



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ
ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ-ΥΠΕΡΙΚΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**MUSICAL EDUCATION TO CHILDREN WITH ATTENTION
DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN PRESCHOOL
EDUCATION**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΟΥΤΑΦΤΣΗ ΕΛΕΝΗ
ΑΕΜ: 3341

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΥ ΕΥΔΟΞΙΑ
Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΪΟΣ 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	6
Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	6
1.1 Ορισμός της Μουσικής	6
1.2. Η επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο	7
1.2.a. Σωματικές επιδράσεις της μουσικής.....	8
1.2.b. Ψυχολογικές επιδράσεις της μουσικής.....	10
1.2.c. Ψυχαγωγικές επιδράσεις της μουσικής	15
1.2.d. Κοινωνικές επιδράσεις της μουσικής.....	16
1.3. Ο διαχρονικός ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση.....	16
1.3.a. Ο ρόλος της μουσικής στην διαμόρφωση της προσωπικότητας	16
1.3.b. Ο ρόλος της μουσικής στην διαδικασία μάθησης	18
1.3.c. Η μουσική αγωγή στο σήμερα.....	21
1.4. Η συμβολή της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού	22
1.4.a. Νοητική ανάπτυξη	22
1.4.b. Γνωστική ανάπτυξη.....	23
1.4.c. Συναισθηματική ανάπτυξη	23
1.5. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού.....	24
1.5.a. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget	24
1.5.b. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού μέχρι την ηλικία των 10 ετών.....	25
1.5.c. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού ηλικίας 4-6 ετών	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	28
Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	28
2.1. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο	28
2.2. Το μάθημα της Μουσικής στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	30
2.3. Το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	32
2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	35

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠΥ)	35
.....	
3.1 Ορισμός της ΔΕΠΥ	35
3.2. Χαρακτηριστικά και τύποι της ΔΕΠΥ	35
3.3. Ιστορική αναδρομή της διαταραχής	37
3.4. Διαγνωστικά κριτήρια με βάση το DSM	38
3.5. Διάγνωση	39
3.6. Επιδημιολογία	39
3.7. ΔΕΠΥ και Συννοσηρότητα	40
3.8. Αιτιακοί παράγοντες της ΔΕΠΥ	41
3.9. Θεραπεία και αντιμετώπιση	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	44
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ ΔΕΠΥ	44
4.1. Η Μουσική Αγωγή ως βοηθητικό μέσο στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ	44
4.2. Μέθοδοι παρέμβασης στην ΔΕΠΥ μέσω της μουσικής	45
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	48

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Τα μουσικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τα συναισθήματα σε εκτελέσεις πιάνου (τροποποίηση απο Bresin & Friberg, 2000)	12
Πίνακας 2. Η επίδραση της μουσικής σε διάφορες διανοητικές καταστάσεις (τροποποίηση απο McClellan, 1991).....	15
Πίνακας 3. Η Αντίληψη των Μουσικών Εννοιών του παιδιού κατά τους Shuter-Dyson, R & Gabriel, C. (1981)	25
Πίνακας 4. Στάδια της Μουσικής Ανάπτυξης του παιδιού σύμφωνα με τους Swanwick και Tillman (1985).	26
Πίνακας 5. Άξονες, Γενικοί στόχοι, Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης.....	32
Πίνακας 6. ΔΕΠΥ, συννοσηρότητα και συναφή προβλήματα (πηγή: Wilmshurst, 2011).....	41

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην σημερινή εποχή η αξία και η συμβολή της προσχολικής αγωγής στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού είναι ευρέως γνωστή και κοινά αποδεκτή. Η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση παίζουν καταλυτικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του, την εξάσκηση δεξιοτήτων, αλλά και την συμμόρφωση με κοινωνικούς κανόνες. Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, ως μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στο ασφαλές οικογενειακό πλαίσιο και την ένταξη του παιδιού στο Δημοτικό, αποτελεί τον πλέον καταλληλότερο χώρο, όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές, γνωστικές, συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν εφόδιο, όχι μόνο για την μετ' έπειτα σχολική πορεία του παιδιού, αλλά και για την ολόπλευρη ανάπτυξή του και διαμόρφωση του χαρακτήρα του.

Επιπλέον, το νηπιαγωγείο αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για τον εντοπισμό των πρώιμων συμπτωμάτων πιθανών μαθησιακών δυσκολιών. Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας, με αποτέλεσμα γονείς και εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε επιφυλακή για τυχόν συμπεριφορές που μπορεί να σημαίνουν την εκδήλωση κάποιας μορφής διαταραχής ή μαθησιακής δυσκολίας. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) αποτελεί μια διαταραχή, με την οποία διαγιγνώσκεται ένας σημαντικός αριθμός παιδιών τα τελευταία χρόνια. Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ μπορούν να γίνουν αντιληπτά ήδη από τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, γεγονός που έχει οδηγήσει στην ανάδειξη στρατηγικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής, προκειμένου να περιοριστεί η ένταση των συμπτωμάτων.

Στην προσπάθεια ανάπτυξης αποτελεσματικών μεθόδων παρέμβασης για την ΔΕΠΥ αναδύθηκε η σημασία της Μουσικής Αγωγής στην εκπαίδευση παιδιών που πάσχουν από την συγκεκριμένη διαταραχή. Η Μουσική, ως τέχνη, είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός πολιτισμικός παράγοντας, αποτελεί ισχυρό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου με ποικίλους τρόπους. Για τον λόγο αυτό, η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού μέσω της Μουσικής Αγωγής κρίνεται απαραίτητη από την προσχολική ηλικία, η οποία αποτελεί ορόσημο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε γνωστικό, ψυχοκοινωνικό, συναισθηματικό κ.ά. επίπεδο.

Δεδομένου ότι η Μουσική Αγωγή αποτελεί βασικό άξονα του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου, η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει την πιθανή θετική επίδραση που έχει η μουσική στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση πιθανού θετικού αντίκτυπου που μπορεί να έχει η Μουσική Αγωγή στην εκπαίδευση παιδιών που πάσχουν από ΔΕΠΥ και πως η μουσική μπορεί να επιδράσει θετικά σε τομείς, στους οποίους τα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν δυσκολία, όπως συγκέντρωση, πειθαρχία κ.ά.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την τέχνη της Μουσικής, ως μέσο έκφρασης, αλλά και ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας. Γίνεται μια εκτενής αναφορά στο πως επιδρά η μουσική στον άνθρωπο, καθώς και ποια είναι τα οφέλη της στην ψυχοσύνθεση του ατόμου. Επιπλέον, μελετάται ο ρόλος της Μουσικής στην εκπαίδευση και ποια είναι η θέση της στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα συγκριτικά με παλαιότερα. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται, επίσης η συμβολή της Μουσικής Αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την Μουσική Αγωγή ως βασικό άξονα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. Αναλύονται εις βάθος οι στόχοι, οι τρόποι με τους οποίους η μουσική εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθώς και ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Μουσική Αγωγή.

Το τρίτο κεφάλαιο στοχεύει στην εκτενή παρουσίαση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Συγκεκριμένα, γίνεται μια ιστορική αναδρομή, παρουσιάζονται οι επικρατέστερες προσπάθειες ορισμού της διαταραχής, ενώ ακολουθεί μια λεπτομερής περιγραφή της κλινικής εικόνας της ΔΕΠΥ (τύποι διαταραχής, συμπτώματα, χαρακτηριστικά, διαγνωστικά κριτήρια), των τρόπων διάγνωσης και των στρατηγικών παρέμβασης.

Στο τέταρτο και τελικό κεφάλαιο διερευνάται ο ρόλος της Μουσικής Αγωγής στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠΥ, αναλύεται η επίδραση της μουσικής ως μέσο παρέμβασης και αντιμετώπισης της διαταραχής, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους η Μουσική Αγωγή μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα παρέμβασης για παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1 Ορισμός της Μουσικής

Η μουσική ως τέχνη αποτελεί το πιο δημοφιλές μέσο έκφρασης του ανθρώπου μετά την λεκτική επικοινωνία. Ο Bang διατύπωσε το 1980 την άποψη ότι σε περιπτώσεις, όπου η λεκτική επικοινωνία παρουσιάζει ελλείψεις, η μουσική μπορεί να τις καλύψει δημιουργώντας ένα διαφορετικό περιβάλλον επικοινωνίας (Χατζαρίδου, 2017).

Η μουσική θεωρείται ως η γλώσσα της ψυχής, καθώς μέσα από αυτήν ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Michels (1977) «...η μουσική ως τέχνη έρχεται να καλύψει την ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει με τους ήχους τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ψυχικές του καταστάσεις» (Κερεζίδου, 2010).

Ο ορισμός της μουσικής είναι μια περίπλοκη διαδικασία, καθώς εξαρτάται από μεταβλητές, όπως ο πολιτισμός και το κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό συμβαίνει γιατί η αξία και η σπουδαιότητα της μουσικής, όπως και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν το είδος, την σύνθεση, την εκτέλεση της μεταβάλλονται από το ένα πολιτισμικό ή κοινωνικό πλαίσιο στο άλλο. Παρόλα αυτά, πολλοί έχουν επιδιώξει να ορίσουν την τέχνη της μουσικής μέσω της δικής τους σκοπιάς και των δικών τους βιωμάτων.

Ο μουσικοσυνθέτης Edgard Varese αναφέρεται στην μουσική ως “οργανωμένο ήχο”. Ο Varese έχει χαρακτηριστεί για τις ριζοσπαστικές του απόψεις πάνω στον ορισμό της μουσικής. Ο ίδιος αναφέρει πως καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του δικού του ορισμού για την μουσική έπαιξε η αναφορά του Hoene Wronsky στην μουσική ως «σωματοποίηση της νοημοσύνης υπό μορφή ήχου»¹.

Το Concise Oxford Dictionary ορίζει την μουσική ως την «τέχνη του συνδυασμού φωνητικών ή/ και ορχηστρικών ήχων για την παραγωγή μορφής, αρμονίας και έκφρασης συναισθήματος» (Concise Oxford Dictionary, 1992).

Ο Webster (1981) ορίζει στο δικό του λεξικό την μουσική ως «επιστήμη ή τέχνη που ενσωματώνει ευχάριστους, εκφραστικούς ή έξυπνους συνδυασμούς τόνων από την φωνή ή τα μουσικά όργανα σε μια σύνθεση που έχει καθορισμένη δομή και συνέχεια» (Κερεζίδου, 2010).

Όπως προαναφέρθηκε, η μουσική αποτελεί μέσο έκφρασης. «Αναπαριστά μια μοναδική αρμονία μεταξύ του αισθητικού και του διανοητικού» (Μάνου, 2008), η οποία, σύμφωνα με τον Revesz (2001) δεν συναντάται μέσω καμίας άλλης μορφής τέχνης στον ίδιο βαθμό. Είναι αλήθεια πως η ακρόαση της μουσικής αποτελεί μια συναισθηματική εμπειρία, αφού ο άνθρωπος μπορεί, μέσω της μουσικής να βιώσει συναισθήματα χαράς ή λύπης, να ανακαλέσει γεγονότα της ζωής του ή, από την άλλη, να συνοδεύσει γεγονότα και εμπειρίες με την αντίστοιχη μουσική υπόκρουση. Η πληθώρα συναισθημάτων, την οποία είναι ικανή να προκαλέσει η μουσική, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των μουσικών, ψυχολόγων, αλλά και των ερευνητών, προκειμένου να ορίσουν τα στοιχεία αυτά της μουσικής, τα οποία προκαλούν την ταύτιση με την αντίστοιχη συναισθηματική κατάσταση του ανθρώπου.

¹ INART 55: History of Electroacoustic Music: Edgard Varese (1883-1965). PennState. Ανακτήθηκε από: <http://www.personal.psu.edu/meb26/INART55/intro.html>

1.2. Η επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο

Η άποψη ότι η μουσική έχει την ικανότητα να επιδρά στον άνθρωπο και την ψυχολογία του, δεν είναι μια σύγχρονη άποψη. Αναφορές στις ευεργετικές ιδιότητες της ακρόασης μουσικής εντοπίζονται ήδη από την αρχαιότητα, στα έργα σημαντικών αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Όπως αναφέρει ο Πλάτωνας στο έργο του “Νόμοι”, οι Θεοί, προς ανακούφιση των ανθρώπων από τους πόνους που τους ταλάνιζαν, τους προσέφεραν τις εορτές, καθώς και τις Μούσες, τον Απόλλωνα και τον Διόνυσο, ως συν-εορταστές, «οι οποίοι με τον τρόπο αυτό ανανεώνουν τη φθίνουσα με τον χρόνο παιδεία των ανθρώπων» (Πλάτωνας, όπως αναφέρεται από Παπαδοπούλου, 2003).

Προς καλύτερη κατανόηση της άποψης του Πλάτωνα, είναι χρήσιμο να γίνει αναφορά στο πως όριζαν οι αρχαίοι Έλληνες την τέχνη της μουσικής. Όπως αναφέρει και η Παπαδοπούλου (2003), η μουσική ήταν στενά συνυφασμένη με την τέχνη των Μουσών και «αποτελούσε ένα αδιάσπαστο σύνολο λόγου, ήχου και κίνησης, δηλαδή χορού, ή για την ακρίβεια όρχησης» (Παπαδοπούλου, 2003). Συνεπώς, πολλοί επιφανείς φιλόσοφοι, λόγιοι και στοχαστές της αρχαίας Ελλάδας ασχολήθηκαν μεταξύ άλλων στο πλαίσιο του έργου τους με τις ιδιότητες της μουσικής, έκαναν προσπάθεια να αναλύσουν την σχέση μουσικής και κοινωνίας, όπως και την επίδραση της στο ψυχοσωματικό επίπεδο του ατόμου (Ντέλιος, 2016).

Ο Πλάτωνας, στα κείμενά του κάνει συχνά αναφορά στην “δύναμη της μουσικής” («ή της μουσικής δύναμις») και στην επίδραση που έχει τόσο σε ψυχολογικό, όσο και σωματικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ηθοπλαστική δύναμη της μουσικής και στην συμβολή της στην διαδικασία ανάπλασης μιας ηρωικής, ηγετικής προσωπικότητας. Ο Πλάτωνας υποστήριζε πως οι ρυθμοί και οι τόνοι της μουσικής επηρεάζουν την σκέψη, «γι’ αυτό η καλύτερη φύλαξη του κράτους είναι η “σοβαρή και με καλό ρυθμό” μουσική, η σεμνή και η απλή και όχι η “θηλυπρεπής ή άγρια”» (Ταντανόζης, 2008).

Ο Αριστοτέλης στα Πολιτικά αφιερώνει ένα εκτενές κομμάτι του έργου του στον ρόλο της μουσικής, δεν αναφέρεται, όμως, σε αυτήν με την ευρεία έννοια που είχε στην αρχαία Ελλάδα, την μελετά από την σκοπιά της επιστήμης του ρυθμού και της αρμονίας (Ντέλιος, 2016). Συγκεκριμένα, ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι:

Η ικανότητα της μουσικής να επιδρά στις ψυχικές καταστάσεις των ακροατών είναι συνδεδεμένη με την προσομοίωση με τον ένα ή τον άλλο χαρακτήρα (...) οι μουσικοί τόνοι διαφέρουν ουσιαστικά ο ένας από τον άλλο, ώστε κατά την ακρόασή τους εμφανίζεται σε μας διαφόρων ειδών διάθεση, και δε συμπεριφερόμαστε καθόλου κατά τον ίδιο τρόπο σε κάθε έναν από αυτούς, έτσι, παραδείγματος χάρη, ακούγοντας τους μουσικούς τόνους του ενός είδους δοκιμάζουμε μια διάθεση περισσότερο συμπνευτική και θλιμμένη, ακούγοντας τους τόνους ενός άλλου είδους, τους λιγότερο αυστηρούς, απαλύνεται η διάθεσή μας, άλλοι μουσικοί τόνοι μας προκαλούν κατά βάση μια μέση ισορροπημένη διάθεση. Την τελευταία ιδιότητα την κατέχει προφανώς μόνο ένα είδος τόνου, συγκεκριμένα ο δωρικός τρόπος. Σε ότι αφορά τον φρυγικό τόνο, αυτός επιδρά σε μας με διεγερτικό τρόπο (Shaboutin, 2005).

Ο Shaboutin (2005) επιπλέον αναφέρει πως ακόμη και ο Ιπποκράτης κάνει αναφορά στον ευεργετικό ρόλο της μουσικής, αφού τεκμηριώνει τις επιδράσεις της μουσικής σε διάφορες ασθένειες, ενώ συνιστούσε θεραπείες, οι οποίες εμπεριείχαν ως βασικό στοιχείο την μουσική.

Ο Όμηρος κάνει αναφορά στην μουσική υποστηρίζοντας πως ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα ευεργετικός στην επούλωση των ψυχικών τραυμάτων. Ο Πυθαγόρας

υποστηρίζει πως η μουσική, μέσω του ρυθμού και της μελωδίας συνεισφέρει στην επαναφορά και διατήρηση της τάξης και της αρμονίας στην ψυχή. Τέλος, ο Πυθαγόρας στον “Πλατωνικό Διάλογο” περιγράφει την σπουδαιότητα και την σημασία της διδασκαλίας της μουσικής, η οποία ήταν μια κυρίαρχη παιδαγωγική αντίληψη των αρχαίων Ελλήνων (Ευταξία, 2017).

1.2.a. Σωματικές επιδράσεις της μουσικής

Οι σωματικές αντιδράσεις που προκαλούνται από την ακρόαση της μουσικής αφορούν ένα μεγάλο εύρος κλάδων που σχετίζονται με την σωματική λειτουργία, όπως η φυσιολογία, η ανατομία, η βιοχημεία και η νευρολογία. Η μελέτη των σωματικών αντιδράσεων βασίζεται σε μετρήσεις των κινητικών, μυϊκών, χημικών και άλλων λειτουργιών (Ταντανόζης, 2008). Πως ερμηνεύεται, όμως, η ακρόαση της μουσικής από το ανθρώπινο σώμα;

Η μουσική φτάνει στον εγκέφαλο του ανθρώπου μέσω του αυτιού. «Οι ήχοι μετατρέπονται σε ερεθίσματα που ταξιδεύουν από τα ακουστικά νεύρα στο θάλαμο του εγκεφάλου, τον σταθμό αναμετάδοσης των συναισθημάτων και των αισθήσεων» (Ταντανόζης, 2008). Η διέγερση του θαλάμου έχει ως αποτέλεσμα την δραστηριοποίηση του φλοιού του εγκεφάλου, ο οποίος εκπέμπει ερεθίσματα προς τον θάλαμο και, έτσι, δημιουργείται ένα αυξανόμενο κύκλωμα δονήσεων καθ’ όλη την διάρκεια της ακρόασης της μουσικής (Ταντανόζης, 2008). Επιπλέον, και άλλα σημεία του εγκεφάλου παίζουν ενεργό ρόλο στην επεξεργασία των μουσικών ήχων, όπως ο υποθάλαμος, η παρεγκεφαλίδα, τα εγκεφαλικά ημισφαίρια. Τα διάφορα τμήματα του εγκεφάλου συμβάλλουν στην επεξεργασία του ρυθμού και των τόνων και τους προσδίδουν διανοητικό και συναισθηματικό νόημα.

Όλες αυτές οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο κατά την διάρκεια ακρόασης της μουσικής, έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση κάποιων σωματικών αντιδράσεων. Τέτοιες αντιδράσεις μπορούν να είναι το ρυθμικό χτύπημα του ποδιού, το κούνημα του κεφαλιού, το λίκνισμα ή οι ρυθμικές κινήσεις των χεριών. Επιπλέον, σημαντικές έρευνες έχουν αναδείξει την ανταπόκριση, τόσο ανθρώπων, όσο και ζώων σε μουσικά ερεθίσματα με μεταβολές στην κυκλοφορία του αίματος, την αρτηριακή πίεση και την καρδιακή συστολή (Σακαλάκ, 2004).

Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη στα τέλη της δεκαετίας του ’80 από τους Gabrielsson και Lindström, η πιο συχνή σωματική αντίδραση, όταν βιώνει κανείς μια πολύ έντονη μουσική εμπειρία, είναι τα δάκρυα. Η αντίδραση αυτή έχει διαβαθμίσεις, δηλαδή μπορεί να εκδηλωθεί ως βούρκωμα ή ως ασυγκράτητο κλάμα, ενώ, παρόλο που συνήθως είναι συνδεδεμένη με συναισθήματα χαράς, μπορεί να εκδηλωθεί στο πλαίσιο αρνητικών συναισθημάτων, όπως θλίψη ή λύπη. «Αμέσως μετά σε συχνότητα ακολουθούν το ρίγος και το ανατρίχιασμα, η αίσθηση θερμότητας, η εφίδρωση, το αίσθημα κρύου, η μυϊκή χαλάρωση, η αλλαγή της αναπνοής, η αύξηση του καρδιακού ρυθμού, η αίσθηση βάρους στο στήθος, διάφορες στομαχικές αντιδράσεις, μυϊκή ένταση, τρόμος, κόμπος στο λαιμό, ζαλάδα, πόνος, ξηροστομία» (Σίσκος, 2013).

Ο Σακαλάκ (2004) έχει καταγράψει τους τομείς, τους οποίους είναι κοινά αποδεκτό πως επηρεάζει η ακρόαση της μουσικής. Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, η μουσική επηρεάζει (Σακαλάκ, 2004):

- τον καρδιακό ρυθμό και το σφυγμό,
- την ηλεκτροδερματική αντίδραση (αναφερόμενη και ως γαλβανική δερματική αντίδραση),

- το ρυθμό της αναπνοής,
- την αρτηριακή πίεση,
- την μυϊκή ένταση και το μυϊκό τόνο,
- τον όγκο του αίματος,
- τη δερματική θερμοκρασία,
- τη γαστρική κίνηση,
- τα ανακλαστικά της κόρης του ματιού,
- την οξυγόνωση του αίματος,
- τις ορμονικές εκκρίσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως, όπως αναφέρει και η Χατζηαντωνίου, «οι σωματικές επιδράσεις της μουσικής δεν πρέπει να μελετώνται ξεχωριστά από τους τομείς της νευρολογίας, της βιοχημείας, αλλά και της φυσιολογίας, αφού καθίσταται αδύνατη ή ακόμα και λανθασμένη η ερμηνεία πολλών σωματικών αντιδράσεων» (Χατζηαντωνίου, 2014).

Μουσικοθεραπεία

Η αποδεδειγμένη επίδραση που έχει η μουσική σε επίπεδο σωματικό και σε ποικίλες σωματικές λειτουργίες, έχει επιτρέψει την χρήση της μουσικής ακόμα και για θεραπευτικούς σκοπούς. Μια μορφή θεραπείας που φαίνεται να γίνεται όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια, είναι η μουσικοθεραπεία.

Η θεραπευτική δύναμη της μουσικής υπογραμμίζεται από τον Πλάτωνα σε πολλά από τα έργα του. Μάλιστα, θεωρείται ως ο πρώτος επίσημος “συνταγογράφος” της μουσικής στην αρχαιότητα, αφού προτείνει τον Δώρειο τρόπο, μια αρχαία μουσική κλίμακα, ως ένα κατ’ εξοχήν θεραπευτικό μουσικό τρόπο (Δρίτσας, 2003).

Η προσοχή της επιστημονικής κοινότητας στράφηκε στις πιθανές θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής κατόπιν της παρατήρησης ότι κατά την διάρκεια του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου η ανάρρωση των βετεράνων τραυματιών ήταν ταχύτερη στους θαλάμους που υπήρχε μουσική (Δρίτσας, 2003). Η παρατήρηση αυτή οδήγησε στις αρχές της δεκαετίας του ’50 στην ίδρυση μιας διεπιστημονικής ομάδας με τίτλο American Music Therapy Association (AMTA). Η ομάδα αυτή αποτέλεσε τον πρώτο επίσημο φορέα μελέτης και έρευνας πάνω στο ζήτημα των θεραπευτικών ιδιοτήτων της μουσικής.

Έτσι, με βάση τον μεγάλο αριθμό ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, «έχει αποδειχτεί επιστημονικά η ιδιαίτερος σημαντική επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο μέσα από το ακουστικό νεύρο που καταλήγει στον μέσο εγκέφαλο και δρα στο συγκινησιακό πεδίο του ανθρώπου» (Ψαλτοπούλου, 2003). Η χρήση της μουσικής στον τομέα της Ιατρικής και ως θεραπευτικό μέσο ενδείκνυται για την ρύθμιση της αρτηριακής πίεσης και την κυκλοφορία του αίματος, την χαλάρωση του μυϊκού, αλλά και του νευρικού συστήματος, όπως και για την επίσπευση της ανάρρωσης (Ψαλτοπούλου, 2003).

1.2.b. Ψυχολογικές επιδράσεις της μουσικής

❖ Συναισθηματικές αντιδράσεις

Η δημιουργία συναισθημάτων που προκύπτει από την ακρόαση της μουσικής είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό μουσικούς, ψυχολόγους, αλλά και τους ερευνητές που ασχολούνται με τον κλάδο της μουσικής. Είναι γεγονός πως ακούγοντας ένα μουσικό κομμάτι μπορεί κανείς να βιώσει, τόσο συναισθήματα χαράς, όσο και θλίψης. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο η μουσική καταφέρνει να πυροδοτήσει την εκδήλωση τόσο έντονων συναισθημάτων, παραμένει άγνωστος. Όπως πολύ εύστοχα περιγράφει ο Hanslick (1854), «παρακολουθώντας την πορεία που ακολουθεί μια μελωδία για να επιδράσει στη διάθεσή μας, βρίσκουμε ότι ο δρόμος της από το παλλόμενο όργανο έως το ακουστικό νεύρο έχει επαρκώς εξηγηθεί από τη Φυσιολογία. Η νευρική διαδικασία δια της οποίας το αίσθημα του ήχου γίνεται συναίσθημα παραμένει ανεξήγητη» (Hanslick, 1854/2001:94-95).

Επιπλέον, όπως αναφέρει και ο Eerola (2018), ο τρόπος με τον οποίο η μουσική καταφέρνει να προκαλέσει συναισθήματα στον εκάστοτε ακροατή, αποτελεί ένα θέμα ιδιαίτερης σημασίας, καθώς η διερεύνησή του θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα, όπως την ύπαρξη και την σημασία της λειτουργίας της μουσικής στους ανθρώπους (Eerola, 2018 όπως αναφέρεται σε Μαστρογιάννη, 2019). Η έρευνα πάνω σε αυτό το κομμάτι, παρόλα αυτά αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες αφορούν την «δημιουργία συναισθημάτων κατά τη μουσική ακρόαση καθώς επίσης και για την τυπολογία των σχετικών συναισθημάτων» (Eerola & Vuoskoski, 2012)

Η δημιουργία συναισθημάτων που προκαλεί η ακρόαση μουσικής σύμφωνα με τους Sloboda και Juslin (2001) χωρίζεται σε δύο είδη. Το πρώτο είδος αφορά τα συναισθήματα που προκαλούνται από την μουσική και αφορούν την αισθητική της αξία, το νόημα, δηλαδή, έγκειται στο προσωπικό γούστο και στο τι θεωρεί ο καθένας ως ωραίο άκουσμα. Το δεύτερο είδος συναισθημάτων που μπορούν να προκληθούν από την ακρόαση μουσικής αφορά αυτά που εκφράζονται ή παράγονται μέσω της μουσικής και δεν σχετίζονται απόλυτα με την αισθητική αξία της. Παρόλα αυτά, παρουσιάζεται κάποια σύνδεση ανάμεσα στα δύο είδη, η οποία, σύμφωνα με τους ερευνητές καλό είναι να λαμβάνεται υπ' όψιν, «ώστε να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατό καλύτερη κατανόηση των ψυχολογικών πτυχών της μουσικής και των συναισθημάτων» (Ταντανόζης, 2008). Οι ίδιοι επίσης αναφέρονται στο λεγόμενο “εσωτερικό συναίσθημα”, όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην ένταση των συναισθημάτων που προκαλούνται μέσω της μουσικής και ορισμένα δομικά στοιχεία της μουσικής. Η ένταση αυτή των συναισθημάτων παρουσιάζει μεταβολές ανάλογες με το σταδιακό “ξετύλιγμα” της μουσικής.

Όπως αναφέρει και ο Ταντανόζης (2008), «τα δομικά χαρακτηριστικά που φάνηκαν να σχετίζονται με τη δημιουργία συναισθηματικών αντιδράσεων είναι οι συγκοπές, οι εναρμόνιες μετατροπίες, οι μελωδικές αποτσιατούρες και άλλες μουσικοθεωρητικές έννοιες οι οποίες αναφέρονται στη δημιουργία και τη διατήρηση ή διακοπή των μουσικών προσδοκιών». Θεωρείται «ότι οι μουσικές προσδοκίες μπορούν να αυξήσουν τη συναισθηματική αντίδραση ακόμα και σε οικεία μουσική» (Sloboda & Juslin, 2001 όπως αναφέρεται σε Ταντανόζη, 2008).

Αναφορικά με το πώς οι μουσικές παράμετροι διαμορφώνουν κάθε συναίσθημα, οι Gabriellsson και Juslin το 1996 διεξήγαγαν ένα πείραμα, του οποίου τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Συναίσθημα	<u>Μουσικά χαρακτηριστικά</u>
Φόβος	<p>Τέμπο: Ακανόνιστο Ηχητικό επίπεδο: Χαμηλό</p> <p>Αρθρωση: Κυρίως staccato ή non-legato</p> <p>Χρονικές αποκλίσεις: Μεγάλες, Δομικές αναδιοργανώσεις, Τελική επιτάχυνση (όχι πάντα)</p>
Θυμός	<p>Τέμπο: Πολύ γρήγορο</p> <p>Ηχητικό επίπεδο: Δυνατό</p> <p>Αρθρωση: Κυρίως non-legato</p> <p>Χρονικές αποκλίσεις: Συνηθισμένες, Δομικές αναδιοργανώσεις, Αυξημένη αντίθεση ανάμεσα σε μεγάλες και μικρές αξίες</p>
Χαρά	<p>Τέμπο: Γρήγορο</p> <p>Ηχητικό επίπεδο: Συνηθισμένο ή δυνατό</p> <p>Αρθρωση: Staccato</p> <p>Χρονικές αποκλίσεις: Συνηθισμένες</p>
Θλίψη	<p>Τέμπο: Αργό</p> <p>Ηχητικό επίπεδο: Χαμηλό</p> <p>Αρθρωση: Legato</p> <p>Χρονικές αποκλίσεις: Συνηθισμένες</p> <p>Τελικό ritardando</p>
Σοβαρότητα	<p>Τέμπο: Αργό ή συνηθισμένο</p> <p>Ηχητικό επίπεδο: Συνηθισμένο ή δυνατό</p> <p>Αρθρωση: Κυρίως legato</p> <p>Χρονικές αποκλίσεις: Σχετικά μικρές</p> <p>Τελικό ritardando</p>
Τρυφερότητα	<p>Τέμπο: Αργό</p> <p>Ηχητικό επίπεδο: Κυρίως χαμηλό</p> <p>Αρθρωση: Legato</p> <p>Χρονικές αποκλίσεις: Μειωμένες αντιθέσεις ανάμεσα σε μικρές και μεγάλες αξίες</p>

	Τελικό ritardando
Πίνακας 1. Τα μουσικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τα συναισθήματα σε εκτελέσεις πιάνου (τροποποίηση από Bresin & Friberg, 2000)	

Η δύναμη της μουσικής να προκαλεί συναισθήματα στον ακροατή κέντρισε το ενδιαφέρον αρκετών θεωρητικών και ερευνητών, με αποτέλεσμα να διαμορφωθούν ποικίλες θεωρίες, οι οποίες επιδιώκουν να δώσουν μια επεξήγηση στο πως η μουσική επιδρά στην συναισθηματική κατάσταση του εκάστοτε ακροατή. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες πάνω στο θέμα αυτό.

Η θεωρία της έκφρασης

Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία η κεντρική ιδέα πίσω από την δημιουργία ενός μουσικού κομματιού βρίσκεται η επιδίωξη του δημιουργού να μεταβιβάσει το συναίσθημα που ο ίδιος επιθυμεί στον ακροατή. Ο Leo Tolstoy, υποστηρικτής της εν λόγω θεωρίας, αναφέρει στο έργο του με τίτλο “What is art” πως «δραστηριότητα της τέχνης είναι να διεγείρει σε κάποιον ένα συναίσθημα που έχει βιώσει κάποιος άλλος μέσω των γραμμών, των χρωμάτων, των ήχων ή των λέξεων, μεταβιβάζοντας τα συναισθήματα αυτά» (Tolstoy, 1959 όπως αναφέρεται σε Μπουλντή, 2007). Με άλλα λόγια, στόχος του δημιουργού είναι να καταφέρει με το μουσικό του κομμάτι να καταφέρει να προκαλέσει στον ακροατή συναισθήματα αντίστοιχα με αυτά που ο ίδιος επιδίωκε να εκφράσει με την δημιουργία του. Όπως αναφέρει και η Μπουλντή (2007) η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής: «ο συνθέτης μεταμορφώνει τα συναισθήματά του σε μουσικούς ήχους, οι οποίοι μεταμορφώνονται σε παρτιτούρα, η οποία επίσης αναλύεται σε μουσικούς ήχους από τον εκτελεστή, οι οποίοι ήχοι τελικά αποκωδικοποιούνται από τον ακροατή και μεταφράζονται σε συναισθήματα, των οποίων γίνεται κοινωνός κατά τη διαδικασία της μουσικής ακρόασης». Συνεπώς, μια εμπειρία που λαμβάνει χώρα εντός του καλλιτέχνη, αυτός καταφέρνει να την εξωτερικεύσει μέσω της μουσικής. Όσο μεγαλύτερη είναι η επιτυχία της μεταφοράς συναισθήματος μέσω της μουσικής, τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία της (Budd, 2001).

Η θεωρία της διέγερσης (arousal theory)

Σύμφωνα με την θεωρία της διέγερσης, η εκφραστικότητα της μουσικής έγκειται στην δύναμή της να προκαλέσει συγκίνηση στον ακροατή (Μπουλντή, 2007). Όπως αναφέρει και ο Matravers (1998), αυτό που καθιστά αληθές το αν η μουσική είναι “χαρούμενη” ή “λυπημένη” αποτελεί η αιτιώδης δύναμή της να προκαλέσει όμοιες συναισθηματικές αντιδράσεις στον ακροατή (Matravers, 1998 όπως αναφέρεται σε Μπουλντή, 2007). Ο Davies, υποστηρικτής της θεωρίας της διέγερσης, ασχολήθηκε το 1994 με την δυνατότητα της μουσικής να προκαλεί έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και διατύπωσε τον δικό του ορισμό για την επίδραση της μουσικής στον ακροατή. Ο πρώτος ορισμός που διατύπωσε ήταν ο εξής:

«Ένα μουσικό έργο είναι λυπητερό εάν ωθεί τους ακροατές στη λύπη. Εάν όπου Σ είναι ένα συναίσθημα, Μ είναι η μουσική, και Α είναι ο ακροατής, λαμβάνουμε την

ακόλουθη προσέγγιση: M είναι Σ= M διεγείρει Σ στον A» (Davies, 1994, όπως αναφέρεται σε Μπουλντή, 2007).

Παρόλα αυτά, ο παραπάνω ορισμός δεν περιλαμβάνει μια βασική προϋπόθεση, πάνω στην οποία στηρίζεται η θεωρία της διέγερσης. Συγκεκριμένα, θα πρέπει τόσο ο ακροατής να επιστήσει την προσοχή του στο μουσικό κομμάτι, όσο και το ίδιο το μουσικό κομμάτι να διακατέχεται από ιδιότητες, οι οποίες είναι ικανές να προκαλέσουν συναισθηματικές αντιδράσεις στον ακροατή. Υπό αυτήν την προϋπόθεση, ο ορισμός του Davies βελτιώνεται ως εξής:

«M είναι Σ=Μ διεγείρει Σ στον Α λόγω των ιδιοτήτων α, β, γ, που αυτή κατέχει (ιδιότητες που μπορεί να καθοριστούν με μουσικά τεχνικούς όρους, ανεξάρτητα από το Σ)» (Davies, 1994, όπως αναφέρεται σε Μπουλντή, 2007).

Ο βελτιωμένος αυτός ορισμός είναι πιο πλήρης και επεξηγηματικός, αφού τονίζει πως η συναισθηματική αντίδραση του ακροατή προκαλείται από την ακρόαση της μουσικής και της ιδιότητες της να προκαλέσει την εκάστοτε συναισθηματική κατάσταση και όχι από κάποιο συνειρμό του ακροατή, ο οποίος δεν σχετίζεται με την μουσική.

Η θεωρία του Φανταστικού Προσώπου

Η θεωρία του Φανταστικού Προσώπου υποστηρίζει πως η βίωση των συναισθημάτων που προκαλεί στον ακροατή η μουσική, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε φανταστικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να συμβεί με δύο τρόπους: Είτε ο ακροατής θα καταστήσει τον εαυτό του – στο πλαίσιο της φαντασίας του – ως συστατικό στοιχείο του κόσμου που περιγράφει το μουσικό έργο, είτε θα φέρει τον εαυτό του στην θέση του εξωτερικού παρατηρητή των γεγονότων που εκτυλίσσονται στον κόσμο που δημιουργεί το εκάστοτε μουσικό κομμάτι. Με πιο απλά λόγια, ο ακροατής με την βοήθεια της φαντασίας του, επιδιώκει να εισέλθει, είτε ως παρατηρητής, είτε ως πρωταγωνιστής, στον κόσμο που δημιουργεί το μουσικό έργο και να βιώσει τα συναισθήματα που απορρέουν από την ιστορία που αφηγείται η μουσική. (Μπουλντή, 2007). Ο Walton (1988, 1990) υποστηρικτής της θεωρίας του Φανταστικού Προσώπου περιγράφει πολύ εύστοχα την άποψη ότι «ένα μουσικό κομμάτι είναι εκφραστικό της λύπης εάν ο ακροατής φανταστεί την ακρόασή του ως αναγνώριση των δικών του συναισθημάτων λύπης» (Μπουλντή, 2007). Με άλλα λόγια, προκαλείται κάποιου είδους ταύτιση ανάμεσα στο συναισθηματικό φορτίο της μουσικής και του ακροατή, ο οποίος καταφέρνει να εκφράσει μέσω αυτής ανάλογα δικά του συναισθήματα. «Επίσης επεξηγεί την εκφραστικότητα της μουσικής συναρτήσει της εμπειρίας του συναισθήματος ενός άλλου προσώπου, το οποίο τοποθετεί σε φανταστικό επίπεδο ως πρωταγωνιστή στο μουσικό έργο» (Μπουλντή, 2007).

❖ Διανοητικές επιδράσεις

Έχει παρατηρηθεί πως ορισμένα είδη μουσικής έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν την διανοητική κατάσταση του ατόμου, χωρίς να έχει εξακριβωθεί ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνει αυτό.

«Η χρήση ορισμένων ειδών μουσικής σε θρησκευτικές και θεραπευτικές τελετουργίες προκειμένου να οδηγηθεί κανείς σε κατάσταση έκστασης είναι γνωστή από την αρχαιότητα» (Ταντανόζης, 2008). «Η μουσική που χρησιμοποιείται στις τελετές αυτού του είδους επιλέγεται με βάση την ικανότητά της να προκαλεί τις αναγκαίες σωματικές και πνευματικές αντιδράσεις (McClellan, 1991). Σε έκσταση μπορεί να οδηγηθεί κανείς κατόπιν της έκθεσής του σε ακρόαση επαναλαμβανόμενων ρυθμικών μοτίβων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συνήθως, κεντρικός σε αυτά τα μουσικά μοτίβα είναι ο ρόλος των τυμπάνων «καθώς η έκσταση και τα συνοδευτικά της χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, οφείλεται στην επίδραση της ρυθμικής χρήσης κρουστών στο κεντρικό νευρικό σύστημα» (Ταντανόζης, 2008). Σύμφωνα με τον McClellan (1991) η διέγερση που προκαλούν τα κρουστά επηρεάζει αισθητηριακές και κινητικές περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες υπό φυσιολογικές συνθήκες μένουν ανεπηρέαστες. Ως αποτέλεσμα της διέγερσης παρατηρούνται οι παρακάτω αλλαγές στην συμπεριφορά των ατόμων που μετέχουν σε τελετουργίες (McClellan, 1991 όπως αναφέρεται σε Ταντανόζη, 2008):

1. Οπτικές και ακουστικές εντυπώσεις χρωμάτων, κίνησης και ήχου.
2. Σωματική κίνηση όπως λίκνισμα, περιδίνηση, αναπηδήσεις, τρεμούλιασμα και συσπάσεις.
3. Ασυνήθεις ενοράσεις ή παραισθήσεις.
4. Αύξηση του ρυθμού της αναπνοής, γρήγορο καρδιακό ρυθμό, έντονη εφίδρωση και αναποδογύρισμα των ματιών.

Πέραν της χρήσης της μουσικής σε τελετουργίες για την επιδίωξη της εκστατικής κατάστασης, έχει παρατηρηθεί πως η μουσική μπορεί να επηρεάσει και άλλες, καθημερινές νοητικές καταστάσεις με κάποιον τρόπο. Ο Krippner το 1972 κατέγραψε τις διανοητικές αυτές καταστάσεις, τις οποίες φαίνεται πως μπορεί να επηρεάσει η μουσική υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Ο McClellan, το 1991 τροποποίησε τα ευρήματα του Krippner, τα οποία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Διανοητική κατάσταση	Χαρακτηριστικά	Επίδραση της μουσικής
Συνήθης κατάσταση εγρήγορσης	Λογική σκέψη, ορθολογισμός, επιδίωξη στόχων, στοχασμός	Μπορεί να επαναφέρει στην κατάσταση αυτή ή να βοηθήσει τη διατήρησή της
Ύπνος	Μικρή διανοητική δραστηριότητα	Μπορεί να προκαλέσει, να εμποδίσει ή να τερματίσει τον ύπνο
Υπερδιέγερση	Παρατεταμένη κατάσταση αυξημένης ετοιμότητας κατά τη διάρκεια της εγρήγορσης,	Μπορεί να αποτρέψει ή να παρατείνει αυτή την κατάσταση (εξαρτάται από το είδος της μουσικής και τις περιστάσεις).

	αποτέλεσμα δραστηριοτήτων που απαιτούν έντονη συγκέντρωση ή καταστάσεων που απειλούν την επιβίωση.	
Ευφορία	Έντονα συναισθήματα και παράφορες συγκινήσεις, ευχάριστες και θετικές	Μπορεί να προκαλέσει ή να εντείνει τέτοιες καταστάσεις
Υστερία	Έντονα συναισθήματα και παράφορες συγκινήσεις, συνήθως αρνητικού και καταστροφικού χαρακτήρα	Μπορεί να την κατευνάσει (όπως υποστηρίχθηκε και από τον Πυθαγόρα)
Αποδόμηση	Έλλειψη συνοχής μεταξύ σημαντικών τομέων ή όψεων της προσωπικότητας. Συγγενείς καταστάσεις η ψύχωση, η αποπροσωποποίηση, η αμνησία.	Μπορεί να προλάβει την εμφάνισή της ή να βοηθήσει να ξεπεραστεί. Ωστόσο, ορισμένα είδη μουσικής μπορεί να προκαλέσουν ή να εντείνουν αυτή την κατάσταση
Έκσταση	Διέγερση, συγκέντρωση της προσοχής σε ένα ερέθισμα	Μπορεί να την προκαλέσει. (Στο δυτικό πολιτισμό στη μουσική του είδους εντάσσεται η ροκ, η χορευτική, η γκόσπελ και η πρωτοποριακή μινιμαλιστική μουσική)
Πίνακας 2. Η επίδραση της μουσικής σε διάφορες διανοητικές καταστάσεις (τροποποίηση από McClellan, 1991)		

1.2.ε. Ψυχαγωγικές επιδράσεις της μουσικής

Σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Allan Merriam μια πολύ σημαντική διάσταση της μουσικής είναι η ψυχαγωγία. Ως ψυχαγωγία ορίζεται «η συμμετοχή του ανθρώπου στα ανώτερα έργα του ανθρώπινου πολιτισμού, που τον μορφώνει πνευματικά και αισθητικά και τον εξευγενίζει. Η ψυχαγωγία παρόλο που επιτυγχάνεται με διαφορετικούς τρόπους σε κάθε πολιτισμό, σε όλους συνδέεται με την πνευματική και καλλιτεχνική δημιουργία και, μώνοντας τον άνθρωπο κατάλληλα,

φέρνει την αρμονία σώματος και ψυχής» (Βικιπαιδεία). Ετυμολογικά, η λέξη ψυχαγωγία αποτελείται από την σύνθεση των “ψυχή” και “άγω”, που παραπέμπουν στην αγωγή της ψυχής.

Ο ρόλος της μουσικής, αλλά και όλων των τεχνών στην διαδικασία αγωγής της ψυχής είναι υψίστης σημασίας. «Η μουσική εμπειρία είναι πηγή χαράς και μοναδικής απόλαυσης, που μπορεί να χρωματίσει την άχρωμη καθημερινότητα και να δώσει δημιουργικές διεξόδους στην εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου» (Μαγαλιού, 2005). Συνεπώς, η συμβολή της μουσικής στον τρόπο ψυχαγωγίας του ατόμου είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί, όχι μόνο να τον αποφορτίσει από αρνητικά συναισθήματα, όπως στρες, άγχος κ.ά., αλλά να αποτελέσει και έναν ποιοτικό τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, ενώ παράλληλα παρέχει ποικίλα πλεονεκτήματα για την ψυχή και το πνεύμα.

1.2.d. Κοινωνικές επιδράσεις της μουσικής

Πολλές είναι οι έρευνες που αναδεικνύουν την μουσική ως την τέχνη που διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως παιδιά που συμμετείχαν συστηματικά σε μουσικές δραστηριότητες είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιδιώξουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα, από τα παιδιά που δεν είχαν συστηματικές μουσικές εμπειρίες, ενώ, παράλληλα παρουσίαζαν θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις με μεγαλύτερη συχνότητα (Fonrai, 1997, όπως αναφέρεται σε Μουστάρδα και Πενέκελη, 2010).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bastian (2000) «η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες ενισχύει κοινωνικές δεξιότητες όπως η διαχείριση του θυμού και η μείωση αντικοινωνικών συμπεριφορών» (Μουστάρδα και Πενέκελη, 2010). Τέλος, δεν εκλείπουν τα ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν την δύναμη της μουσικής να επηρεάζει θετικά την διάθεση του ατόμου να προσφέρει κοινωνική βοήθεια προς τους γύρω του (North, Tarrant και Hargreaves, 2004).

1.3. Ο διαχρονικός ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση

1.3.a. Ο ρόλος της μουσικής στην διαμόρφωση της προσωπικότητας

Η τέχνη κάθε μορφής, δηλαδή, η μουσική, ο χορός, οι εικαστικές και οι θεατρικές τέχνες, αναμφίβολα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ζωή του ανθρώπου. Η σημαντικότητα των τεχνών στην ζωή του ανθρώπου δεν αποτελεί μια σύγχρονη πεποίθηση, αλλά μια άποψη που υπήρχε ήδη από την αρχαιότητα. Πέρα από μέσο έκφρασης, οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής και της ψυχαγωγίας (Σέργη, 1993).

Στην αρχαιότητα οι φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, για τους οποίους γίνεται λόγος και παραπάνω, τόνιζαν στα έργα τους την σημασία της μουσικής και των τεχνών, γενικότερα, κάνοντας εμπεριστατωμένες αναφορές στην διδακτική τους ισχύ και στην ικανότητά τους «να προάγουν την αίσθηση της ταυτότητας του ατόμου σε σχέση με τον πολιτισμό του» (Σέργη, 1993). Συνεπώς, οι

τέχνες έπαιζαν σημαντικό ρόλο σε αυτό που οι αρχαίοι Έλληνες αποκαλούσαν “παιδεία”.

Αναφορικά με τον ρόλο της μουσικής στην αρχαιότητα, ως φορέα παιδείας, πολιτισμού και την ικανότητά της να συμβάλλει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου έχει μιλήσει ο Αριστοτέλης, σύμφωνα με τον οποίο η ενασχόληση με την μουσική είναι σημαντική για την “σωστή διαγωγή”, αλλά και για την ικανότητά της να ενεργεί στο ήθος και την ψυχή του ατόμου (Neubecker, 1986 όπως αναφέρεται σε Σέργη, 1993). Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το έργο του Πλάτωνα, *Πολιτεία*, που ακολουθεί παρακάτω:

«Δεν είναι γι' αυτό το λόγο, αγαπητέ Γλαύκων, που η εκπαίδευση στην μουσική είναι τόσο σημαντική, διότι ο ρυθμός και η αρμονία εισχωρούν βαθειά στην πιο εσωτερική ψυχή και ασκούν την πιο εσωτερική επίδραση σε αυτή...;» (Πολιτεία, 401e στο Michaelides, 1978).

Στην σύγχρονη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη οι τέχνες παραμένουν στο επίκεντρο και η σημασία τους αναδεικνύεται συνεχώς. Αυτός που πρώτος απ' όλους έθεσε το θεωρητικό υπόβαθρο με τις ιδέες και τις αντιλήψεις του για τις τέχνες, ως αναπόσπαστο κομμάτι της αγωγής του παιδιού, ήταν ο John Dewey. Σύμφωνα με τον Dewey, «το αποτέλεσμα της τέχνης είναι να παράγει ένα τέλεια εναρμονισμένο άτομο» (Dewey, 1887). Επιπλέον, υποστηρίζει πως η τέχνη επικοινωνεί ηθικούς σκοπούς και αποτελεί φορέας μηνυμάτων, τα οποία οδηγούν σε προβληματισμό πάνω στο ζήτημα του να ζει κανείς μια ουσιαστική ζωή (Goldblatt, 2006).

Με την συσχέτιση της μουσικής με την προσωπικότητα του ατόμου έχουν ασχοληθεί και πολλοί ψυχαναλυτές και ψυχολόγοι. Συγκεκριμένα, ο Freud αντιλαμβάνεται την μουσική, όπως και άλλες μορφές τέχνης ως μια “μετουσίωση”, δηλαδή, ως την μετατροπή των σεξουαλικών ενστίκτων σε προϊόντα και δραστηριότητες, τα οποία είναι κοινωνικά αποδεκτά και άξια επιβράβευσης (Freud, 1922).

Επιπλέον, η σχέση προσωπικότητας και μουσικής έχει μελετηθεί και σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αναδεικνύει το γεγονός ότι οι μουσικές επιλογές του κάθε ατόμου γίνονται με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Rentfrow και Gosling (2003), οι οποίοι επιχείρησαν να εντοπίσουν πιθανές συνδέσεις ανάμεσα στα δομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της προτίμησης στην μουσική. Τα χαρακτηριστικά αυτά της προσωπικότητας προκύπτουν με βάση το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων Προσωπικότητας (Big Five Personality Factors), το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τα χαρακτηριστικά που οι άνθρωποι θεωρούν πιο σημαντικά για την ζωή τους. «Ο Goldberg (1990), θεώρησε πως πίσω από αυτή την προσέγγιση ενυπάρχουν οι πιο σημαντικές πλευρές της αλληλεπίδρασης για τους ανθρώπους» (Αποστολοπούλου, 2019). Τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν διαμορφώθηκαν ως εξής (Delsing et al. 2008) :

- Ο *Στοχαστικός και Περίπλοκος* τύπος προσωπικότητας (*Reflective and Complex dimension*) χαρακτηρίζεται από ακούσματα όπως blues, jazz, κλασική και folk μουσική.
- Ο *Έντονος και Επαναστατικός* τύπος προσωπικότητας (*Intense and Rebellious dimension*) ορίζεται από μουσικά είδη όπως rock, alternative metal, heavy metal.

- Ο *Αισιόδοξος και Συμβατικός* τύπος προσωπικότητας (*Urbeat and Conventional dimension*) συνδέεται με μουσικά ακούσματα, όπως country, θρησκευτική και pop μουσική.
- Ο *Ενεργητικός και Ρυθμικός* τύπος προσωπικότητας (*Energetic and Rhythmic dimension*) χαρακτηρίζεται από μουσικά ακούσματα όπως rap, hip – hop, soul/ funk και ηλεκτρονική μουσική.

1.3.b. Ο ρόλος της μουσικής στην διαδικασία μάθησης

❖ Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση

Ο ρόλος και η θέση των τεχνών στην εκπαίδευση καθορίστηκε σημαντικά από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα το 1960 για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, καθοριστική ήταν η συμβολή των ιδεών του Dewey και των συνεργατών του που δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για την αναθεώρηση του ρόλου των τεχνών στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι τέχνες – μέσα σε αυτές και η μουσική – αναβαθμίστηκαν μέσα σε ένα ευρύτερο αναθεωρημένο πρόγραμμα διδασκαλίας, όπου η χρησιμότητά τους θεωρήθηκε εξίσου σημαντική με τα υπόλοιπα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα κ.ά. (Σέργη, 1993).

Στην ίδια φιλοσοφία βρίσκονται και οι ιδέες του Jerome Bruner (1960), οι οποίες «βασίζονται στην θέση ότι το κάθε διδασκόμενο μάθημα, επιστήμης ή τέχνης, έχει μια συγκεκριμένη δομή που την διαμορφώνουν οι έννοιες και τα στοιχεία που το αποτελούν (Σέργη, 1993). Μέσα από την συγκεκριμένη θεώρηση, οι τέχνες δεν θεωρούνται απλώς ένα μέσο έκφρασης του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, αλλά αναδύεται η χρησιμότητα της ενασχόλησης με κάθε μορφή τέχνης ξεχωριστά, αφού καθεμιά από αυτές αποτελεί μια ξεχωριστή δομή που εμπεριέχει δικές της έννοιες και απαιτεί διαφορετικές δεξιότητες και νοητικές λειτουργίες (Σέργη, 1993).

Επιπλέον, ο Abraham Maslow (1971) επισήμανε τον σημαντικό ρόλο των τεχνών και την θεώρησή τους ως τον πυρήνα της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως « η αγωγή είναι μια μάθηση για ανάπτυξη, μάθηση για το τι είναι καλό ή κακό, μάθηση στο τι να επιλέγεις και τι να μην επιλέγεις. Σ’ αυτό το βασίλειο της ουσιαστικής μάθησης, πιστεύω ότι οι τέχνες είναι τόσο κοντά στο ψυχολογικό και το βιολογικό μας πυρήνα, που αντί να τις θεωρούμε ως ένα είδος σάλτσας ή πολυτέλειας, θα πρέπει να γίνουν οι βασικές εμπειρίες στην εκπαίδευση. Εννοώ ότι αυτό το είδος της εκπαίδευσης μπορεί να είναι μια ματιά στο άπειρο, στις αιώνιες αξίες. Η πρώτη αυτή εκπαίδευση θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρήσει ως πυρήνα της την αγωγή στις εικαστικές τέχνες, τη μουσική και το χορό» (Σέργη, 1993).

Σταδιακά, η κυρίαρχη φιλοσοφία και οι θεωρήσεις αναφορικά με τον ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Το 1977 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Εθνική Επιτροπή Εκπαίδευσης καταλήγει στα εξής συμπεράσματα αναφορικά με τον ρόλο των τεχνών στην εκπαίδευση, τα οποία παραθέτει σε σχετική έκθεσή της:

«Οι τέχνες είναι μια λειτουργία της ίδιας της ζωής και η διαδικασία της ενασχόλησης με τις τέχνες – κατά την δημιουργία και την αναδημιουργία – μπορεί να προσφέρει βαθύτερο νόημα σε άλλες περιοχές της μάθησης. Οι τέχνες βοηθούν τον άνθρωπο ν’ αντιληφθεί καλύτερα τον εαυτό του μέσα από μια ιστορική, πολιτισμική

και αισθητική προοπτική. Δίνουν στο άτομο ευρύτερες επιλογές για το περιβάλλον του και επιδρούν στον τρόπο εργασίας και αντιμετώπισης της ζωής του. Μια και η έκφραση μέσα από τις τέχνες είναι κάτι πραγματικά βασικό για την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, θα πρέπει οι τέχνες να συγκαταλέγονται ανάμεσα στους συντελεστές της όλης αγωγής» (The Arts, Education and American Panel, 1977, όπως αναφέρεται σε Σέρρη, 1993).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η αντίστοιχη επιτροπή της Αγγλίας που ασχολήθηκε με το θέμα των τεχνών στα σχολεία (The Arts in Schools, 1982) προωθώντας την ενίσχυσή τους μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων. Συγκεκριμένα, τονίζονται οι τομείς, στους οποίους μπορούν να συνεισφέρουν οι τέχνες στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι είναι οι εξής (Σέρρη, 1993):

- Ανάπτυξη όλων των μορφών της ανθρώπινης νοημοσύνης.
- Ανάπτυξη ικανότητας δημιουργικής σκέψης και πράξης.
- Καλλιέργεια συναισθήματος και ευαισθησίας.
- Ανάπτυξη φυσικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων.
- Εξερεύνηση αξιών.
- Κατανόηση κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών.

❖ Ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

«Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο τρόπο είναι έξυπνο» (Howard Gardner)

Οι πιο γνωστοί και κοινά αποδεκτοί τρόποι με τους οποίους μαθαίνει κανείς είναι μέσω της πρόσληψης πληροφορίας, είτε μέσω της όρασης, είτε μέσω της ακοής, είτε μέσω της κιναισθησης. Ως αποτέλεσμα, στην μάθηση υπάρχουν οπτικοί, ακουστικοί και κιναισθητικοί τύποι. Το 1983 ο Howard Gardner, καθηγητής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Harvard, διατύπωσε στο βιβλίο του “Frames of Mind”, την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία εισάγει, πέρα από τους τρεις γενικούς τύπους νοημοσύνης, άλλους έξι τύπους νοημοσύνης. Η μετ’ έπειτα μελέτη και έρευνα πάνω στην θεωρία του Gardner ανέδειξε κι άλλες μορφές νοημοσύνης, με αποτέλεσμα σήμερα να αναγνωρίζονται εννέα είδη νοημοσύνης, ενώ δεν αποκλείεται οι μελλοντικές έρευνες να αναδείξουν και άλλες μορφές. (*Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences: άρθρο χωρίς συγγραφέα*).

Ο Gardner θεωρεί την νοημοσύνη ως «την βιοψυχολογική ικανότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης τόσο των γνωστικών, όσο και άλλων στοιχείων, τα οποία μπορούν να ενεργοποιηθούν σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο για την επίλυση προβλημάτων και την δημιουργία προϊόντων ή επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα» (Gardner, 1999 όπως αναφέρεται σε Ζαχομάλλιου και συν., 2015).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, τα είδη νοημοσύνης είναι τα εξής:

- Γλωσσική νοημοσύνη
- Λογικο-μαθηματική νοημοσύνη
- Χωρική νοημοσύνη
- Κιναισθητική νοημοσύνη

- Μουσική νοημοσύνη
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη
- Διαπροσωπική νοημοσύνη
- Νατουραλιστική νοημοσύνη
- Υπαρξιακή νοημοσύνη

Όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Gardner «από όλα τα δώρα με τα οποία μπορεί ένα άτομο να είναι προικισμένο, κανένα δεν αναδύεται νωρίτερα από το μουσικό ταλέντο» (Gardner, 1983). Η μουσική – ή και ρυθμική – νοημοσύνη αναφέρεται στην «ικανότητα που έχουν άτομα ευαίσθητα στους ήχους, στις μελωδίες, στους τόνους και στους ρυθμούς της μουσικής» (Ζαχομάλλιου και συν., 2015). Τα άτομα αυτά έχουν ιδιαίτερη κλίση στο τραγούδι και συνηθίζουν να κινούνται με τον ρυθμό και να επεξεργάζονται πληροφορίες με την βοήθεια της μουσικής. Για παράδειγμα, ένα παιδί με ανεπτυγμένη την μουσική νοημοσύνη μπορεί να αποστηθίσει κάποιο από τα μαθήματά του μετατρέποντας τις προτάσεις σε στίχους προσδίδοντάς τους ρυθμό.

Με βάση την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, όλα τα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται παραπάνω ενυπάρχουν μέσα σε κάθε άτομο, κάποια είδη, όμως, υπερισχύουν κάποιων άλλων. Ο Gardner υποστηρίζει πως το σχολείο είναι ο “κύριος ένοχος” για την άνιση ανάπτυξη των ειδών νοημοσύνης, αφού η προσοχή δίνεται ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της γλωσσικής και της λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης. Συνεπώς, η θεωρία του Gardner είναι σύμφωνη με την ευρύτερη τάση της ένταξης των τεχνών στην εκπαίδευση που κυριαρχούσε και εκφραζόταν μέσα από τις ιδέες του Dewey, του Maslow και άλλων. Η μουσική, όπως και οι υπόλοιπες τέχνες, αποτελούν, όχι μόνο μέσο έκφρασης, αλλά και εργαλείο μάθησης για ορισμένους μαθητές, συνεπώς το σχολείο οφείλει να είναι ένας χώρος, όπου ο κάθε μαθητής θα μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και θα έχει την δυνατότητα να αναπτύξει τις δικές του κλίσεις και ταλέντα.

Η θεωρία της μεταφοράς μάθησης

Ο Gagne (1965) ορίζει την μάθηση ως «τη διεργασία που υποστηρίζει τους οργανισμούς να μεταβάλλουν και να τροποποιήσουν την συμπεριφορά τους μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε να αποκατασταθεί μια χρονικά σταθερή δομή.» Επιπλέον, η μάθηση, σύμφωνα με τον Regelski (1975) αποτελεί μια λειτουργία, κατά την οποία ο μαθητής ανταποκρίνεται σε μια νέα κατάσταση (κίνητρο ή ερέθισμα) με έναν επιτυχή τρόπο συμπεριφοράς, ο οποίος παρατηρήθηκε να εφαρμόζεται σε διαφορετικό πλαίσιο ή συνθήκες (Regelski, 1975 όπως αναφέρεται σε Σέργη, 1993). Ο Cronbach (1963) υποστηρίζει πως ένας τρόπος συμπεριφοράς είναι δυνατό να μεταφερθεί σε ένα πλαίσιο, όταν το ίδιο το άτομο αναγνωρίζει το νέο πλαίσιο ως όμοιο με άλλες καταστάσεις, στις οποίες θα μπορούσε να εφαρμόσει κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς.

Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται μεταφορά μάθησης. Πιο αναλυτικά, ως μεταφορά μάθησης εννοείται «ο βαθμός στον οποίο η γνώση - μάθηση μιας δεξιότητας επηρεάζει την μάθηση μιας άλλης δεξιότητας και περιλαμβάνει την εφαρμογή της μάθησης που αποκτήθηκε από μία κίνηση ή κατάσταση στη μάθηση και απόδοση μιας άλλης κίνησης (κίνηση - κριτήριο)» (Τζέτζης, 2015). Ο E. L. Thorndike, υποστηρικτής της θεωρίας μεταφοράς μάθησης, τοποθετείται επί του θέματος ως εξής: «Όταν οποιαδήποτε αντίδραση έχει συσχετιστεί με πολλές

διαφορετικές καταστάσεις που παρουσιάζουν ένα όμοιο στοιχείο και διαφέρουν σε άλλες όψεις, η αντίδραση τότε σχετίζεται με αυτό το συγκεκριμένο στοιχείο, ώστε όταν αυτό εμφανίζεται, ακόμη και σε μια τελείως διαφορετική κατάσταση, θα έχει την τάση να προκαλέσει αυτήν την αντίδραση» (Thorndike, 1912 όπως αναφέρεται σε Σέργη, 1993).

Πάνω στο ζήτημα της μεταφοράς μάθησης σε σχέση με την μουσική αγωγή τοποθετήθηκε η Wolff το 1978. Η Wolff, λοιπόν, υποστηρίζει πως «η μελέτη και η άσκηση στην μουσική, που προσφέρεται μέσα στα γενικότερα πλαίσια της μουσικής αγωγής, μπορεί να θεωρηθεί ως μια νοητική άσκηση που επισπεύδει την μάθηση άλλων θεμάτων. Οι συνήθειες του μυαλού, οι οποίες αναπτύσσονται, όταν το άτομο συγκεντρώνεται σε ένα θέμα ή προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα ή όταν επιμένει να λύσει ένα πρόβλημα θεωρούνται διαδικασίες ή δεξιότητες μάθησης που μπορούν να μεταφερθούν σε καταστάσεις μάθησης άλλων μαθημάτων ή επιστημονικών κλάδων» (Wolff, 1978 όπως αναφέρεται σε Σέργη, 1993). Μέσω αυτής της θεώρησης της Wolff η μουσική αγωγή είναι δυνατό να θεωρηθεί ως μέσο εκμάθησης δεξιοτήτων, τρόπου εργασίας, αλλά και διαδικασιών μελέτης άλλων μαθημάτων.

1.3.c. Η μουσική αγωγή στο σήμερα

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω δεδομένα, η μουσική αποτελούσε σημαντικό μέσο για την διαπαιδαγώγηση των νέων ήδη από την αρχαιότητα και μεγάλοι Έλληνες φιλόσοφοι τόνιζαν τα οφέλη της μουσικής αγωγής για την ψυχή και το πνεύμα. Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραμάτιζε και για άλλους λαούς.

Στην αρχαία Κίνα η μουσική αποτελούσε δομικό στοιχείο της κοινωνικής, θρησκευτικής και πνευματικής ζωής, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που φορτιζόταν με μαγικές ιδιότητες. Αξίζει να σημειωθεί πως γινόταν διάκριση της μουσικής σε λόγια και λαϊκή, με την τελευταία να κατακρίνεται και να θεωρείται ακατάλληλη για την σωστή εκπαίδευση (Αθανασιάδης, 1991 όπως αναφέρεται σε Μουστάρδα και Πενέκελη, 2010). Στην Ινδία η μουσική κατείχε τον ρόλο του συνδεδετικού κρίκου με την θρησκεία και την φιλοσοφία (Αθανασιάδης, 1991). Επιπλέον, «στους λαούς της Μεσοποταμίας και κυρίως στους Ασσυρίους και τους Βαβυλωνίους αποδίδεται η ανάπτυξη θεωρίας της μουσικής σε συνδυασμό με τα μαθηματικά και την αστρονομία» (Γιάννου, 1995). Αναφορικά με την αρχαία Αίγυπτο, υπάρχουν τεκμήρια που μαρτυρούν την ύπαρξη μουσικών σχολών. Υπήρχε ποικιλία ανάμεσα στα είδη μουσικής και στον τόπο που καλλιεργούταν (π.χ. ναοί, ανάκτορα, ανάμεσα στα αστικά στρώματα του πληθυσμού), για την εκπαίδευση, όμως, των νέων μόνο η ανωτέρου επιπέδου μουσική θεωρούταν κατάλληλη (Αθανασιάδης, 1991).

Πολύ αργότερα, στην νεότερη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη καθοριστικό ρόλο για την θέση της μουσικής και των τεχνών, γενικότερα, έπαιξαν οι ιδέες του Dewey και άλλων λόγιων, οι οποίοι μίλησαν για τα πολλαπλά οφέλη της μουσικής και την ανάγκη να ενταχθεί η μουσική αγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα ως μάθημα ισάξιας σημασίας με τα μαθηματικά, την γλώσσα κ.ά.

Η συνεισφορά, λοιπόν, της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση είναι κοινώς αποδεκτή. Στην σημερινή πραγματικότητα και, συγκεκριμένα, στην Ελλάδα του σήμερα, τα πράγματα όσον αφορά την θέση της μουσικής στα σχολεία είναι σαφώς καλύτερα απ' ό,τι ήταν είκοσι ή τριάντα χρόνια πριν (Μουστάρδα και Πενέκελη, 2010). Ιδιαίτερα όσον αφορά το Δημοτικό σχολείο, το νέο Διαθεματικό Ενιαίο

Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αποτελεί το μέσο για την αναβάθμιση της μουσικής αγωγής στην συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα. Δεν είναι δύσκολο, όμως, για κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό να αντιληφθεί πως η ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την Μουσική Αγωγή απέχει αρκετά από τους στόχους και το όραμα που Αναλυτικού προγράμματος.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο εν λόγω ζήτημα φέρνουν στο φως τόσο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην διεκπεραίωση των στόχων στο μάθημα της Μουσικής, όσο και την στάση της πολιτείας απέναντι στην αναβάθμιση της Μουσικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, σχετική έρευνα (Σταύρου, 2006) αναδεικνύει την δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την μουσική αγωγή απέναντι στην πολιτεία, καθώς υποστηρίζουν πως «δεν προάγει την διδασκαλία της μουσικής με τα μέσα που διαθέτει» (Μουστάρδα και Πενέκελη, 2010). Επιπλέον, όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την δυσαρέσκειά τους αναφορικά με την διατύπωση των σκοπών και στόχων που εμπεριέχει, καθώς δημιουργούν σύγχυση και δεν επιτρέπουν την δημιουργία κλίματος προβληματισμού και εξερεύνησης για τους μαθητές, για να ανακαλύψουν «στοιχειώδεις τύπους σχέσεων, που είναι απαραίτητες π.χ. για την ταξινόμηση» (Κουτσοβάνου, 2007, όπως αναφέρεται σε Μουστάρδα και Πενέκελη, 2010).

Επιπλέον, από έρευνα που διεξήγαγε η Κοκκίδου, (2003) φαίνεται πως η Πολιτεία δεν μεριμνεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την διδασκαλία της μουσικής. Στην ίδια έρευνα τίθεται και το ζήτημα της υλικοτεχνικής δομής των ελληνικών σχολείων, που όπως προκύπτει από τα δεδομένα «δεν έχουν όλα τα σχολεία κρουστά μουσικά όργανα, ενώ ελάχιστα σχολεία έχουν υλικά για μουσικοκινητική αγωγή και πίνακα με πεντάγραμμο» (Μουστάρδα και Πενέκελη, 2010).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως προκειμένου το μάθημα της Μουσικής Αγωγής να ενταχθεί ουσιαστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα και να διεκπεραιωθεί με τον τρόπο που αρμόζει, ώστε οι μαθητές να απολάβουν τα σημαντικά οφέλη της μουσικής, πρέπει να γίνουν σημαντικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Είναι φανερό πως ο σημαντικός ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση είναι κατανοητός, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και από την πλευρά της Πολιτείας, παρόλα αυτά υπάρχουν σημαντικά κωλύματα που εμποδίζουν την εφαρμογή και την επίτευξη των στόχων που θέτει το ΔΕΠΠΣ.

1.4. Η συμβολή της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

1.4.a. Νοητική ανάπτυξη

Ο τρόπος με τον οποίο η μουσική επιδρά στην νοητική – και όχι μόνο – ανάπτυξη του παιδιού έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1985 από τον Shelter εντόπισε μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσης και προσοχής σε παιδιά που δέχτηκαν συστηματικά μουσικά ερεθίσματα κατά την διάρκεια της κήσής τους (Ζώγαλη, 2018). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Σέργη (1995), η οποία αναφέρει πως «τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που είχαν μνηθεί νωρίς στη μουσική αγωγή, παρουσίαζαν μεγαλύτερη συγκέντρωση για περισσότερο χρόνο. Καθώς αυξάνεται η ηλικία και ο

χρόνος ενασχόλησης με τη μουσική, αυξάνεται αντίστοιχα και ο χρόνος προσοχής των παιδιών» (Ζώγαλη, 2018).

1.4.b. Γνωστική ανάπτυξη

Είναι αποδεκτό από πολλούς συγγραφείς και ερευνητές πως η ενασχόληση με την μουσική από πολύ μικρή ηλικία μπορεί να ωφελήσει την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα του παιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αποδεκτό από πολλούς επιστήμονες το γεγονός ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ μουσικής και μαθηματικών, καθώς η ενασχόληση και με τα δύο αντικείμενα απαιτεί παρόμοιες διεργασίες, όπως είναι η κατηγοριοποίηση, η σύγκριση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, όπως και η αναγνώριση και χρήση μοτίβων. (Καμινιώτη, 2011).

Επιπλέον, η πρώιμη ενασχόληση με την μουσική έχει συνδεθεί, επίσης, με την γλωσσική ανάπτυξη και την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει και η Καμινιώτη (2011) « οι μουσικές ικανότητες και η κατάρτιση φαίνεται να οξύνουν από νωρίς την ικανότητα του εγκεφάλου για κωδικοποίηση των γλωσσικών ήχων και να οδηγούν στα βέλτιστα επιθυμητά αποτελέσματα»

1.4.c. Συναισθηματική ανάπτυξη

Έχει αποδειχθεί πως η μουσική αγωγή μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Κατά την διάρκεια των κρίσιμων σταδίων ανάπτυξης του παιδιού η μουσική το βοηθά να εκφραστεί, να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του και να αναπτύξει, έτσι, τον ψυχοσυναισθηματικό του κόσμο (Ζώγαλη, 2018).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Miller (1986) η μουσική συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας θετικής προσωπικότητας ήδη από την βρεφική ηλικία. Το βρέφος αναπτύσσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τον βασικό του φροντιστή, που είναι η μητέρα του. Στην σχέση αυτή ανάμεσα στο βρέφος και την μητέρα εγκαθιδρύονται οι πρώτοι συναισθηματικοί δεσμοί. Τα νανουρίσματα, τα τραγούδια της μητέρας προς το παιδί και η ανταπόκρισή του στους μουσικούς ήχους εγκαθιδρύουν έναν ηχητικό δεσμό μεταξύ τους, ο οποίος εξασφαλίζει προς το παιδί την αίσθηση της γονικής φροντίδας και τον προσανατολισμό προς την ανάπτυξη μιας θετικής προσωπικότητας (Miller, 1986 όπως αναφέρεται σε Ζώγαλη, 2018).

Φαίνεται, δηλαδή, πως η μουσική αγωγή και η ενασχόληση με μουσικές δραστηριότητες, γενικότερα, συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και αποτελεί μέσο για την προαγωγή της κοινωνικοποίησής του, την ανάπτυξη του ψυχοσυναισθηματικού του κόσμου, αλλά και την νοητική και γνωστική του ανάπτυξη. Συγκεντρωτικά, η μουσική αγωγή μπορεί να έχει θετική επίδραση στους παρακάτω τομείς της προσωπικότητας του παιδιού (Ζώγαλη, 2018):

- Κοινωνικοποίηση: Το παιδί μαθαίνει να αποτελεί μέλος της κοινωνίας και να συσχετίζεται με τους άλλους.
- Συντονισμός κινήσεων: Το παιδί αποκτά κινητικές δεξιότητες, όπως η κίνηση του σώματός του και δεξιότητες αυτό-εξυπηρέτησης, όπως το ντύσιμο.

- Συγκέντρωση: Η κατάκτηση της ικανότητας του παιδιού να μπορεί να συγκεντρώνεται σε κάτι για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, το βοηθάει στη διαδικασία της μάθησης.
- Μίμηση: Μέσα από την υπόδηση ρόλων και τη δραματοποίηση καταστάσεων, το παιδί μαθαίνει να μιμείται καθώς και να ερμηνεύει αργότερα σύμβολα.
- Αντιληπτική ικανότητα: Μαθαίνει να αναγνωρίζει διαφορετικές έννοιες, καθώς και να τις ταξινομεί.
- Ανάπτυξη της γλώσσας: Δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει το λεξιλόγιό του, καθώς και τις γλωσσικές του δεξιότητες.
- Δημιουργική έκφραση: Μέσα από τη μουσική, τη γραφή και την ανάγνωση, το παιδί εκφράζεται με έναν δημιουργικό τρόπο.

1.5. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού

1.5.a. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget

Πολλοί ερευνητές και ψυχολόγοι έχουν διατυπώσει θεωρίες, προκειμένου να κατηγοριοποιήσουν την ανθρώπινη ανάπτυξη σε στάδια, με την *θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης* του Piaget να παραμένει η επικρατέστερη έως και σήμερα. Η *θεωρία των σταδίων*, όπως ονομάζεται αλλιώς η θεωρία του Piaget περιγράφει τέσσερα στάδια στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, τα οποία χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, τα στάδια που περιγράφει ο Piaget είναι τα εξής:

- **Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών)**, κατά το οποίο τα παιδιά «συντονίζουν αισθητηριακά εισερχόμενα δεδομένα και τις κινητικές τους ικανότητες για να διαμορφώσουν συμπεριφοριστικά σχήματα προκειμένου να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν το περιβάλλον» (Σκοπελίτη, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα)
- **Στάδιο προ-λογικής σκέψης (2-7 ετών)**, κατά το οποίο τα παιδιά σκέφτονται, παίζουν και αλληλεπιδρούν με τον κόσμο γύρω τους με τρόπο συμβολικό. Η σκέψη του παιδιού κατά το στάδιο αυτό παραμένει εγωκεντρική, αφού στηρίζεται σε όσα βλέπει και αντιλαμβάνεται, χωρίς να κατέχει γνωστική ευελιξία.
- **Στάδιο συγκεκριμένων λογισμών (7-12 ετών)**, κατά το οποίο τα παιδιά σκέφτονται πιο λογικά και αναπτύσσουν τις γνωστικές τους ικανότητες. «Κατά τον Piaget οι σημαντικότεροι συλλογισμοί της ηλικίας αυτής, είναι η κατηγοριοποίηση, δηλαδή η ικανότητα της ταξινόμησης των αντικειμένων, η συσχέτιση τους ανάλογα με το χρώμα, το σχήμα τους και η αρίθμηση τους» (Ζώγαλη, 2018).
- **Στάδιο τυπικών/λογικών συλλογισμών (12 και άνω)**, κατά το οποίο εγκαθιδρύεται η λογική σκέψη και τα παιδιά είναι ικανά να αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες. Αναπτύσσεται ο υποθετικο-παραγωγικός συλλογισμός, ο επαγωγικός συλλογισμός και η συστηματική προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων (Σκοπελίτη, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα).

1.5.b. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού μέχρι την ηλικία των 10 ετών

Η θεωρία του Piaget χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την έρευνα στον χώρο της Μουσικής Ψυχολογίας και, συγκεκριμένα, στην ανάδειξη και κατανόηση των σταδίων της μουσικής εξέλιξης του παιδιού. Ως σημαντικότερη έρευνα πάνω στο θέμα αυτό διακρίνεται η έρευνα του Moog (1976), ο οποίος εργάστηκε με δείγμα 500 παιδιών ηλικίας 0-6 ετών. Τόσο στην εν λόγω έρευνα, όσο και σε άλλες αντίστοιχες (π.χ. Hargreaves, 1986) φαίνεται ξεκάθαρα η ύπαρξη μουσικών σταδίων. Ως εκ τούτου, οι Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981) διατυπώνουν τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού 0-10 ετών, όπως αναγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

0-1 ετών	Αντιδρά στους ήχους
1-2 ετών	Αυθόρμητη Μουσική Δημιουργία
2-3 ετών	Αναπαράγει φράσεις από όσα τραγούδια άκουσε
3-4 ετών	Αντιλαμβάνεται τη γενική μορφή μιας μελωδίας, και εάν ασχολείται με κάποιο όργανο μουσικής, κατανοεί το τονικό ύψος
4-5 ετών	Είναι σε θέση να διαχωρίζει τονικά ύψη και να επαναλάβει με κτυπήματα απλούς ρυθμούς
5-6 ετών	Αντιλαμβάνεται πλήρως τη δυναμική της μουσικής, και μπορεί να κατονομάσει ως «ίδια» ή «διαφορετικά», εύκολα τονικά ή ρυθμικά μοτίβα
6-7 ετών	Τραγουδά στο σωστό τόνο και κατανοεί καλύτερα την τονική σε σύγκριση με την ατονική μουσική
7-8 ετών	Ακούει πιο ευχάριστα τα σύμφωνα διαστήματα σε σχέση με τα διάφωνα
8-9 ετών	Εξελίσσει τις ρυθμικές ικανότητες
9-10 ετών	Πολυπλοκότεροι ρυθμοί και δίφωνες μελωδίες γίνονται αντιληπτές, η μελωδική μνήμη βελτιώνεται, καθώς και η αίσθηση του μουσικού τέλους

Πίνακας 3. Η Αντίληψη των Μουσικών Εννοιών του παιδιού κατά τους Shuter-Dyson, R & Gabriel, C. (1981)

Το 1986 οι Swanwick και Tillman πραγματοποίησαν την δική τους έρευνα πάνω στο ζήτημα της μουσικής εξέλιξης, αυτήν την φορά από την σκοπιά της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών κατά τα διάφορα στάδια που περνούν. Οι εν λόγω ερευνητές χρησιμοποίησαν ως βάση για την έρευνά τους τόσο την θεωρία του Piaget, όσο και την έρευνα του Moog και, έτσι, κατασκεύασαν το δικό τους μοντέλο,

στο οποίο διακρίνονται τέσσερα στάδια μουσικής ανάπτυξης, όπου κάθε στάδιο περιλαμβάνει δύο υπό-στάδια. Τα επίπεδα αυτά, που αναφέρονται στο ηλικιακό φάσμα από 0-9 ετών περιγράφονται παρακάτω:

0-4 ετών	Επίπεδο:	Αισθητηριακό στάδιο (sensory): Η εξερεύνηση των ήχων και ο πειραματισμός με τους διαφορετικούς τρόπους παραγωγής του, γίνεται από τα παιδιά μέχρι την ηλικία των τριών. Αντιλαμβάνονται τα επίπεδα δυναμικής (δυνατά-σιγά), και όχι τα στοιχεία που ανήκουν στην έκφραση της μουσικής.
	Υλικά (material)	Στάδιο επιδέξιων χειρισμών (manipulative): Στην ηλικία αυτή εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να ασχοληθούν με κάποιο μουσικό όργανο και την τεχνική του. Οι δημιουργίες τους παρουσιάζουν σταθερό ρυθμό και είναι μακροσκελείς με πολλές επαναλήψεις
4-9 ετών	Επίπεδο:	Στάδιο προσωπικής εκφραστικότητας (personal expressiveness): Εμφανίζονται εναλλαγές στον ρυθμό και στις δυναμικές, χωρίς συνήθως δυνατότητα επανάληψης, αφού υπάρχει μια ανοργάνωτη συναισθηματική έκφραση.
	Έκφραση (expression)	Συμβατικό στάδιο (vernacular): Αναπαράγουν και επαναλαμβάνουν τα πρώτα ρυθμικά σχήματα. Η μουσική και το τραγούδι τους είναι προβλέψιμα, κάτι που αποδεικνύει ότι τα παιδιά επηρεάζονται από την μουσική που ακούν μέσα στο οικείο περιβάλλον τους.

Πίνακας 4. Στάδια της Μουσικής Ανάπτυξης του παιδιού σύμφωνα με τους Swanwick και Tillman (1985).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα στάδια της μουσικής εξέλιξης του παιδιού διαμορφώνονται ως εξής (Ζώγαλη, 2018):

Στάδιο 1^ο: Βρεφική ηλικία (0-1 έτος)

«Τα έμβρυα μπορούν να ανταποκρίνονται σε μουσικά ερεθίσματα, ενώ τα βρέφη από τις 6 κιόλας πρώτες εβδομάδες ζωής τους αντιδρούν με μυϊκές κινήσεις σε έντονους ήχους» (Ζώγαλη, 2018). Όπως αναφέρουν και οι Nilsson και Hamberger (2003), «η μήτρα δεν είναι ένας σιωπηλός κόσμος. Όταν, λοιπόν, η ακοή του εμβρύου αρχίζει να λειτουργεί, αυτό μπορεί να ακούσει το πεπτικό σύστημα της μητέρας να γουργουρίζει, την καρδιά της να χτυπάει και το αίμα να κυλάει στα αιμοφόρα αγγεία. Η φωνή της εντυπώνεται στην συνείδησή του. (...) Προς το τέλος της εγκυμοσύνης οι εξωτερικοί ήχοι διεισδύουν και πολλά έμβρυα αντιδρούν – στην μουσική για

παράδειγμα. Το έμβρυο μπορεί, όπως και η μητέρα, να έχει μια αγαπημένη μελωδία» (Nilsson & Hamberger, 2003 όπως αναφέρεται σε Χατζαρίδου, 2017).

Στάδιο 2^ο: Προσχολική ηλικία (1-5 ετών)

Σύμφωνα με τον Gordon (1980) η προσχολική ηλικία είναι η καταλληλότερη για την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, καθώς χαρακτηρίζεται από «εξελισσιμότητα, μεταβλητότητα και υπάρχει άμεση επιρροή από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (...)» (Στάμου, 2006). «Από την ηλικία των δυο ετών, τα παιδιά παρουσιάζουν συνεχώς μεγαλύτερες φάσεις αφουγκράσματος, ενώ στα τρία έτη οι κινήσεις τους χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία και στη συνέχεια σε μια περισσότερο οργανωμένη μορφή. Σταδιακά μπορούν να αυτοσχεδιάζουν φωνητικά αυθόρμητα, να μιμούνται τραγούδια του οικείου περιβάλλοντός τους και να αναπτύσσουν ρυθμικό συντονισμό» (Ζώγαλη, 2018).

Στάδιο 3^ο: Σχολική ηλικία (5-10ετών)

Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί δομικές έννοιες και συστατικά της μουσικής, όπως είναι ο ρυθμός, το tempo, η μελωδία, η τονικότητα και η αρμονία (Ζώγαλη, 2018).

1.5.ε. Τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού ηλικίας 4-6 ετών

Η αντίδραση του παιδιού προσχολικής ηλικίας στην μουσική εκφράζεται συνήθως μέσω της κίνησης. «Οι ρυθμικές κινήσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας χαρακτηρίζονται από αυθόρμητισμό και απάντηση σε μουσικά ερεθίσματα» (Σέργη, 1993). Ως η πιο αυθόρμητη ρυθμική κίνηση που χαρακτηρίζει την ηλικιακή αυτή περίοδο θεωρούνται τα ρυθμικά χτυπήματα με τις παλάμες, τα παλαμάκια. Σύμφωνα με την Σέργη (1993) αυτό συμβαίνει καθώς η κινητική δραστηριότητα ζητείται από τα παιδιά στο πλαίσιο άλλων μουσικών δραστηριοτήτων μάθησης, όπως να συνοδεύσουν ρυθμικά ένα τραγούδι.

Επιπλέον, κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο τα παιδιά έχουν αρκετές ικανότητες για σωστό τραγούδι (Σέργη, 1993). Παρόλα αυτά, στην ηλικία των πέντε ετών παρατηρείται μια μείωση του αυθόρμητισμού των παιδιών όσον αφορά την έκφρασή τους μέσα από το τραγούδι, πιθανόν γιατί αποκτούν συνείδηση του κατά πόσο τραγουδούν σωστά ή όχι (Σέργη, 1993). Η έλλειψη αυθόρμητισμού εντείνεται από την ύπαρξη ή όχι ακροατηρίου. Το γεγονός αυτό ξεπερνιέται εφόσον υπάρχει επαρκής στήριξη από το περιβάλλον και οι κατάλληλες διαδικασίες μάθησης.

Επίσης, κατά την περίοδο αυτή, τα παιδιά έχουν αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες, ώστε να χειρίζονται άνετα τα απλά κρουστά όργανα και, ως ένα βαθμό τα ρυθμικά και μελωδικά κρουστά. Όπως και στο τραγούδι, έτσι και στα μουσικά όργανα, με την κατάλληλη καθοδήγηση τα παιδιά μπορούν να εξελιχθούν σε εκτελεστές οργάνων, όπως πιάνου, βιολιού κτλ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 1366/18-10-2001) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ 1373-1376/18-10-2001) αποτελούν υπουργικές αποφάσεις και έχουν ισχύ στην εκπαίδευση σε όλο το εύρος της ελληνικής επικράτειας. Μέσα από το πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών υιοθετείται μια διαθεματική προσέγγιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία θέτει για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης διαφορετικούς στόχους.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως τον Οκτώβρη του 2001. Εκεί τονίζεται η επιτακτική ανάγκη της αναδιάρθρωσης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία απορρέει από την συνεχώς εξελισσόμενη εξέλιξη του τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας, με σκοπό «να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του, ώστε να δομηθεί ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αρ. Γ2/5051 α).

2.1. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο

Όπως προαναφέρεται, το ΔΕΠΠΣ προσβέπει την υιοθέτηση μιας διαθεματικής προσέγγισης ποικίλων θεμάτων με απώτερο σκοπό να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι που έχουν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα, «η προσέγγιση “θεμάτων” καθώς και τα σχέδια εργασίας είναι συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων και δίνουν έμφαση στην διαθεματικότητα, την ολιστική αντίληψη της γνώσης και την αξιοποίηση του ενδιαφέροντος και των ιδεών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης» (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου).

Με άλλα λόγια, το ΔΕΠΠΣ περιγράφει την παιδαγωγική διαδικασία ως οργανωμένη γύρω από κάποια θέματα, τα οποία κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και είναι παιδαγωγικά κατάλληλα. Η προσέγγιση και η μελέτη των θεμάτων αυτών γίνεται διαθεματικά, δηλαδή, το εκάστοτε θέμα μελετάται μέσα από το πρίσμα τομέων και επιστημών, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, οι τέχνες κτλ. Όπως περιγράφεται με ακρίβεια στο ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου, «το “θέμα” που επιλέγεται βρίσκεται στο κέντρο ενός σχήματος, αν μπορούμε να το φανταστούμε σχηματικά, εξακτινώνεται και ταυτόχρονα αλληλεπιδρά με τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Δημιουργίας-Έκφρασης. Η Γλώσσα, η Επικοινωνία και η Τεχνολογία διατρέχουν κάθε θέμα που επιλέγεται. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την χρήση τεχνολογίας, τον προφορικό και γραπτό λόγο» (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου). Παρακάτω

περιγράφονται τα κύρια σημεία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Σκοπός του ΔΕΠΠΣ

Σύμφωνα με την εν λόγω νομοθεσία σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι η σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα σε ένα πλαίσιο ευρύτερων στόχων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου). Ο ρόλος, λοιπόν, του Νηπιαγωγείου είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και την ομαλή κοινωνικοποίησή του.

Βασικές αρχές

Το ΔΕΠΠΣ ορίζει με ακρίβεια το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, περιγράφει, δηλαδή, τι θα πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά και με ποιον τρόπο, ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο πλαίσιο αυτό, καθώς και ποιες είναι οι διαδικασίες που θα οδηγήσουν στα επιθυμητά παιδαγωγικά αποτελέσματα. Προκειμένου οι εν λόγω προσδοκίες του ΔΕΠΠΣ να έρθουν εις πέρας, το Νηπιαγωγείο, όπως και όλες οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό θα πρέπει να διέπονται από ορισμένες αρχές. «Προκειμένου να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου θα πρέπει (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου):

- να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής την ηλικίας
- να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες
- να παρέχει ευκαιρίες για την στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και γλώσσας όλων των παιδιών
- να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει την γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο
- να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, την συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και, γενικά, το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία
- να ενιαιοποιεί την γνώση, να προάγει την διαθεματικότητα
- να προκαλεί το ενδιαφέρον για την μάθηση και να προάγει την γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών
- να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και την χρήση ποικίλου υλικού, την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους
- να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, τη λύση προβλημάτων
- να επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν λάθη, να μην επιδιώκει την εξασφάλιση σωστών απαντήσεων, αλλά να αξιοποιεί ανάλογα τα λάθη τους κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου

- να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους, όπως με το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη γραφή, τη ζωγραφική κ.ά.
- να ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτονομία
- να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα
- να αναδεικνύει το παιχνίδι ως τον πυρήνα του όλου προγράμματος
- να ενσωματώνει, όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος και να αξιοποιεί ποικιλία πηγών πληροφόρησης, όπως το διαδίκτυο
- να ενσωματώνει την αξιολόγηση στο πρόγραμμα
- να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής μας».

2.2. Το μάθημα της Μουσικής στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών περιλαμβάνει το μάθημα της Μουσικής, όπως και άλλες τέχνες (Εικαστικά, Θέατρο) στο πλαίσιο της γνωριμίας του παιδιού με την δημιουργία και την έκφραση. Όπως περιγράφεται και στο ίδιο το ΔΕΠΠΣ, ο τομέας Δημιουργία και Έκφραση περιλαμβάνει προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γύρω από θεματικές, όπως τα Εικαστικά, η Φυσική Αγωγή, το Θέατρο – Δραματική Τέχνη και η Μουσική. Ο κοινός παρονομαστής των προγραμμάτων αυτών είναι το γεγονός ότι ενθαρρύνουν την έκφραση των παιδιών, ενεργοποιούν την φαντασία τους και προκαλούν συγκίνηση και ενθουσιασμό, εντείνουν την περιέργεια και το κίνητρο και δίνουν ίσες ευκαιρίες πειραματισμού με νέα υλικά και τεχνικές.

Σκοπός της διδασκαλίας της Μουσικής

Για την Μουσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται πως αυτή στοχεύει:

- στην καλλιέργεια της αισθητικής ικανότητας και ευαισθησίας
- στην κατανόηση και απόλαυση της μουσικής
- στην απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Μουσική Αγωγή, ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος ορίζεται ως εξής: «Σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης» (ΔΕΠΠΣ Μουσικής).

Οι γενικοί στόχοι και αρχές της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής διαμορφώνονται γύρω από κάποιους άξονες, οι οποίοι αναφέρονται σε συγκεκριμένες τάξεις και βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο πρώτος άξονας αφορά το Νηπιαγωγείο και τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ο δεύτερος άξονας αφορά τις τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' του Δημοτικού, ενώ ο τρίτος άξονας αφορά το Γυμνάσιο.

Ο πρώτος άξονας, ο οποίος συμπεριλαμβάνει και το Νηπιαγωγείο ως προς το μάθημα της Μουσικής Αγωγής διαμορφώνεται ως εξής:

<u>Επίπεδα</u>	<u>Άξονες γνωστικού περιεχομένου</u>	<u>Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες)</u>	<u>Ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης</u>
1ο Επίπεδο (Νηπιαγωγείο, Α' και Β' τάξεις Δημοτικού)	Έλεγχος ήχων μέσω δεξιοτήτων στο τραγούδι και στο παίξιμο οργάνων- Δεξιότητες εκτέλεσης	Οι μαθητές επιδιώκεται: Να αναπτύξουν θετική στάση και αγάπη προς τη μουσική. Να εκτελούν απλά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα. Να τραγουδούν ομαδικά διάφορα τραγούδια. Να παίζουν μια ποικιλία απλών οργάνων ελέγχοντας σε κάποιο βαθμό τους παραγόμενους ήχους. Να αναγνωρίζουν και ταυτίζουν με εικόνες ήχους της φύσης, του αστικού εργασιακού περιβάλλοντος και της φωνής των ζώων.	Χρόνος, Μεταβολή, Παράδοση, Πολιτισμός, Συμβολισμός, Ήχος, Περιοδικότητα, Επικοινωνία, Συνεργασία, Αλληλεπίδραση.
	Δημιουργώντας και αναπτύσσοντας μουσικές ιδέες- δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας	Να συνδυάζουν ήχους για να παράγουν απλές συνθέσεις. Να καταγράφουν τη μουσική τους για να θυμούνται αργότερα, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μέσα.	Συμβολισμός, Δομή, Σύστημα, Χρόνος, Χώρος, Ήχος, Χρώμα, Συμμετρία, Συνεργασία, Αλληλεπίδραση, Πολιτισμός, Παράδοση.
	Ανταπόκριση και αναθεώρηση- Δεξιότητες αξιολόγησης	Να ακούν προσεκτικά διάφορα είδη μουσικής και να αναγνωρίζουν τα	Μεταβολή Εξέλιξη, Συμβολισμός, Ήχος,

		<p>βασικά τους στοιχεία. Να χρησιμοποιούν απλούς όρους για τη μουσική που έχουν ακούσει και εκτελέσει.</p>	<p>Επικοινωνία, Αλληλεπίδραση.</p>
	<p>Ακρόαση και εφαρμογή γνώσης</p>	<p>Να ακούν με συγκέντρωση, να εσωτερικεύουν και να ανακαλούν ήχους. Να οργανώνουν και να χρησιμοποιούν εκφραστικά σε απλές δομές στοιχεία του τονικού ύψους, διάρκειας, δυναμικής, ρυθμικής αγωγής (τέμπο).</p>	<p>Ήχος, Περιοδικότητα, Σύστημα, Συμβολισμός, Επικοινωνία, Αλληλεπίδραση.</p>

Πίνακας 5. Αξονες, Γενικοί στόχοι, Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης

2.3. Το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Αγωγή, σχετικά με το μάθημα της Μουσικής αναφέρεται πως «δίνεται έμφαση σε ένα ανθρωπιστικό και κοινωνικό-οικοδομιστικό πρότυπο μάθησης», στο οποίο κεντρικό ρόλο παίζουν το ενδιαφέρον, οι γνώσεις και οι εμπειρίες των παιδιών. Σκοπός είναι το παιδί να έρθει σε επαφή με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της μουσικής μέσα από ψυχοκινητικές δραστηριότητες και, έτσι, μέσα από τον βιωματικό τρόπο μάθησης να αντιληφθεί τα ιδιαίτερα μουσικά φαινόμενα, τα οποία θα είναι σε θέση να επεξεργαστεί σε βάθος σε μεγαλύτερη ηλικία.

Ως σκοπός της Μουσικής Αγωγής μέσα από τα ΑΠΣ της Προσχολικής Εκπαίδευσης ορίζεται «η μουσική ανάπτυξη όλων των παιδιών, μέσα από εμπειρίες, οι οποίες εδραιώνουν τις δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές τους, έτσι, ώστε με την ενεργό συμμετοχή τους, ως ακροατές, εκτελεστές και συνθέτες, να επικοινωνούν μέσω της μουσικής και να οικοδομήσουν μια δημιουργική διά βίου σχέση με αυτή» (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2019).

Η προσέγγιση της Μουσικής στο Νηπιαγωγείο γίνεται μέσω δραστηριοτήτων εξελικτικού τύπου, οι οποίες βασίζονται στην παρατήρηση, την διερεύνηση μέσα από την ακρόαση, τον αυτοσχεδιασμό και σύνθεση, καθώς και την εκτέλεση της μουσικής (ΑΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2019). Η μάθηση γίνεται μέσω της αυτενέργειας του παιδιού συμμετέχοντας σε μεγάλα και σφαιρικά σχέδια εργασίας μέσα από θεματικές ενότητες, οι οποίες παρέχουν ίσες ευκαιρίες για (ΑΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2019) :

- πολυαισθητηριακές εμπειρίες και εξερεύνηση ήχων μέσα από μια ποικιλία μέσων και ηχογόνων αντικειμένων,

- ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων,
- απόκτηση γνώσεων,
- καλλιέργεια συμπεριφορών και στάσεων.

Η οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος της Μουσικής Αγωγής γίνεται με βάση τους παρακάτω άξονες μουσικών δραστηριοτήτων (ΑΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2019):

- Ακρόαση
- Εκτέλεση (Φωνητική και Όργανα)
- Αυτοσχεδιασμό
- Σύνθεση
- Μουσικές Στάσεις.

Στο επίκεντρο του προγράμματος και των ποικίλων δραστηριοτήτων βρίσκονται οι μουσικές δεξιότητες, τις οποίες προσδοκάται ότι θα αποκτήσουν τα παιδιά γύρω από αυτούς τους άξονες. Οι οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες που προτείνονται για την Προσχολική Εκπαίδευση έχουν ως στόχο να ενθαρρύνουν την θετική στάση απέναντι σε έννοιες όπως εκτέλεση, σύνθεση κ.ά., κάτι που επιδιώκεται μέσω της βιωματικής ενασχόλησης των παιδιών με μουσικές δραστηριότητες και όχι μέσω της θεωρητικής προσέγγισης των εννοιών. Οι μουσικές έννοιες, οι οποίες αναμένεται πως θα κατακτήσουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο μέσω της ενασχόλησής τους με μουσικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης συνοψίζονται παρακάτω (ΑΠΣ Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2019):

ΧΡΟΙΑΣ:

- Πηγές ήχου (φωνή, ήχοι περιβάλλοντος, ήχοι σώματος, ηχογόνα αντικείμενα, αυτοσχέδια όργανα και όργανα τάξης)
- Τρόποι παραγωγής ήχων (π.χ. τρίψιμο, χτύπημα, κούνημα)
- Όργανα αντιπροσωπευτικά των τριών οικογενειών (έγχορδα, πνευστά και κρουστά όργανα)

ΜΕΛΩΔΙΚΕΣ:

- Τονικό ύψος (ψηλοί, χαμηλοί ήχοι), φθόγγοι βιωματικά μέσα από το τραγούδι (Σολ-μι, λα-σολ-μι, μι-ρε-ντο)
- Βιωματικά και εικονικά: ανιούσα, κατιούσα και ισοϋψής μελωδία στα πλαίσια της πεντατονικής κλίμακας

ΡΥΘΜΙΚΕΣ:

- Παλμός, ρυθμός, έμφαση
- Ήχοι μικρής και μεγάλης διάρκειας, παύση
- Αξίες: τέταρτο, όγδοα, μισό, παύση τετάρτου
- Βιωματικά: όγδοο παρεστιγμένο με δέκατο έκτο (καλπασμός) - Απλά μέτρα $\frac{2}{4}$ και $\frac{3}{4}$

ΥΦΗΣ:

- Μονοφωνία, διφωνία

ΑΡΜΟΝΙΑΣ:

- Βιωματικά: Οστινάτο, μπορντούν

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΕΣ:

- Βιωματικά: Φράση, Ερώτηση – Απάντηση (call and response)

- ο Βιωματικά Διμερής μορφή, Τριμερής μορφή, μορφή Ροντό

ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΕΣ:

- ο Δυναμική
- ο Σιγανά / Δυνατά (piano / forte)
- ο Σταδιακή αύξηση και μείωση της έντασης
- ο Ρυθμική Αγωγή (ταχύτητα)
- ο Αργά / Γρήγορα
- ο Βιωματικά: Σταδιακή αύξηση και μείωση της ταχύτητας
- ο Άρθρωση- τρόποι εκτέλεσης
- ο Βιωματικά και εικονικά: Κοφτοί/ δεμένοι ήχοι, γλιστρήματα (glissando).

2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αυτός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων, την διασφάλιση ενός κλίματος συνεργασίας και υποστήριξης, που προάγει την μάθηση και δημιουργεί κίνητρο, όπως και την συνεχή επικοινωνία με γονείς και μέλη της διεπιστημονικής ομάδας του σχολείου για την εξασφάλιση των καλύτερων δυνατών παιδαγωγικών συνθηκών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τόσο στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής, όσο και σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα έγκειται στην δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικά περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο είναι δυνατό να υλοποιηθούν οι επιθυμητές δραστηριότητες και να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι στόχοι. Ένα κατάλληλο παιδαγωγικά περιβάλλον εξασφαλίζει συνθήκες δημιουργίας κινήτρων και ενδιαφέροντος για μάθηση για όλα τα παιδιά.

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διασφαλίσει για την τάξη του ένα ελκυστικό, ασφαλές και φιλικό περιβάλλον, που θα προάγει την μάθηση και θα προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μεριμνά για την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, για την οργάνωση και υλοποίηση ολοκληρωμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα οδηγούν σε μαθησιακές εμπειρίες και αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται από πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου).

Πιο συγκεκριμένα, κύριες αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού, όπως αυτές αναφέρονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω:

- Οργάνωση και διασφάλιση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος.
- Οικοδόμηση της κατάλληλης κουλτούρας μάθησης.
- Προώθηση ενός θετικού κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο ανήκουν όλα τα παιδιά.
- Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τα παιδιά, στηρίζοντας, έτσι, την μάθησή τους.
- Ενεργός ρόλος στο παιχνίδι των παιδιών.
- Παρατήρηση, αξιολόγηση, αλλά και συλλογή και ανάλυση δεδομένων.
- Συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική μονάδα.
- Συνεχής ενημέρωση και αναζήτηση επιμόρφωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠΥ)

3.1 Ορισμός της ΔΕΠΥ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) αποτελεί μια από τις συχνότερα εμφανιζόμενες και διαγιγνωσκόμενες αναπτυξιακές διαταραχές της προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Barkley, 1990. The British Psychological Society, 1996). Οι πρώτες μελέτες πάνω σε υπερκινητικά παιδιά πραγματοποιήθηκαν το 1902 από τον Still και, έπειτα, από τον Tredgold το 1908, σταδιακά, όμως, λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας για τον χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, ο αριθμός των ερευνών πολλαπλασιάστηκε, με τα ευρήματα να δίνουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για την ΔΕΠΥ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Συγκεκριμένα, οι πολλές επιστημονικές έρευνες με θέμα τη ΔΕΠΥ έδειξαν ότι «πρόκειται για μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή με πιθανή γενετική βάση, στην εκδήλωση της οποίας παίζουν ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο μερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες» (Γιαννοπούλου, 2008).

Η ΔΕΠΥ είναι μια διαταραχή οργανικής προέλευσης, στην οποία εμπλέκονται γενετικοί, ψυχολογικοί, αλλά και κοινωνικοί παράγοντες. Τα συμπτώματα της διαταραχής δημιουργούν εμπόδια στην κοινωνική συναναστροφή των παιδιών με τους συνομήλικους, καθώς είναι παρορμητικά, δεν έχουν ικανότητα αυτοελέγχου, ενώ μπορούν να γίνουν και επιθετικά. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους εικόνα και τις σχολικές επιδόσεις, δυσκολεύονται να αναλάβουν καθήκοντα ή να εστιάσουν την προσοχή τους σε μια δραστηριότητα, οπότε συνήθως αποτυγχάνουν στην εκτέλεση ενός έργου. Επιπλέον, συνήθως δημιουργούν εντάσεις και αναταραχή στην τάξη, λόγω της παρορμητικότητας που τους διακρίνει.

3.2. Χαρακτηριστικά και τύποι της ΔΕΠΥ

Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι η υπερδραστηριότητα, η απροσεξία και η παρορμητικότητα (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 1994). Τα συμπτώματα αυτά μπορούν να συνυπάρχουν, ενώ, σε άλλες περιπτώσεις υπάρχει ένα κυρίαρχο σύμπτωμα, το οποίο μπορεί να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο, ανάλογα με την αναπτυξιακή φάση που βρίσκεται το παιδί. Ως εκ τούτου, η διαταραχή υποδιαιρείται σε τρεις βασικές μορφές (Wilmshurst, 2011):

- **Τύπος ελλειμματικής προσοχής:** «Αυτός ο τύπος ΔΕΠΥ διαγιγνώσκεται λιγότερο από τις άλλες μορφές, είναι λιγότερο ορατός και εκδηλώνεται σε προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο. Ένα μέρος της έρευνας

υποστηρίζει ότι τα κορίτσια με ΔΕΠΥ ανήκουν συνήθως στον τύπο ελλειμματικής προσοχής».

Προκειμένου να γίνει η διάγνωση του τύπου ελλειμματικής προσοχής, το παιδί πρέπει να πληροί 6 από τα 9 πιθανά συμπτώματα πριν την ηλικία των 7 ετών, τα οποία να επιμένουν για τουλάχιστον 6 μήνες. Τα συμπτώματα είναι τα ακόλουθα:

1. Δεν μπορεί να προσέξει τις λεπτομέρειες.
2. Δεν μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του.
3. Δεν φαίνεται να παρακολουθεί/ να ακούει.
4. Δεν ολοκληρώνει μια δραστηριότητα (εργασίες στο σχολείο, στο σπίτι κτλ.)
5. Κακή οργάνωση.
6. Χαμηλής ποιότητας νοητική συγκέντρωση.
7. Χάνει πράγματα που χρειάζεται.
8. Η προσοχή του διασπάται εύκολα.
9. Ξεχνάει.

- **Τύπος υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας:** Αυτός ο τύπος ΔΕΠΥ είναι ο συχνότερος (αποτελεί το 90% από το σύνολο των περιπτώσεων παιδιών με ΔΕΠΥ) ενώ μπορεί να διαγνωστεί από πολύ μικρή ηλικία (3 ετών). Τα παιδιά με αυτού του τύπου ΔΕΠΥ παρουσιάζουν προβλήματα σε ψυχοκοινωνικό και ακαδημαϊκό/ σχολικό επίπεδο.

Προκειμένου να γίνει η διάγνωση αυτού του τύπου διαταραχής, το παιδί πρέπει να παρουσιάζει 6 από τα 9 πιθανά συμπτώματα πριν την ηλικία των 7 ετών. Τα συμπτώματα θα πρέπει να επιμένουν για ένα διάστημα μεγαλύτερο των 6 μηνών. Τα συμπτώματα είναι τα ακόλουθα:

Υπερκινητικότητα:

1. Ανησυχία, νευρικότητα, στριφογύρισμα
2. Δυσκολεύεται να παραμείνει στην θέση του
3. Υπερβολική κίνηση
4. Δυσκολεύεται να παίξει ήσυχα
5. Είναι διαρκώς σε κίνηση
6. Μιλάει αδιάκοπα

Παρορμητικότητα:

1. Άστοχες απαντήσεις και σχόλια
2. Ανυπόμονο, δεν μπορεί να περιμένει την σειρά του
3. Αδιάκριτο/ ενοχλητικό προς τους άλλους.

- **Συνδυασμένος τύπος:** «Όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά που πληρούν τα κριτήρια και για τους δύο τύπους, έχουν σοβαρότερη διαταραχή, πράγμα που οφείλεται στον αριθμό και στη φύση των συμπτωμάτων». Σύμφωνα με τον Wilmshurst (2011) η διάγνωση του συνδυασμένου τύπου απαιτεί την ύπαρξη 12 συμπτωμάτων, εκ των οποίων τα 6 προέρχονται από τον κατάλογο συμπτωμάτων της ελλειμματικής προσοχής και 6 από τον κατάλογο συμπτωμάτων της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας.

3.3. Ιστορική αναδρομή της διαταραχής

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) συγκαταλέγεται στις πλέον διαδεδομένες διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Παρόλα αυτά, η πλήρης κατανόηση της φύσης της συγκεκριμένης διαταραχής απασχόλησε έντονα τους επιστήμονες τα τελευταία 100 χρόνια. Συγκεκριμένα, κατά το διάστημα αυτό, η ΔΕΠΥ έχει βρεθεί στο επίκεντρο πολλών συζητήσεων, ερευνών, δημοσιεύσεων και αντιπαραθέσεων σχετικά με το ενδεχόμενο υπερβολικής διάγνωσης και, κατά συνέπεια, υπερβολικής χορήγησης διεγερτικών φαρμάκων (Angrier, 1994. Diller, 1996, όπως αναφέρονται σε Wilmshurst, 2011). Η πρόοδος της τεχνολογίας, αλλά και η συλλογή δεδομένων πάνω στο εννοιολογικό περιεχόμενο της διαταραχής συνέβαλλαν σημαντικά στην κατάρριψη της αρχικής υπόθεσης ότι η συγκεκριμένη διαταραχή αποτελεί «ένα νοσηρό έλλειμμα ηθικού ελέγχου» (Wilmshurst, 2011) και οδήγησαν στην αυξανόμενη γνώση των επιμέρους τύπων της διαταραχής, τα αίτια και τους τρόπους παρέμβασης.

Ιστορικά, στην συγκεκριμένη διαταραχή γινόταν αναφορά με ποικίλες ονομασίες, όπως υπερκίνηση, υπερκινητικό σύνδρομο, ήπια εγκεφαλική δυσλειτουργία, ενώ πρόσφατα κατοχυρώθηκε η ονομασία “διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ διαταραχή υπερκινητικότητας”, η οποία συνήθως συναντάται στην βιβλιογραφία ως ΔΕΠΥ/ ΔΕΠ-Υ (Wilmshurst, 2011).

Η πρώτη αναφορά στην συγκεκριμένη διαταραχή εντοπίζεται το 1865 από τον Γερμανό γιατρό Heinrich Hoffman, ο οποίος περιγράφει τον χαρακτήρα του “ανήσυχου Φιλ”. Αργότερα, το 1902, «ο Still παρουσιάζει μια σειρά διαλέξεων στο Βασιλικό Κολέγιο Ιατρών σχετικά με μερικά παιδιά στην κλινική του πρακτική, τα οποία εμφάνιζαν, ότι ο ίδιος αποκάλεσε νοσηρό έλλειμμα ηθικού ελέγχου» (Wilmshurst, 2011).

Κατά τις δεκαετίες του 1930-1940 εισάγεται η έννοια της ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Συγκεκριμένα, ο Levin υποστηρίζει πως οι χαρακτηριστικές συμπεριφορές της διαταραχής, δηλαδή, η ελλειμματική προσοχή και η υπερκινητικότητα προκαλούνται εξαιτίας κακώσεων στον μετωπιαίο λοβό (Wilmshurst, 2011). Βέβαια, παρόλο που οι πρώτες θεωρίες απέδιδαν την εν λόγω διαταραχή σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, την εποχή εκείνη δεν υπήρχαν τα κατάλληλα μέσα, συνεπώς οι ερευνητές αδυνατούσαν να εντοπίσουν την οποιαδήποτε βλάβη του εγκεφάλου.

Η έλλειψη ερευνητικής τεκμηρίωσης για την ύπαρξη εγκεφαλικής βλάβης ή δυσλειτουργίας σε παιδιά που παρουσίαζαν συμπτώματα της διαταραχής, οδήγησαν κατά τις δεκαετίες του 1950-1960 σε περαιτέρω έρευνα για την εύρεση των αιτιών της ΔΕΠΥ. Την εποχή εκείνη το DSM κάνει αναφορά στην διαταραχή ως «υπερβολική δραστηριότητα, αεικινήσια, εύκολη διάσπαση και μικρό εύρος προσοχής, προβλήματα που συνήθως λύνονται με την εφηβεία» (DSM, σελ.50 όπως αναφέρεται σε Wilmshurst, 2011).

Αργότερα, κατά την δεκαετία του '80, ο όρος “διαταραχή υπερκινητικής αντίδρασης” αντικαθιστάται από τον όρο “διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα”. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα κεντρικά προβλήματα διατήρησης προσοχής και του ελέγχου της παρόρμησης και προκύπτουν τρεις διαφορετικοί τύποι διαταραχής, της ελλειμματικής προσοχής, της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας, ο καθένας με τον δικό του κατάλογο συμπτωμάτων και διαγνωστικών κριτηρίων (Wilmshurst, 2011). Στα τέλη της δεκαετίας του 80, όμως, λόγω ελλιπούς ερευνητικής τεκμηρίωσης για τους επιμέρους τύπους της διαταραχής,

επανέρχεται το ενιαίο μοντέλο, στο οποίο πρέπει να είναι παρόντα 8 από τα 14 συμπτώματα του καταλόγου της διαταραχής.

Σήμερα, το DSM (DSM-IV, 1994 & DSM-IV-TR, 2000) αναγνωρίζει επιμέρους τύπους της διαταραχής με βάση σχετικά κριτήρια συμπτωμάτων. Οι τύποι της διαταραχής ορίζονται ως τύπος ελλειμματικής προσοχής, τύπος υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας και συνδυασμένος τύπος. «Η διαταραχή περιγράφεται ως ένα επίμονο μοτίβο έλλειψης προσοχής ή/και υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας, το οποίο εμφανίζεται συχνότερα και είναι σοβαρότερο από αυτό που παρατηρείται τυπικά σε άτομα συγκρίσιμου αναπτυξιακού σταδίου» (DSM-IV-TR).

3.4. Διαγνωστικά κριτήρια με βάση το DSM

Για να διαγνωστεί ένα παιδί είναι απαραίτητο να παρουσιάζει τουλάχιστον 6 από τα 9 συμπτώματα είτε της Ελλειμματικής προσοχής, είτε της Υπερκινητικότητας – Παρορμητικότητας. Όλες οι παραλλαγές της διαταραχής εμφανίζονται πριν της ηλικίας των 7 ετών, ενώ τα συμπτώματα θα πρέπει να είναι παρόντα για τουλάχιστον 6 μήνες. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων ποικίλει και εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το αναπτυξιακό επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Τα συμπτώματα, τα οποία είναι απαραίτητα διαγνωστικά κριτήρια για την ΔΕΠΥ, όπως αυτά περιγράφονται στο DSM-IV είναι τα εξής:

Ελλειμματική προσοχή

1. Συχνά αγνοεί λεπτομέρειες, κάνει απρόσεχτα λάθη.
2. Συχνά παρουσιάζει πρόβλημα διατήρησης της προσοχής στη δουλειά ή στο παιχνίδι.
3. Συχνά φαίνεται να μην ακούει.
4. Συχνά δεν ακολουθεί πλήρως τις οδηγίες, δεν καταφέρνει να φτάσει στο τέλος.
5. Συχνά αποσπάται η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα.
6. Συχνά έχει δυσκολία στην οργάνωση της δουλειάς.
7. Αποφεύγει δραστηριότητες που απαιτούν παρατεταμένη πνευματική προσπάθεια.
8. Συχνά χάνει πράγματα που χρειάζεται.
9. Ξεχνάει συχνά.

Υπερκινητικότητα – Παρορμητικότητα

1. Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους.
2. Συχνά πετάγεται πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις.
3. Συχνά έχει δυσκολία να περιμένει την σειρά του / της.
4. Συχνά είναι νευρικός και δεν μπορεί να σταθεί ακίνητος.
5. Συχνά πρέπει να σηκωθεί από το κάθισμα του.
6. Συχνά τρέχει ή σκαρφαλώνει υπερβολικά όταν δεν θα έπρεπε.
7. Συχνά έχει δυσκολία στο να παίζει ήσυχα.
8. Συχνά κινείται διαρκώς σαν να έχει μέσα του μοτεράκι.

9. Συχνά μιλάει ασταμάτητα.

3.5. Διάγνωση

Προκειμένου να διαγνωστεί ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα πρέπει να αναγνωριστούν τα ανησυχητικά συμπτώματα, είτε από τους γονείς, είτε από τους εκπαιδευτικούς και να γίνει η παραπομπή του παιδιού στους αρμόδιους διαγνωστικούς φορείς οι οποίοι θα πιστοποιήσουν πως η δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά οφείλεται σε μια διαταραχή και όχι σε άλλους παράγοντες. « Η αξιολόγηση της ΔΕΠ/Υ συνήθως περιλαμβάνει διαγνωστικές συνεντεύξεις με το παιδί, τους γονείς και τους δασκάλους του, κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς που συμπληρώνονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και κλινική αξιολόγηση» (Barkley, 1998, DuPaul & Stoner, 1994).

Τα διαθέσιμα ερωτηματολόγια αξιολόγησης συμπεριφοράς είναι ποικίλα, ελάχιστα, όμως, από αυτά αντιστοιχούν στα διαγνωστικά κριτήρια, όπως αυτά περιγράφονται στο DSM-IV. Για τον λόγο αυτό, οι DuPaul, Power, Anastopoulos και Reid δημιούργησαν την Κλίμακα Αξιολόγησης ΔΕΠΥ (ADHD Rating Scale IV) με απώτερο σκοπό να εφοδιάσουν τους ειδικούς με ένα εργαλείο, το οποίο θα τους επέτρεπε να συγκεντρώσουν αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπεριφορά του παιδιού με βάση τα κριτήρια του DSM-IV για την διάγνωση της διαταραχής. «Οι κλίμακες αξιολόγησης προσφέρουν σημεία αναφοράς για τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ και για τα συννοσηρά γνωρίσματα και παρέχουν ένα κατάλογο θεμάτων για την εκτελεστική λειτουργία» (Wilmshurst, 2011).

3.6. Επιδημιολογία

Όπως αναφέρει ο Wilmshurst (2011) τα ποσοστά επιπολασμού που αναφέρονται στο DSM-IV-TR (APA, 2000), υποδεικνύουν ένα εύρος από 3% ως 7% στον πληθυσμό παιδιών σχολικής ηλικίας. Ένα ποσοστό 90% των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ, παρουσιάζουν τον τύπο υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας ή τον συνδυασμένο τύπο. Τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με τον τύπο της ελλειμματικής προσοχής, που είναι και ο λιγότερο εμφανής τύπος, αποτελούν ένα πολύ μικρό ποσοστό (10%) (Wilmshurst, 2011). Επιπλέον, όσον αφορά την σχέση της διαταραχής και το φύλο, υπάρχει προβληματισμός και αδιευκρίνιστα ερωτήματα σχετικά με τις διαφορές που εντοπίζονται στην εκδήλωση της διαταραχής σε αγόρια και κορίτσια, καθώς και με την σχέση που υπάρχει μεταξύ φύλου και τύπων ΔΕΠΥ (Wilmshurst, 2011).

Αναφορικά με την αναλογία αγοριών προς κορίτσια, έχει διαπιστωθεί πως αυτή είναι 2:1 ως 9:1 (Wilmshurst, 2011). Επιπλέον, μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Biederman, Mick και Faraone (2002) εντοπίζει πως τα κορίτσια έχουν διπλάσιες πιθανότητες εκδήλωσης του τύπου ελλειμματικής προσοχής απ' ό,τι τα αγόρια. Το πόρισμα αυτό αμφισβητήθηκε από τους Goldstein και Gordon (2003) με το επιχείρημα ότι «η διαφορά αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι αυτό το δείγμα κοριτσιών ήταν λιγότερο δυσλειτουργικό από τα αγόρια γενικώς και εμφάνιζε

λιγότερα συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα» (Goldstein & Gordon, 2003 όπως αναφέρεται σε Wilmshurst, 2011).

3.7. ΔΕΠΥ και Συννοσηρότητα

Σύμφωνα με τον Wilmshurst (2011) περίπου τα 2/3 των παιδιών που έχουν ΔΕΠΥ παρουσιάζουν και μια άλλη συννοσηρή διαταραχή. Συγκεκριμένα, περίπου το 30% των παιδιών με ΔΕΠΥ επαναλαμβάνουν μια τάξη, ενώ το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται από 16% ως 45%. Επιπλέον, μεγάλο είναι το ποσοστό (30%-35%) παιδιών που παρουσιάζουν μαζί με την ΔΕΠΥ διαταραχές εσωτερικευσης, όπως η κατάθλιψη και το άγχος. Αξίζει να σημειωθεί πως υψηλό είναι το ποσοστό (50%) των παιδιών με ΔΕΠΥ που παρουσιάζουν προβλήματα διαγωγής. Παρακάτω παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα συναφή προβλήματα και οι συννοσηρές διαταραχές, όπως προκύπτουν από έρευνες:

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΗΓΗ
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	21% Μαθηματικά 38%-45% Ανάγνωση	<i>Dykman & Ackerman, 1992</i> <i>Semrud-Clikeman et al. 1992</i>
Μαθησιακά προβλήματα	30% επανάληψη τάξης 30% εγκατάλειψη σχολείου 40% χρειάζονται ειδική αγωγή	<i>Barkley, 1998</i>
Μείζων κατάθλιψη	30%	<i>Biederman et al. 1996</i>
Κατάθλιψη/δυσθυμία	48%	<i>Bird, Gould & Staghezza, 1993</i>
Διπολική διαταραχή	90%	<i>Geller & Luby, 1997</i>
Αγχώδεις διαταραχές	27%-30%	<i>Biederman et al. 1991</i>
Διαταραχή διαγωγής	44%-50%	<i>Szatmari, Boyle & Offord, 1989</i>
Εναντιωματική προκλητική διαταραχή	54%-67%	<i>Barkley, DuPaul, McMurray, 1990</i> <i>Faraone & Biederman, 1997</i>
Κατάχρηση ουσιών	48% κάπνισμα 41% αλκοόλ	<i>Barkley et al. 1990</i>
Προβλήματα κοινωνικών σχέσεων	50%	<i>Pelham & Bender, 1982</i>
Προβλήματα με τον ύπνο	50% αϋπνία, προβλήματα στο ξύπνημα	<i>Barkley, 1998</i> <i>Monroe & Jakim, 1981</i>
Σύνδρομο ανήσυχων	60%	<i>Pichietti & Walters, 1999</i>

κάτω άκρων / διαταραχή
περιοδικών κινήσεων
των άκρων

Διαταραχή αναπνοής
κατά τον ύπνο

30%

*Chervin, Dillon, Bassetti,
Ganoczy & Pituch, 1997*

Πίνακας 6. ΔΕΠΥ, συννοσηρότητα και συναφή προβλήματα (πηγή: *Wilmshurst, 2011*)

3.8. Αιτιακοί παράγοντες της ΔΕΠΥ

Η εκτεταμένη έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί – και συνεχίζει μέχρι και σήμερα – έχει καταφέρει να δώσει κάποιες απαντήσεις σχετικά με τις αιτίες εμφάνισης της ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με τον Wilmshurst (2011) τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής σχετίζονται με τις εγκεφαλικές δομές, την γενετική μεταβίβαση, καθώς και την εγκεφαλική λειτουργία και την δραστηριότητα των νευροδιαβιβαστών.

Αναφορικά με την κληρονομικότητα, υπολογίζεται πως περίπου το 50% των γονέων που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, θα έχουν ένα παιδί που θα έχει, επίσης, την διαταραχή (Biederman et. al. 1995). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από έρευνες με διδύμους, υποστηρίζουν πως το 75% των περιστατικών με ΔΕΠΥ οφείλεται κυρίως σε γενετικούς παράγοντες (Sherman, Iacono & McGue, 1997).

Όσον αφορά τις εγκεφαλικές δομές και λειτουργίες, η τεχνολογία έχει επιτρέψει στους ερευνητές να αναζητήσουν και να εντοπίσουν διαφορές στον εγκέφαλο των παιδιών με ΔΕΠΥ, οι οποίες είναι τόσο κατασκευαστικές, όσο και λειτουργικές. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την δομή του εγκεφάλου, έχει παρατηρηθεί λιγότερη εγκεφαλική δραστηριότητα στους μετωπιαίους λοβούς ατόμων με ΔΕΠΥ συγκριτικά με άτομα που δεν έχουν την συγκεκριμένη διαταραχή. Το μετωπιαίο σύστημα σχετίζεται με άλλες δομές και συστήματα του εγκεφάλου, όπως οι εκτελεστικές λειτουργίες, σύστημα που είναι υπεύθυνο για τις συμπεριφορές επίλυσης προβλημάτων (Wilmshurst, 2011). Επιπλέον, έρευνες έχουν αναδείξει σημαντικά μικρότερους προμετωπιαίους λοβούς σε παιδιά με ΔΕΠΥ (Castellanos, Giedd, Marsh, Hamburger, 1966).

Επιπλέον, οι Rao, Mayer & Harrington το 2001 κατάφεραν μέσω της τεχνικής MRI να απομονώσουν τα βασικά γάγγλια και τον βρεγματικό λοβό, δομές, οι οποίες, σύμφωνα με τους ερευνητές αποτελούν τα εγκεφαλικά συστήματα που έχουν σημαντικό ρόλο στην ρύθμιση της αίσθησης του χρόνου. Συνεπώς, η ελλειμματική αντίληψη του χρόνου, η οποία χαρακτηρίζει την διαταραχή της ΔΕΠΥ θα μπορούσε να συνδέεται με πιθανές δυσλειτουργίες στις εγκεφαλικές αυτές δομές.

Με την ΔΕΠΥ έχει συσχετιστεί και η δραστηριότητα των νευροδιαβιβαστών. Όπως αναφέρει ο Wilmshurst (2011) «οι κατεχολαμίνες (ντοπαμίνη, νορεπινεφρίνη, επινεφρίνη) έχουν συσχετιστεί με την προσοχή και την κινητική δραστηριότητα». Ο έλεγχος την δραστηριότητας των κατεχολαμινών μπορεί να επιτευχθεί με την χορήγηση κατάλληλης φαρμακευτικής αγωγής.

Έρευνες έχουν αναδείξει, επίσης, περιγεννητικούς παράγοντες που πιθανώς να σχετίζονται με την εκδήλωση της ΔΕΠΥ. Το κάπνισμα, το αλκοόλ, η χρήση ουσιών κατά την διάρκεια της κύησης έχουν αναφερθεί ως πιθανά αίτια εκδήλωσης ΔΕΠΥ. Επιπλέον, το άγχος και στρες κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση της διαταραχής (Thapar et. al. 2011). Η πρόωρη γέννηση, ο εγκεφαλικός τραυματισμός ή η έκθεση σε τοξικές ουσίες είναι γεγονότα που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΔΕΠΥ (ADHD Hellas).

3.9. Θεραπεία και αντιμετώπιση

Φαρμακευτική αγωγή

Τα κύρια είδη διεγερτικών ουσιών που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ είναι (Wilmshurst, 2011):

- Αμφεταμίνες (Dexedrine, Adderall, Dextrostat)
- Μεθυλφαινιδάτες (Retalin, Focalin, Concerta, Metadate, Methylin)
- Πεμολίνη (Cylert).

Έρευνες έχουν αναδείξει πως τα διεγερτικά φάρμακα είναι ικανά να βελτιώσουν την απόδοση των ατόμων με ΔΕΠΥ, μειώνοντας τα συμπτώματα υπερκινητικής και παρορμητικής συμπεριφοράς και αυξάνοντας την προσοχή (Elia & Rapoport, 1991. Pelham & Milich, 1991 όπως αναφέρεται σε Wilmshurst, 2011).

Η χορήγηση φαρμάκων για την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ εξαρτάται σημαντικά και από τις πιθανές συννοσηρές διαταραχές που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί. Για παράδειγμα, έχει αναφερθεί πως η φαρμακευτική αγωγή είχε παρουσιάσει μικρότερη επιτυχία σε παιδιά που είχαν ΔΕΠΥ και συννοσηρό άγχος ή κατάθλιψη (Wilmshurst, 2011).

Από την άλλη, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που αναδεικνύουν πιθανές αρνητικές επιπτώσεις από την χορήγηση φαρμακευτικών ουσιών. Οι Buhrmester, Whalem & Henker (1992) μέσω της έρευνας που διεξήγαγαν, εντόπισαν πως ορισμένα παιδιά αντέδρασαν στα διεγερτικά φάρμακα παρουσιάζοντας αυξημένη κοινωνική απόσυρση και παθητικότητα (Buhrmester, Whalem & Henker, 1992 όπως αναφέρεται σε Wilmshurst, 2011).

Εναλλακτικές θεραπευτικές μέθοδοι

Οι εναλλακτικές θεραπευτικές μέθοδοι αναφέρονται σε μεθόδους παρέμβασης που στοχεύουν, είτε στην συμπεριφορική διαχείριση, είτε στην αύξηση θετικών συμπεριφορών στο σπίτι ή το σχολείο. Οι παρεμβάσεις αυτές πραγματοποιούνται, όταν για οποιονδήποτε λόγο η φαρμακευτική αγωγή αποφεύγεται (δυσάρεστες παρενέργειες, άρνηση γονέων ή του ίδιου του παιδιού να λάβει φαρμακευτική αγωγή) είτε λειτουργούν παράλληλα με την φαρμακευτική αγωγή, προκειμένου η παρέμβαση να είναι πιο ολοκληρωμένη και να έχει μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας.

Αναφορικά με τα προγράμματα συμπεριφορικής διαχείρισης, ενώ κυριαρχούσε η πεποίθηση πως ήταν ο πιο κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ, κατόπιν ερευνών αποδείχθηκε πως τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά όσον αφορά συγκεκριμένες πτυχές της διαταραχής, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η επιθετικότητα και η αλληλεπίδραση γονέων –παιδιών (Wilmshurst, 2011).

Οι παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σπίτι και το σχολείο του παιδιού με ΔΕΠΥ αποτελούνται από προγράμματα διάρκειας 8 ως 12 εβδομάδων, τα οποία ως στόχο έχουν την καλύτερη κατανόηση από πλευράς των γονέων της διαταραχής του παιδιού, αλλά και την καλύτερη διαχείριση της συμπεριφοράς του. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν βελτιώνοντας τις δεξιότητες των γονέων σε τομείς, όπως η αναγνώριση και η αντίδραση στην θετική συμπεριφορά, η υιοθέτηση στρατηγικών για καλύτερη επικοινωνία και ο περιορισμός των ανάρμοστων

συμπεριφορών μέσω τεχνικών, όπως είναι η ανάπαυλα και η επισήμανση των συνεπειών της αντίδρασης (Wilmshurst, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ ΔΕΠΥ

4.1. Η Μουσική Αγωγή ως βοηθητικό μέσο στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Η Μουσική Αγωγή πέρα από τα πολλαπλά οφέλη που μπορεί να προσφέρει στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο σε μεθόδους αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ. Μεγάλος αριθμός ερευνών (π.χ. (Gordon 1971, Hodges 1989, Sloboda, Davidson&Howe 1994) αποδεικνύει πως η αντίδραση και η απόκριση του παιδιού στην μουσική μένει ανεπηρέαστη από οποιαδήποτε διαταραχή ή σύνδρομο (Δούμα, 2016). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται πως η Μουσική Αγωγή, μέσω συγκεκριμένων στόχων και περιεχομένου διδασκαλίας, αλλά και μεθόδους, δίνει την δυνατότητα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας να βιώσουν και να κατανοήσουν μουσικές έννοιες, να καλλιεργήσουν την σκέψη τους, να κοινωνικοποιηθούν (Σέργη, 1995) ανεξαιρέτως της πιθανής ύπαρξης μιας διαταραχής. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ματέυ (1992) η μουσική είναι ικανή να ενεργοποιήσει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες εκείνες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εξελικτική πορεία του παιδιού, όπως η πρωτοβουλία, η φαντασία και η δημιουργικότητα (Ματέυ, 1992 όπως αναφέρεται σε Δούμα, 2016).

Ένα έλλειμμα που παρουσιάζουν τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ εντοπίζεται στην προσοχή και την μνήμη. Έρευνες έχουν αναδείξει βελτίωση των περιοχών αυτών μέσω της θετικής επίδρασης της μουσικής (Canadian Association for Music Therapy, 2006·Morton, Kershner, & Siegel, 1990). Συγκεκριμένα, οι Ricks και Wing υποστηρίζουν πως η μουσική είναι ικανή να βοηθήσει τα παιδιά ως προς την ανάκληση σημαντικών πληροφοριών στην μάθηση, όταν αυτές συνδέονται με απλές ηχητικές δομές (Σίσκος, 2013).

Επιπλέον, όπως αναφέρει και ο Ludlam (2011), η μουσική μπορεί να ωφελήσει την έκφραση του παιδιού, την ανάπτυξη της ομιλίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ο Hoskins επιβεβαιώνει την άποψη του Ludlam μέσω έρευνας που διεξήγαγε πάνω στο ζήτημα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αυτό που διατύπωσε ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν πως υπήρχε σημαντική βελτίωση στην γλωσσική έκφραση των παιδιών, όταν κατά την διάρκεια διδασκαλίας λεξιλογίου οι εικόνες συνδυάζονταν με τραγούδια (Σίσκος, 2013).

Έχει παρατηρηθεί, επιπλέον, πως η μουσική μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού με ΔΕΠΥ. Συνήθως τα παιδιά που πάσχουν από ΔΕΠΥ, εκδηλώνουν συμπεριφορές όπως άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένο κίνητρο, οι οποίες εν μέρει προκύπτουν από την αδυναμία του παιδιού να ανταπεξέλθει σε πιθανές προσδοκίες των γονιών ή του εκπαιδευτικού. Η μουσική δρα ιδιαίτερα ευεργετικά στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού σε τέτοιες περιπτώσεις,

Έρευνες που έχουν εστιάσει στον ρόλο της μουσικής στα πλαίσια θεραπείας της ΔΕΠΥ, έχουν αναδείξει θετικά κυρίως αποτελέσματα. Συγκεκριμένα,

παρατηρήθηκε πως τα διαγνωσμένα με ΔΕΠΥ παιδιά, τα οποία κατά την διάρκεια των συνεδριών τους χρησιμοποιούσαν την μουσική ως βοηθητικό μέσο, είχαν μεγαλύτερη βελτίωση από τα παιδιά που πραγματοποιούσαν συνεδρίες χωρίς την βοήθεια της μουσικής (Pratt et. al., 1995). Επιπλέον, έρευνες στην Νέα Ζηλανδία αναφέρουν την σημαντική συμβολή της μουσικής στην ελάττωση της παρορμητικής συμπεριφοράς, της επιθετικότητας και της ανησυχίας των μαθητών με ΔΕΠΥ (Montello & Coons, 1998).

4.2. Μέθοδοι παρέμβασης στην ΔΕΠΥ μέσω της μουσικής

Μια αρκετά διαδεδομένη μέθοδος αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ είναι η μουσικοθεραπεία. Στο επίκεντρο της παρέμβασης αυτής βρίσκεται η μουσική, η οποία, μέσω των ιδιοτήτων της μπορεί να ωφελήσει το παιδί που πάσχει από ΔΕΠΥ, να περιορίσει τα συμπτώματα της διαταραχής και να το βοηθήσει να εκφραστεί.

Συγκεκριμένα, η μουσικοθεραπεία που απευθύνεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια δημιουργική θεραπεία με συγκεκριμένους στόχους, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεραπευτικό πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά είναι ελεύθερα να δημιουργήσουν μουσική, να παίζουν και να εκφραστούν. Μέσω της ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης τα παιδιά μπορούν να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και σκέψεις χωρίς να χρειαστεί να μιλήσουν.

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει το παιδί με ΔΕΠΥ, αλλά και άλλες μαθησιακές δυσκολίες στους παρακάτω τομείς, στους οποίους πιθανόν να υστερεί λόγω της διαταραχής (Alterna):

- Βελτίωση συγκέντρωσης
- Εξωτερίκευση συναισθημάτων
- Βελτίωση ψυχικής υγείας
- Ανάπτυξη γνωστικής ικανότητας
- Απόκτηση αυτοπεποίθησης
- Κατανόηση ορίων
- Αυτογνωσία (γνωριμία με το Εγώ, συνειδητοποίηση του Εγώ)
- Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης
- Βελτίωση επικοινωνίας με τους άλλους.

Αυτό που κάνει την εν λόγω θεραπευτική προσέγγιση να διαφέρει από άλλες μορφές θεραπείας της ΔΕΠΥ, είναι το γεγονός ότι εκλείπει το αίσθημα της αποτυχίας. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά βιώνουν το συναίσθημα αυτό, λόγω του ότι αδυνατούν να προσεγγίσουν πιθανές προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών εξαιτίας της διαταραχής τους. Η μουσικοθεραπεία με τον τρόπο που απευθύνεται στα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, τους επιτρέπει να εκφραστούν ελεύθερα, να ξεδιπλώσουν την φαντασία τους και να νιώσουν δημιουργικοί.

Οι δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια μιας τέτοιας θεραπευτικής προσέγγισης μπορούν να είναι από την γνωριμία με διάφορα μουσικά όργανα και τους ήχους που μπορούν να παράγουν, να δοκιμάσουν την φωνή τους, ενώ μπορούν να δημιουργήσουν ένα δικό τους τραγούδι με την βοήθεια του μουσικοθεραπευτή.

Η μουσικοθεραπεία μπορεί, πέρα από ένα συγκεκριμένο θεραπευτικό περιβάλλον, να πραγματοποιηθεί και στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Το γενικό σχολείο χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, αφού πέρα από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες. Συνεπώς, η μουσικοθεραπεία θα μπορούσε να αποτελέσει μια αποτελεσματική παρέμβαση στο σχολικό χώρο, όπου θα μπορούσε να δράσει βοηθητικά προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και ευεργετικά για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Συγκεκριμένα, «οι μουσικοθεραπευτές μέσα σε μια σχολική κοινότητα μπορεί να παρέχουν τεσσάρων κατηγοριών θεραπευτικές παρεμβάσεις:

- Με τις μουσικές δραστηριότητες μπορεί να στηρίζουν γνωστικές ικανότητες που εμπεδώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επιβράβευσης ή ενίσχυσης αλλαγών συμπεριφοράς.
- Με τις μουσικές δραστηριότητες μπορεί να προσφέρουν κοινωνική και συναισθηματική στήριξη.
- Η μουσικοθεραπεία μπορεί τέλος να λειτουργήσει ως υποστηρικτική διδασκαλία στο μάθημα της μουσικής» (Καρατζά & Φερεντίνου, 2010).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των περισσότερων ανθρώπων, όχι μόνο για τις ευεργετικές τις ικανότητες για την ψυχή και το πνεύμα, αλλά και γιατί αποτελεί ένα ιδιαίτερο τρόπο ψυχαγωγίας. Η έρευνα στον χώρο της Ψυχολογίας, της Μουσικολογίας έχει επικεντρωθεί σημαντικά στην διερεύνηση του πώς επιδρά η μουσική στον εγκέφαλο, στην συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, αλλά, επιπρόσθετα, πώς μπορεί να συμβάλλει στον τομέα της Ιατρικής, της Ψυχολογίας, αλλά και της εκπαίδευσης. Είναι αδιαμφισβήτητο πώς ο ρόλος της μουσικής, τόσο σε σωματικό, όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο είναι ευεργετικός, διαπίστωση που οδήγησε στην καθιέρωση μιας μοναδικής θεραπευτικής προσέγγισης με επίκεντρο τον ρόλο της μουσικής. Η μουσικοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες ψυχολογικές διαταραχές, όπως άγχος, κατάθλιψη, κ.ά., ενώ μπορεί να φανεί ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μαθησιακές και άλλες διαταραχές που συναντιούνται κατά την παιδική και την προσχολική ηλικία, όπως η ΔΕΠΥ.

Η ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) είναι μια διαταραχή, η οποία μπορεί να εντοπιστεί ήδη από την προσχολική ηλικία και αποτρέπει το παιδί από το να διατηρήσει την προσοχή του για ένα χρονικό διάστημα, ενώ κύρια συμπτώματα είναι η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Ως αποτέλεσμα, το παιδί αδυνατεί να ακολουθήσει το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο ακολουθούν οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης, ενώ συχνά δημιουργούν ένταση μέσα στην τάξη. Η Μουσική Αγωγή μπορεί να δράσει θετικά ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, περιορίζοντας τα συμπτώματα και βοηθώντας το παιδί να εκφραστεί, να νιώσει δημιουργικό και να ξεδιπλώσει την φαντασία του.

Εν κατακλείδι, η μουσική πέρα από μέσο ψυχαγωγίας και έκφρασης μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για μαθητές που αντιμετωπίζουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Η θεραπεία μέσω της μουσικής ενδείκνυται στην αντιμετώπιση συμπτωμάτων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, αφού η κατάλληλα διαμορφωμένη θεραπεία κάνει το παιδί να νιώσει άνετα και οικεία, να εκφραστεί, να δημιουργήσει και μακροπρόθεσμα να περιορίσει την ένταση των συμπτωμάτων της διαταραχής του. Η έρευνα πάνω στο εν λόγω ζήτημα της επίδρασης της μουσικής σε διάφορες διαταραχές είναι ακόμη ενεργή, συνεπώς, δεν αποκλείεται στο άμεσο μέλλον τα ερευνητικά δεδομένα να δημιουργήσουν το κατάλληλο έδαφος για την ανάδειξη της μουσικής αγωγής ως ένα μάθημα ίσης αξίας με την γλώσσα, τα μαθηματικά ή την χρήση της Μουσικοθεραπείας για την βελτίωση της απόδοσης των παιδιών με ΔΕΠΥ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Δ. (1991). *Ιστορία της μουσικής. Αρχαίοι και ανατολικοί μουσικοί πολιτισμοί*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Μακεδονικού Ωδείου.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (2019).

Γιάννου, Δ. (1995). *Ιστορία της μουσικής. Σύντομη Γενική Επισκόπηση, τ. Α'*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δενδραλίδη, Λ. (χωρίς ημερομηνία) *Επίδραση δευτερογενώς δημιουργούμενων συχνοτήτων σε καταστάσεις διάθεσης και συνείδησης (διπλωματική εργασία)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Ίδρυμα Αθηνών.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2001).

Δούμα, Ε. (2016) *Η επίδραση της μουσικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ): Μελέτη περίπτωσης – Μια παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Δρίτσας, Θ. (2003). *Η Μουσική ως φάρμακο: Μια συμπληρωματική θεραπευτική προσέγγιση στη σύγχρονη ιατρική* σε Δρίτσας, Θ., Γαλάντης, Γ. κ.ά. (2003). *Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών ([E.I.E./I.B.E.](#)).

Ευταξία, Γ. (2017). *Ο ρόλος της μουσικής στον τομέα της Ιατρικής (Μουσικοθεραπεία)*. Μουσικό διαδικτυακό περιοδικό “TaR”.

Ζαχομάλλιου, Α., Ζωγράφου, Ε., Κάλλου, Ε. (2015). *Βασικοί εκπρόσωποι της πολλαπλότητας των τύπων νοημοσύνης: Θεωρήσεις, μοντέλα και εκπαιδευτική αξιοποίηση (μεταπτυχιακή εργασία)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζώγαλη, Μ. (2018). *Οι επιδράσεις της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη του παιδιού (πτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.

Καμινιώτη, Α. (2011). *Ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού (πτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης κα Τέχνης.

Καρατζά, Ε., Φερεντίνου, Σ. (2010). *Η επίδραση της μουσικής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Μια πειραματική διερεύνηση (πτυχιακή εργασία)*. Α.Τ.Ε.Ι. Ηλείου.

Κερεζίδου, Σ. (2010). *Ο ρόλος της μουσικής στην αγωγή και θεραπεία παιδιών με ειδικές ανάγκες* (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Κοκκίδου, Μ. (2003). *Έρευνα: Προσέγγιση του θεσμού της ανάθεσης του μαθήματος της μουσικής σε δασκάλους μουσικής στην Α/βάθμια Εκπαίδευση- Β' μέρος*. Μουσική Εκπαίδευση, τ. 13, σ. 32-51.

Κουτσουβάνου, Ε. (2007). *Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 7, σ. 76- 89.

Παπαδοπούλου, Ζ. (2003). *Μουσική και ψυχοσωματική αγωγή στην αρχαία Ελλάδα σε Δρίτσας, Θ., Γαλάντης, Γ. κ.ά. (2003). Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών ([E.I.E./I.B.E.](#)).

Μαγαλιού, Μ. (2005). *Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στην σημερινή εκπαίδευση*. Εισήγηση στην ημερίδα του ΚεΜεΤε για την Μουσική Εκπαίδευση.

Μάνου, Κ. (2008). *Η μουσική ως εναλλακτικό μέσο παιδαγωγικής παρέμβασης σε παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς* (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Μαστρογιάννη, Ν. (2019). *Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική απόκριση μουσικών και μη-μουσικών κατά την μουσική ακρόαση: Βιβλιογραφική ανασκόπηση και πειραματική μελέτη* (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Ματέυ, Π. (1992). *Ρυθμός*. Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής, σ. 13-14. Αθήνα.

Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010). *Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα, τόμος 14.

Μπουλντή, Δ. (2007). *Μουσική και Συναισθήμα: ερμηνευτικές προσεγγίσεις, στοχασμοί και εφαρμογές*. Μουσικοπαιδαγωγικά, τεύχος 5, σελ. 76-101.

Ντέλιος, Γ. (2016). *Μουσική και παιδεία στο έργο Πολιτικά του Αριστοτέλη* (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Φιλολογίας.

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

Σέρρη, Λ. (1993). *Η Μουσική Αγωγή ως παράγοντας για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα την μουσική*

σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρονών (διδασκαλική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η επίδραση της μουσικής μέσα από την διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκοπελίτη, Ε. (χωρίς ημερ.) *Γνωστική Ανάπτυξη: Η θεωρία του Jean Piaget για την γνωστική ανάπτυξη* (ενότητα 2). Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σταύρου, Γ. (2006). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο*. Μουσικοπαιδαγωγικά, τ. 3, 2006, σελ. 31-50.

Στάμου, Λ. (2006). *Σημαντικά ερευνητικά ευρήματα για την μουσική ανάπτυξη κατά την βρεφική και παιδική ηλικία: Η σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων της ζωής*. Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος.

Ταντανόζης, Γ. (2008). *Η μουσική ως συστατικό του πολιτισμού του “εθισμού”* (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Τζέτζης, Γ., Λόλα, Α. (2015). *Κινητική ανάπτυξη*. (Κεφάλαιο Συγγραμματος). Στο Τζέτζης, Γ., Λόλα, Α. 2015. *Κινητική μάθηση και ανάπτυξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ. 6.

Χατζαρίδου, Μ. (2017). *Η Μουσική Αγωγή στην προσχολική ηλικία μέσα από τις απόψεις των βρεφονηπιοκόμων: Το ζήτημα της κατάρτισης* (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.

Ψαλτοπούλου, Ν. (2003). *Μουσικοθεραπεία σε Δρίτσας, Θ., Γαλάντης, Γ. κ.ά. (2003). Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών ([E.I.E./I.B.E.](#)).

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press

Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. New York: Vintage Books

Budd, M, (2001) *Music and the emotions: The philosophical theories*. London: Routledge.

Biederman et al. (1995) CBCL clinical scales discriminate prepubertal children with structured-interview-derived diagnosis of mania from those with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 34, pp. 464-471.

Canadian Association for Music Therapy (2006) *Specific applications of musical techniques in music therapy*.

Castellanos, F.X., Giedd, J., Marsh, W. & Hamburger, S. (1966) *Quantitative brain magnetic resonance imaging in attention-deficit hyperactivity disorder*. *Archives of General Psychiatry*, vol. 53, pp. 607-616.

Cronbach, L.J.(1963) *Educational psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, inc.

Davies, S. (1994). *Musical Meaning and Expression*. New York: Cornell University Press.

Delsing, M. J. M. et al. (2008). *Adolescents' Music Preferences and Personality Characteristics*. *European Journal of Personality*, vol. 22, pp. 109 – 130.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. D. (1994) *The Guilford school practitioner series: ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press

Eerola, T. (2018) *Music and Emotions* in R. Bader (Ed.), *Springer Handbook of Systematic Musicology*, pp. 539-554. New York: Springer-Verlag

Eerola, T., Vuoskoski, J.K. (2012). *A review of music and emotion studies: Approaches, emotion models and stimuli*. *Music Percept*, vol.30, no.3, pp. 307–340

Freud, S. (1922). *Leonardo da Vinci: A psychosexual study of an infantile reminiscence*. London: Kegan Paul, Trench Trubner & Co. Ltd.

Forrai, K. (1997). *The influence of music on the development of young children: Music research with children between 6 and 40 months*. *Early Childhood Connections*, vol. 3, no.1, pp. 14- 18.

Gabrielsson, A. (2001) *Emotions in strong experiences with music* in Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.

Gabrielsson, A. & Lindström, E. (2001) *The influence of musical structure on emotional expression* in Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.

Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning, (4th ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goldberg L.R., (1990) *An alternative description of personality: The big five factor structure*. *Journal of personality and social psychology*, vol. 59, pp. 1216-1229

Goldblatt, P., (2006). *How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education*. *Education and Culture*, vol. 22, no.1, pp. 17-34

Gordon, E.E. (1971) *The Psychology of Music Teaching*. Contemporary Perspectives in Music Education Series, USA: Prentice Hall

Hanslick, E., (1854/2003). *Vom Musikalisch-Schönen*. Μτφρ. Τσάτσος Μάρκος. *Για το μουσικά ωραίο*. Αθήνα. Εκδόσεις Εξάντας.

Hodges, D.A. (1989). *Why are we Musical?* Speculations on the Evolutionary Plausibility of Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1994) *Is everyone musical?* *The Psychologist*, vol.7, pp. 349-354

Juslin, P.N. (2001) *Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework*. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds), *Music and Emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.

Juslin, P.N., & Sloboda, J.A (2001) *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.

Krippner, S., (1972) *Altered states of consciousness*. New York: Anchor Books.

Ludlam, S.K. (2011) *The use of music therapy to support speech and expressive language development for pre- school children with special needs* (Unpublished Master's thesis) Massey University, Wellington, New Zealand.

Maslow, A. (1971) *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.

- Matravers, D. (1998) *Art and Emotion*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- McClellan, R. (1991). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.
- Miller, L. B. (1986). *Children's Musical Behaviors in the Natural Environment*. In Peery, J. C. Peery, I. W. & Draper T. W. (eds) *Music and Child Development*, 206-224. New York: Springer Verlag.
- Moog H. (1976). *The development of musical experience in children of preschool age*. *Psychology of Music*, vol.4, no.2
- Montello, L. & Coons, E., (1998) *Effects of active versus passive group: Music Therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders*. *Journal of Music Therapy*, vol.35, pp. 49-67
- Morton, L. L., Kershner, J. R., & Siegel, L. S. (1990) The potential for therapeutic applications of music on problems related to memory and attention. *Journal of Music Therapy*, 27, 195-208.
- North, A. C., Tarrant, M. Hargreaves, D. J. (2004). *The effects of music on helping behavior: a field study*. *Environment and Behavior*, vol. 36, pp. 266-275
- Nilsson, L. & Hamberger, L. (2003) *Ένα παιδί γεννιέται*. Αθήνα: Ορφέας.
- Pratt, R.R., Abel, H., Skidmore J. (1995) *The effects of neurofeedback training with background music on EEG patterns of ADD and ADHD children*. In Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. A. (1994) *Is everyone musical?* *The Psychologist*, vol. 7, pp. 349-354.
- Rao, S. M., Mayer, A., Harrington, D. L. (2001) *The evolution of brain activation during temporal processing*. *Nature Neuroscience*, vol.4, no.3, pp.317-323
- Regelski, R. (1975) *Principles and problems of music education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall, inc.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003) *The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences*. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.84, pp. 1236–1256
- Shaboutin, S. (2005) *Ιατρικές δυνάμεις της μουσικής: Οι νότες θεραπεύουν και την ψυχή και το σώμα*. Αθήνα: Εκδόσεις PLS.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981) *The Psychology of Musical Ability*. Methuen & Co. (2nd ed.), UK & USA.

Sherman, D.K., Iacono, W., & McGue, M. K (1997). *Attention deficit hyperactivity disorder dimensions: A twin study of inattention and impulsivity- hyperactivity*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, vol.36, no.6, pp.745-753

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986) *The sequence of musical development: A study of children's composition*. British Journal of Music Education, vol. 3, no.3

Thorndike, E. L. (1912) *Education*. New York: Macmillan.

Tolstoy, L. (1959). *What Is Art?* Trans. Aylmer Maude, London: Penguin Books

Walton, K. L. (1988). *What is abstract about the art of music?* Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. 46, no.3, pp. 351-364

Walton, K. L. (1990) *Mimesis as make-believe: On the foundations of the representational arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wilmshurst, L. (2011) *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Wolf, K. L. (1978). *The nonmusical outcomes of music education: A review of the literature*. Council for research in music education, Bulletin, vol.55, pp.1-27

Σελίδες στο Διαδίκτυο

Αποστολοπούλου, Γ. (2019) Το μοντέλο των πέντε παραγόντων προσωπικότητας <https://www.psychologynow.gr/arthra-psyxologias/prosopikotita/sympertifora/7908-to-montelo-ton-5-paragonton-tis-prosopikotitas.html>

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (H. Gardner): Μοντέλα χαρισματικότητας και νοημοσύνης.

<https://www.stegiaristoteli.org/p/page/s/82/theoria-pollaplis-noimosinis-gardner?locale=el>

Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).

<https://www.adhdhellas.org/>

Καπνίση, Π. «Μουσικοθεραπεία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες»

<https://alternamusic.gr/musictherapydepy/>

INART 55: History of Electroacoustic Music: Edgard Varese (1883-1965). PennState.

Ανακτήθηκε από: <http://www.personal.psu.edu/meb26/INART55/intro.html>

