυτό το θέμα.

Μία ερώτηση η οποία έφερε αντικρουόμενα αποτελέσματα σχετίζεται με την ομοιότητα συμπεριφοράς και ικανοτήτων μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες στην μουσική. Μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών και μικρότερος φοιτητών υποστηρίζουν μερικώς πως οι δυνατότητες όλων των μαθητών είναι κοινές ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη ιδιαιτεροτήτων. Ωστόσο, σημαντικός αριθμός φοιτητών και μικρότερος εκπαιδευτικών δεν συμφωνούν. Τέλος, μεγάλος αριθμός φοιτητών δεν έχει άποψη σε αντίθεση με τους παιδαγωγούς οι οποίοι έχουν διαμορφώσει μία πιο ξεκάθαρη εικόνα λόγω της χρόνιας εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.

Ωστόσο, σχεδόν όλοι δηλώνουν πως η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία ατόμων με κάθε είδους αναπηρία, προσαρμοσμένη ενδεχομένως στις ανάγκες και τις δυνατότητες του καθενός. Σύμφωνα με την Καρτασίδου (2004) η μουσική αγωγή δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές περιεχομένου και οργάνωσης ανάμεσα σε μαθητές τυπικής ή άτυπης ανάπτυξης.

Σχετικά με τον βαθμό προθυμίας των ερωτώμενων να εντάξουν τη μουσική στο σχολικό περιβάλλον, ενθαρρυντικές είναι οι απαντήσεις και των δύο πληθυσμών καθώς σχεδόν όλοι το παρακολουθούν θετικά. Βέβαια, περίπου το 20% των φοιτητών δεν έχει δώσει απάντηση, καθώς προφανώς δεν μπορούν να απαντήσουν με ακρίβεια σε μία τόσο υποθετική ερώτηση, όπως συνέβη και στην ερώτηση σχετικά με τη θετική ή αρνητική αντίδραση των μαθητών όταν εμπλέκονται με μουσικά παιχνίδια. Αξίζει να αναφερθεί πως περίπου το 10% των εκπαιδευτικών δεν επιλέγει μουσικές δραστηριότητες ή τις χρησιμοποιεί σπάνια.

Όπως αναφέρει σχετικά η Καρτασίδου (2004), τα αίτια μιας τέτοιας στάσης προέρχονται, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων, επειδή δίνουν προτεραιότητα στην επιλογή άλλων γνωστικών αντικειμένων, επειδή δεν έχουν ακόμη συνειδητοποιήσει την προσφορά της μουσικής αγωγής είτε επειδή υποστηρίζεται από πολλούς πως η μουσική αγωγή απευθύνεται αποκλειστικά στα «ταλαντούχα» παιδιά. Ακόμη, οι μουσικοί στόχοι είναι εύκολα μετρήσιμοι και παρατηρήσιμοι, σε αντίθεση με τους στόχους που τίθενται κατά κύριο λόγο στους μαθητές με αναπηρία. Τέλος, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πως η πιθανή έλλειψη μουσικού εξοπλισμού ή εξειδικευμένου προσωπικού που θα μπορούσε να σχεδιάσει τις κατάλληλες δραστηριότητες για κάθε μαθητή ενδεχομένως παρεμποδίζουν την ένταξή της μουσικής αγωγής στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες έχουν δηλώσει πως χρησιμοποιούν ή θα χρησιμοποιήσουν τη μουσική στη διδασκαλία τους σε πολύ μεγάλη συχνότητα: από μία φορά την εβδομάδα έως ακόμη και καθημερινώς. Περίπου το 10% φοιτητών και εκπαιδευτικών δεν έχει δώσει κάποια απάντηση, οι πρώτοι επειδή πιθανώς δεν γνωρίζουν ακόμη και οι δεύτεροι επειδή ίσως δεν ακολουθούν κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα ή δεν την χρησιμοποιούν καθόλου.

Η ερώτηση που διερευνά τη θέση της μουσικής στο Ειδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν παρουσίασε την ίδια ομοφωνία συγκριτικά με τις προηγούμενες. Πιο ειδικά, λίγο περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές και παιδαγωγούς αναγνωρίζουν τη σημαντική θέση της μουσικής. Παρόλα αυτά, περίπου το 20% και των δύο πληθυσμών υποστηρίζει πως θα έπρεπε η μουσική να καταλαμβάνει περισσότερο χώρο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η αντίθεση των απόψεων προφανώς προκύπτει από τη συχνότητα με την οποία το κάθε άτομο θεωρεί πως πρέπει να χρησιμοποιείται η μουσική στην τάξη, με άλλα λόγια εξετάζεται με περισσότερο υποκειμενικά παρά αντικειμενικά κριτήρια. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό φοιτητών και εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν έχουν άποψη, επειδή είτε δεν γνωρίζουν επαρκώς τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα είτε δεν είναι σε θέση να κρίνουν κάτι τέτοιο.

Στο τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για την δυνατότητα επιτυχούς εφαρμογής μουσικών δραστηριοτήτων στην τάξη ακόμη και σε περίπτωση



που ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει μουσικές γνώσεις. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες και των δύο πληθυσμών υποστήριξαν πως αυτό μπορεί να συμβεί, καθώς ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίας η μουσική προσέγγιση γίνεται εμπειρικά και η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και τους συναισθήματος με μουσικά μέσα και όχι στην απόκτηση εξειδικευμένων μουσικών γνώσεων (Σπετσιώτης & Πατσαντζόπουλος, 2000. Καρτασίδου, 2004). Αυτή η θέση, όμως, βρίσκει αντίθετους αρκετούς συμμετέχοντες οι οποίοι ενδεχομένως δεν έχουν καταφέρει να εφαρμόσουν επιτυχώς μουσικές δραστηριότητες.

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, τα αποτελέσματα είναι αισιόδοξα για το μέλλον της ειδικής μουσικής αγωγής. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι υποστηρίζουν πως η μουσική παρέχει βοήθεια στη συμπεριφορά, τη συναισθηματική ευημερία και τις διαπροσωπικές σχέσεις στους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Τα παιδιά θεωρώντας τες παιχνίδι τις αναζητά και διασκεδάζει με τα μουσικά όργανα. Ακόμη, τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιούν σε μεγάλη συχνότητα το μέσο της μουσικής προς την επίτευξη μουσικών, συμπεριφορικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων. Επίσης, πιστεύουν πως η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξίσου σε όλους τους μαθητές και από όλους τους εκπαιδευτικούς, αρκεί να υπάρχει διάθεση, ενδιαφέρον και δημιουργικότητα.

Εκτιμάται πως τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας θα μπορούσαν να γενικευτούν ως έναν βαθμό, καθώς δόθηκε η ευκαιρία συμμετοχής σε ένα μεγάλο μέρος του υπό εξέταση πληθυσμού. Ωστόσο, υπογραμμίζεται πως ενδέχεται κάποιοι φοιτητές ή εκπαιδευτικοί κυρίως να μην είχαν πρόσβαση στους ιστότοπους όπου αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Βέβαια, για μία πιο σφαιρική και λεπτομερή διερεύνηση του ρόλου της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση μαθητών νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας προτείνεται η πραγματοποίηση επιπλέον ερευνών με τη μέθοδο της παρατήρησης και της προσωπικής συνέντευξης. Τέλος, σημαντικές πληροφορίες θα παρείχε η μελέτη των απόψεων των φοιτητών και εκπαιδευτικών στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης. Άλλωστε δεν πρέπει να παραβλέπουμε πως σημαντικό ρόλο στην ενταξιακή εκπαίδευση διαδραματίζουν οι στάσεις και η προθυμία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ως προς την συμμετοχή όλων των μαθητών σε μουσικές δραστηριότητες, η προθυμία διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή

με αναπηρία και η συνεργασία τους με τον ειδικό παιδαγωγό προς επίτευξη αυτής της πρότασης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Attwood, T. (2012). Σύνδρομο Asperger. Αθήνα: Πεδίο.
- Bagley, K. B. (2005). The Kodaly method: Standardizing hungarian music education. (Dissertation, university of Mississippi). Available from Fulbright in Hungary database. (<http://www.fulbright.hu/book4/katiebrookebagley.pdf>)
- Bischoff, S. C. (2009). Music, growth, and wisdom: The educational thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead (Master of education, university of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan). Available from university of Saskatchewan, Saskatoon, Saskatchewan database. (No. 04092009-123506)
- Γαλίζη, Μ. Π. (2010, Δεκέμβριος 9). Η Μουσική για τους δυσλεξικούς μαθητές: Δυσκολίες και τεχνικές υποστήριξης. Ανακτήθηκε από <http://www.anoixto-sxoleio.gr/>
- Creswell J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Lincoln: Sage Publications.
- Cohen, L., & Manion, L., & Morrison K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση (2η εκδ.) (μτφ. Κυρανάκης, Σ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π., Μαυράκη, Μ., & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).
- Colwell R., & Richardson C. (Eds.) (2002). The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the music educators national conference (2nd ed.). USA: OUP.
- Darrow, A. A. (2011). Early childhood special music education. General music today, 24 (2), 28-30. doi: 10.1177/1048371310385329
- Eren, B., Deniz, J. & Düzkanar, A. (2013). The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within Orff-based music activities. Educational sciences: Theory & practice, 13(3), 1877-1885. doi: 10.12738
- Guy, J. & Neve, A. (2005). Music therapy & learning disabilities fact sheet. Retrieved from <http://www.themusictherapycenter.com/>
- Johns R. (2010). 'Likert items and scales', Survey question bank methods fact sheet 1. (Dissertation, university of Strathclyde). Available from UK Data Service. (<http://ukdataservice.ac.uk/>)

- Juntunen, M. L., (2004). Embodiment in Dalcroze eurhythmics. (Faculty of education, university of Oulu). Available from university of Oulou database, (No. 951-42-7402-4).
- Κάργιου, Κ. (2012). Η μουσική ως μέσο αντιμετώπισης της αυτοτραυματικής συμπεριφοράς ατόμων με αυτισμό: Μια πιλοτική έρευνα για τις απόψεις των μουσικοθεραπευτών. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική μουσική παιδαγωγική*, 4 (1), 34-44. doi: 1791-9622
- Καρτασίδου, Λ. (2004). Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καχριμάνης Γ., Κόμης Β., & Αβούρης Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο: (Καχριμάνης Γ., Κόμης Β., & Αβούρης Ν. επιμ.), *Συνεργατική τεχνολογία* (σελ. 182-185 ). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κόνιαρη, Δ. (2009). Μουσικές ιδιαιτερότητες των ατόμων με σύνδρομο Williams. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική μουσική παιδαγωγική*, 1(1), 49-54. Ανακτήθηκε από <http://approaches.primarymusic.gr>
- Kemple, K. M., Batey J. J., & Hartle L. C. (2004). Music play: Creating centers for musical play and exploration. *Young children*, 59 (4), 30-37. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/>
- Kim, H. (2007) Early childhood preservice teachers' beliefs about music, developmentally appropriate practice and the relationship between music and developmentally appropriate practice (Dissertation, university of Florida). Available from univercity of Florida digital collections database (No. 00001)
- Κουμπάνου, Ά., & Φτιάκα Ε. (2009). Από το περιθώριο στο μάτι του κυκλώνα: Η εκπαίδευση των κωφών στην Κύπρο. Αθήνα: Πεδίο.
- Λασκαράκη, Ε. Ρ., Καραπέτσας, Α. & Ζυγούρης, Ν. (2011). Η επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στη μνημονική λειτουργία παιδιών σχολικής ηλικίας. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15 (60), 79-98. Ανακτήθηκε από <http://ojs.lib.uth.gr/>
- Λιοδάκης, Δ. (2000) Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς. Αθήνα: Διάδραση.
- Long A. (2013). Involve me: Using the Orff approach within the elementary classroom. 2013 Awards for excellence in student research & creative activity – documents, 4 (1), Retrieved from <http://thekeep.eiu.edu/>
- Manifold, L. H. (2008, Μάιος). Applying Jaques -Dalcroze' s method to teaching

- musical instruments and its effect on the learning process. Retrieved from <http://www.manifoldmelodies.com/>
- Merrell, A. (2004). The benefits of incorporating music in the classroom. Education, entertainment & humor, 1-12, Retrieved from <http://www.slideshare.net/>
- Μουστάρδα, Ρ., & Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της μουσικής αγωγής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Επιστημονικό βήμα, 105-122. Ανακτήθηκε από <http://openarchives.gr/>
- Nieuwmeijer, C. (2013). The role of play in music education for young children. Retrieved from <http://www.hku.nl/>
- Nocera, S. (1979). Reaching the special learner through music. USA: Silver burdett company
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Ανακτήθηκε από <http://www.sch.gr/>
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Ανακτήθηκε από <http://www.sch.gr/>
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση. Ανακτήθηκε από <http://www.sch.gr/>
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής. Ανακτήθηκε από <http://www.sch.gr/>
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό. Ανακτήθηκε από <http://www.sch.gr/>
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο. (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές για τυφλούς μαθητές. Ανακτήθηκε από <http://www.sch.gr/>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., & Γούδας, Μ. (2003). Για μία καλύτερη φυσική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α., (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Open education - The journal for open and distance education and educational technology, 4(1), 72-81, doi:1791-9312
- Roopnarine, J., & Johnson, J. E. (2013). Approaches to early childhood education (6th ed.). UK: Pearson.
- Sze, S., & Yu, S. (2004). Effects of music therapy on children with disabilities. Paper presented at the 8th international conference on music perception and cognition,

Evanston, IL.

- Savarimuthu D., & Bunnell T. (2002). The effects of music on clients with learning disabilities: a literature review. Elsevier Science Ltd. doi:10.1054
- Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο: Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (Επιμ.), Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη, (σελ. 254-256). Αθήνα: Πεδίο.
- The royal conservatory of music. (2014). The benefits of music education. Retrieved from music education institution royal conservatory. Conservation site: <https://www.rcmusic.ca/>
- Troum J. F. (2009). Meaningful music learning from early childhood to the primary years, (Dissertation, university of South Florida). Available from Lake Mary Montessori academy database (No. 10)
- Φιλιανού Μ., & Σταματοπούλου Α. (2013). Orff-Schulwerk στην ειδική αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης. Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική μουσική παιδαγωγική, 5(2), 125-131. doi: 1791-9622
- Zimmermann, S. A. (2011). Μουσική. Στο: Mason, H., McCall, S., Ζωνιού - Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (Επιμ.), Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: Η πρόσβαση στην εκπαίδευση (σελ.. 426-437 ). Αθήνα: Πεδίο.
- (2014). Psycholinguistics/ language and music, Wikiversity. Retrieved from <http://en.wikiversity.org/>
- (2015). Αυτισμός, Wikipedia: The free encyclopedia. Retrieved from <http://en.wikipedia.org/>
- (2015). Likert scale, Wikipedia: The free encyclopedia. Retrieved from <http://en.wikipedia.org/>
- (2015). Émile Jaques-Dalcroze, Wikipedia: The free encyclopedia. Retrieved from <http://en.wikipedia.org/>

## Παράρτημα 1. Ερευνητικό εργαλείο: Ερωτηματολόγιο

---

### «Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

Θα ήθελα να αφιερώσετε λίγο χρόνο προκειμένου να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ειδικής αγωγής σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση, την χρησιμότητά της στην ειδική εκπαίδευση, καθώς και στην ενσωμάτωσή της στην διδασκαλία. Αξίζει να αναφερθεί πως όλες οι πληροφορίες είναι ανώνυμες και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.  
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Επιλογή 1

[Συνέχεια »](#)

---

### «Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

#### ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

##### Ιδιότητα

- Φοιτητής
- Ειδικός Παιδαγωγός Δημοτικού
- Ειδικός Παιδαγωγός Νηπιαγωγείου

##### Επίπεδο μουσικών γνώσεων

- Μουσική επιμόρφωση
- Επιλογή μαθήματος/των μουσικής στην σχολή μου
- Καμία γνώση

[« Πίσω](#)

[Συνέχεια »](#)

## «Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

### ΑΠΟΦΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1) Η μουσική ως μέρος της διδασκαλίας χρησιμεύει μόνο για την απόκτηση μουσικών γνώσεων.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

2) Η μουσική δεν μπορεί να επηρεάσει τη συναισθηματική κατάσταση ή συμπεριφορά κάποιου παιδιού.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

3) Η μουσική μπορεί να προσφέρει διάφορα οφέλη σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με αναπηρία.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

4) Η μουσική καταλαμβάνει σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

5) Χρησιμοποιώ/θα χρησιμοποιώ τη μουσική κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου.

- Ναι
- Όχι
- Δεν απαντώ

6) Αν ναι, εντάσσω/θα εντάσσω μουσικές δραστηριότητες στην διδασκαλία μου...

- 3-5 φορές την εβδομάδα.
- 1-2 φορές την εβδομάδα
- 1 φορά ανά 15 ημέρες
- 1 φορά το μήνα
- Λιγότερο από μία φορά το μήνα
- Δεν απαντώ



7) Οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά στις μουσικές δραστηριότητες.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

8) Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στην επαφή τους με τα μουσικά όργανα της τάξης.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

9) Μπορεί να ασκηθεί θετική επίδραση στη διάθεση ή τη συμπεριφορά κάποιου μαθητή μέσω της μουσικής.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

10) Η μουσική μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στο πλαίσιο της τάξης.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

11) Οι μαθητές με αναπηρία δεν παρουσιάζουν τις ίδιες ικανότητες και την ίδια συμπεριφορά σε σχέση με τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε δραστηριότητες μουσικής.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

12) Η εισαγωγή μουσικών δραστηριοτήτων στην διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί εξίσου για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας που ενδέχεται να παρουσιάζουν.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

13) Η μουσική δεν μπορεί να ενταχθεί επιτυχώς στη διδασκαλία σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει μουσικές γνώσεις.

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Εν Μέρει
- Δεν Έχω Άποψη
- Διαφωνώ Εν Μέρει
- Διαφωνώ

Αν θέλετε, συμπληρώστε κάτι επιπλέον...

(Προαιρετική ερώτηση)

[« Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».

Σουτζίδου Βαγιανή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125714