

«Η μουσική ως μέσο θεραπείας για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές στο νηπιαγωγείο »» .

Εισήγηση της Λόκκα Ευαγγελία

«Η μουσική είναι το φεγγαρόφωτο στη σκοτεινή νύχτα της ζωής». Jean- Paul Richter, 1763 – 1825

Η προϊσταμένη του 12^{ου} Νηπιαγωγείου Χαλκίδας, Λειβαδίτη Σοφία, στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου , παρουσιάζει την εισήγηση της Λόκκα Ευαγγελίας που πραγματοποιήθηκε στο ΤΕΑΠΗ Αλεξανδρούπολης τον Ιούνιο 2014.

Κοψαλίδου Ευαγγελία, , Ε.Ε.Π Σχολής Επιστημών Αγωγής
Μπρουσκέλη Βασιλική, Λέκτορας, ΤΕΕΠΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο διττός ρόλος της μουσικής ως μορφωτικό αγαθό και θεραπευτικό εργαλείο κάνει την εμφάνιση του ήδη από την αρχαιότητα. Συγκεκριμένα, ο Πλάτωνας την κατατάσσει στη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς συσχέτιζε απόλυτα το είδος της μουσικής με την ανάπτυξη σωστού ήθους. Στις θεωρίες του Αριστοτέλη, παρουσιάζεται η μουσική ως μέσο που συσχετίζεται με τα συναισθήματα και κατακλύζει ολόκληρο τον ψυχισμό του ατόμου, οδηγώντας σε κάθαρση. Σήμερα η μουσική ως μέσο θεραπείας έχει σκοπό να εισχωρήσει στον ψυχισμό του ατόμου και να επιφέρει τη χαμένη του λειτουργικότητα. Η μουσικοθεραπεία έγκειται στις αρχές της ψυχοθεραπείας και συσχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του ανθρώπου. Άλλωστε, η συναισθηματική ωρίμανση του ατόμου ξεκινά ήδη από τον ενδομήτριο χώρο και καθορίζεται από τους ήχους που το περικλείουν. Έτσι λοιπόν, ανάλογα με την ανάπτυξη ή όχι ενός ασφαλούς τύπου δεσμού καθώς και με την ύπαρξη ή όχι υποστηρικτικού περιβάλλοντος, γεμάτο από εμπειρίες και ερεθίσματα, καθορίζεται η εμφάνιση διαταραχών στη συμπεριφορά ή στα συναισθήματά των παιδιών καθώς και κάποιων μορφών μαθησιακών δυσκολιών.

Στο σημείο αυτό ο ρόλος του νηπιαγωγείου για την ανίχνευση του προβλήματος και της ύπαρξης προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης είναι καθοριστικός. Η μουσική λοιπόν, μπορεί να αποβεί ένα χρήσιμο εργαλείο προσεγγίζοντας τις δυσκολίες του παιδιού, καθιστώντας το λειτουργικό σε ένα κοινωνικό-συναισθηματικό-γνωστικό επίπεδο. Στον εκπαιδευτικό χώρο αναφερόμαστε στην Παιδαγωγική μουσικοθεραπεία καθώς κάθε δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα με βάση τη μουσική αποτελεί βίωμα. Η μουσικοθεραπεία δεν δίνει σημασία στο μουσικό αποτέλεσμα αλλά στην όλη διαδικασία, έχοντας ως κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο και τα τελευταία χρόνια η μουσική ως μέσο θεραπείας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Πρόλογος «Η ηχητική εικόνα του σχολείου σήμερα είναι: μια θαυμάσια παραφωνία» (Τοματίς, 2002). Συγκεκριμένα, ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελείται από διαφορετικές προσωπικότητες οι οποίες καλούνται για πρώτη φορά να έρθουν αντιμέτωπες με κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές προκλήσεις έξω από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος μεγάλης σημασίας για τη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και οι εμπειρίες που αποκτά κατά τη διάρκεια της είναι κρίσιμες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Βέβαια, η ανάπτυξη του παιδιού δεν ξεκινάει με την είσοδό του στο νηπιαγωγείο. Από την εμβρυακή ακόμα περίοδο το νήπιο ανάλογα με την ποιότητα των ερεθισμάτων που δέχεται και το είδος δεσμού που αναπτύσσει αργότερα με τη μητέρα του θα αναπτυχθεί τόσο στο συναισθηματικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Παράλληλα, ο ρόλος ποιοτικών μουσικών ερεθισμάτων που δέχεται από την εμβρυακή περίοδο επηρεάζει στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ασφαλούς και οικείου που τον καλεί να δράσει με αυτοπεποίθηση. Γενικότερα, η μουσική δεν αποσκοπεί μόνο στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών αλλά πολύ περισσότερο στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η ιδιομορφία και η ιδιαιτερότητα της μουσικής να ενισχύει σε καθημερινή βάση ανθρώπινες ακουστικές, λεκτικές και κινητικές ικανότητες μέσα από την ικανοποίηση των συναισθηματικών κυρίως αναγκών οδηγεί σε μια είδους ολόπλευρης ανάπτυξης του νηπίου. Παράλληλα, η μουσική δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει τους γνωστικούς τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με έναν πιο ελκυστικό και αποτελεσματικό τρόπο. Ειδικότερα αν πρόκειται για το χώρο του νηπιαγωγείου όπου η διδασκαλία διαθέτει έναν πιο παιγνιώδη χαρακτήρα.

Κατανοώντας τη βαθύτερη σχέση της μουσικής με την εκπαίδευση και με την γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού (συναισθηματικής, κοινωνικής, γνωστικής) στη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία επιδιώκεται να παρουσιαστεί η μουσική ως ένα πολύτιμο εργαλείο για τα παιδιά με ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών στο χώρο του νηπιαγωγείου. Άλλωστε, η μουσική διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς μέσω αυτής προσφέρονται στο παιδί ευκαιρίες για έκφραση, συναισθηματική εξωτερίκευση, εκτόνωση και κοινωνικοποίηση. Αφετηρία για την μελέτη του συγκεκριμένου θέματος στάθηκε η ανάγκη μιας εναλλακτικής προσέγγισης διδασκαλίας υποστήριξης των νηπίων τα οποία είτε χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές είτε παρουσιάζουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Μια λοιπόν πρώιμη παρέμβαση σε τέτοιου είδους καταστάσεις είναι κρίσιμο να γίνει από την νηπιακή ηλικία και συγκεκριμένα από το χώρο του νηπιαγωγείου προκειμένου τα παιδιά να ανακτήσουν τη κρυμμένη τους λειτουργικότητα και κοινωνική προσαρμογή. Άλλωστε, κοινό σημείο των παραπάνω κατηγοριών οι οποίες εμπίπτουν και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής κρίνεται η δυσκολία των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες η οποία [11] επιφέρει αποθάρρυνση, περιθωριοποίηση και επιθετικότητα. Η μουσική λοιπόν, παρουσιάζεται ως ένα βοηθητικό εργαλείο για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

Κεφάλαιο 1ο : Μουσική και Θεραπεία 1.1. Η ετυμολογία του όρου «μουσική»

Ο όρος «μουσική» συναντάται για πρώτη φορά στον πρώτο Ολυμπιακό ύμνο του Πινδάρου το 76 π.Χ. Πριν από αυτόν γινόταν χρήση των όρων «αείδω» και «κιθαρίζω». Οι Αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν τη μουσική ως δώρο των Μουσών αντιπροσωπεύοντας πολλούς τομείς των καλλιτεχνικών τους δραστηριοτήτων. Η ετυμολογική προέλευση του όρου «μούσα» ανάγεται στους αρχαίους Αιγυπτίους. Συγκεκριμένα, η Αιγυπτιακή λέξη «μας» ή «μους» σημαίνει «γενιά», «παραγωγή», «ανάπτυξη έξω από μια αρχή». Αποτελεί δηλαδή μια τυπική ενεργοποίηση αυτού που ήταν εν δυνάμει, μιας δηλαδή, πρωταρχικής αρχής, ενός Θεού δημιουργού. Με τη σειρά της, η κατάληξη «-ική» είναι Κελτικής προέλευσης και πρεσβεύει την ισότητα και την αδερφότητα (Καρτασίδου, , σσ. 23-24).

Η μουσική στη ζωή μας Η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης υπόστασης. Άλλωστε, η παρουσία της σε κάθε κοινωνική, πολιτισμική και θρησκευτική στιγμή του ατόμου τη χαρακτηρίζει ως το μοναδικό καταφύγιο της ανθρώπινης ψυχής (Δογάνη, , σ. 25). Είναι φανερό πως τα άτομα χρησιμοποιούν τη μουσική για να διασκεδάσουν, για να εκφράσουν τον πόνο και τον θρήνο (μοιρολόγια) ή την χαρά καθώς και να προσευχηθούν σε περιπτώσεις ανάγκης για επικοινωνία με το Θείον (ύμνοι). Δεν υπάρχει πολιτισμός που από την απαρχή του ακόμα δεν έχει δημιουργήσει μουσική και βέβαια δεν υπάρχει ψυχή που να βρίσκει καλύτερο μέσο έκφρασης. Η μουσική έχει άμεση σχέση με το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται ο καθένας. Παράλληλα, το είδος της μουσικής που επιλέγει το κάθε άτομο και ο τρόπος αντίδρασης σε αυτό μαρτυρά όχι μόνο την ψυχολογική κατάσταση την οποία βιώνει, αλλά πολύ περισσότερο τη γενικότερη προσωπικότητά του. Βέβαια οι προτιμήσεις του καθενός για την μουσική που ακούει δεν είναι τυχαίες. Η παιδεία που έχει λάβει κανείς, τα ακούσματά του από την εμβρυική ακόμα ηλικία, η εμπλοκή του σε μουσικές εκδηλώσεις καθώς και η κοινωνική καταξίωση των μουσικών του επιλογών, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για αυτές τις μουσικές επιλογές (Σακαλάκ, , σ. 3). Άλλωστε δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως όλοι «ακούμε» μουσική, λίγοι όμως είναι αυτοί που εμπλέκονται άμεσα με αυτή. Η απόκτηση μουσικής παιδείας διαθέτει την ιδιότητα για εκπαίδευση του αυτιού προκειμένου να γίνει το άτομο πιο επιλεκτικό στις ακουστικές πληροφορίες του περιβάλλοντος.

Ο John Blacking (1977) στην προσπάθειά του να ορίσει τη μουσική, τη χαρακτηρίζει ως «έναν ανθρώπινο οργανωμένο ήχο». Σε κάθε περίπτωση η μουσική είναι πράξη. Μια ενεργή δηλαδή αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τον ήχο. Στο χώρο της μουσικοθεραπείας, όπως αναφέρεται παρακάτω, δεν μας ενδιαφέρει τόσο το μουσικό αποτέλεσμα, όσο η όλη διαδικασία. Επιπλέον, η μουσική δεν αποκτά νόημα μόνο από [15] τους εκτελεστές της αλλά μέσα στο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά, δημιουργώντας διαφορετικά συναισθήματα (Δογάνη, , σ. 7). Η μουσική παρουσιάζεται ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προσέγγιση και την ερμηνεία τόσο των εσωτερικών συναισθημάτων του ατόμου όσο και των διαπροσωπικών του σχέσεων. Ένα εργαλείο δηλαδή, το οποίο βοηθάει στην εκμείωση των ψυχικών καταστάσεων και στην ερμηνεία κάποιων αδικαιολόγητων συμπεριφορών. Σε αυτή την περίπτωση η μουσική αποτελεί ένα θεραπευτικό μέσο (Ψαλτοπούλου, 6, σ. 98). Με απώτερο σκοπό να οδηγήσει σε μία έντονη συγκινησιακή κατάσταση και μέσα από μία τέτοια διαδικασία να επέλθει όπως χαρακτηριστικά έλεγαν οι αρχαίοι Έλληνες, η «κάθαρσις» της ψυχής. Ο ρόλος της μουσικής, λοιπόν, στοχεύει τόσο στην ερμηνεία των συγκινησιακών και συναισθηματικών αντιδράσεων του ατόμου διερευνώντας το υποσυνείδητο του όσο και στη ψυχική του ενεργοποίηση, με την ανάκτηση των δυνάμεων του. Με αυτό τον τρόπο το άτομο γίνεται περισσότερο ικανό, εφευρετικό και αισιόδοξο για την αντιμετώπιση των διαφόρων προκλήσεων της ζωής. Πέραν όμως από την εσωτερική ζωή του ατόμου, η μουσική και ειδικότερα ο κλάδος της μουσικοθεραπείας έχει σκοπό να ενισχύσει την κοινωνική επικοινωνία και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων ώστε το άτομο να ξεφύγει από τη μοναχικότητά του (Πολυχρονιάδου, 3, σ. 3).

Σύμφωνα με τον A.P. Merriam (1923-1980) «δεν υπάρχει πιθανόν άλλη ανθρώπινη πολιτισμική δραστηριότητα τόσο ολοκληρωτική, όπως η μουσική, που να φτάνει μέχρι τα μύχια της ανθρώπινης ψυχής και συχνά να ελέγχει μεγάλο μέτρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (στο Δρίτσας, 3, σ. 43). Η μουσική στον χώρο της μουσικοθεραπείας δίνει «φωνή» σε μια εσωτερική επιθυμία του ατόμου που δεν μπορεί να εκφραστεί με τον κατάλληλο τρόπο, ενώνοντας τις εσωτερικές με τις εξωτερικές διαφωνίες σε μία αρμονία, σε μια ψυχοσωματική ισορροπία. Μάλιστα, η ακρόαση της μουσικής όπως και ο χορός βοηθούν στην έκκριση «ορμονών ευτυχίας»

1.2 Οι ευεργετικές ιδιότητες της μουσικής από την αρχαιότητα ως σήμερα

Η απαρχή της μουσικής Η μουσική αποτελούσε και αποτελεί μια ιερή τέχνη καθώς έχει συνδεθεί τόσο με τις διάφορες θρησκευτικές τελετές πολλών λαών όσο και με τις κοσμογονικές τους θεωρίες. Ο Carl Nef (97) αναφέρει πως: «Αν ξέραμε πως γεννήθηκε η μουσική, θα ήταν ίσως εύκολο να προσδιορίσουμε τη φύση της». Η παρουσίαση του ήχου ως δύναμη κοσμική, παρούσα στην αρχή του κόσμου που πήρε την μορφή του λόγου, αναφέρεται σε πάρα πολλές θεωρίες για τη δημιουργία του σύμπαντος. Για παράδειγμα, στην χριστιανική θρησκεία, στο πρώτο κεφάλαιο του Ευαγγελίου ο Άγιος Ιωάννης αναφέρει χαρακτηριστικά: «Στην αρχή ήταν ο Λόγος και ο Λόγος ήταν με τον Θεό και ο λόγος ήταν ο Θεός» (Ψαλτοπούλου, 5, σσ. 19-20). Ο ήχος, λοιπόν, αντιπροσωπεύει ένα μέσο επικοινωνίας με το άπειρο. Επιπροσθέτως, η δημιουργία της έννοιας του ρυθμού είναι άμεσα συνυφασμένη με την επιβίωση του ανθρωπίνου είδους. Ο φυσικός ρυθμός του ανθρωπίνου οργανισμού σε συνδυασμό με τους ήχους που του παρείχαν ασφάλεια αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία μουσικής. Πολλοί πρωτόγονοι πολιτισμοί πίστευαν πως κάθε ζωντανό ή νεκρό πλάσμα είχε ένα δικό του ξεχωριστό ήχο, ένα προσωπικό κρυφό τραγούδι. Έτσι λοιπόν, οι μάγοι γιατροί θεωρούσαν πως μόνο αν ανακάλυπταν αυτό τον προσωπικό ήχο θα θεράπευαν τους ασθενείς. Την παραπάνω θεωρία θα μπορούσαμε σήμερα να την ερμηνεύσουμε σαν την προσωπική χροιά της φωνής του καθενός. Άλλωστε, η διάθεση και η συναισθηματική κατάσταση του κάθε ατόμου μαρτυρείται από τις διακυμάνσεις της φωνής του (τέμπο, ρυθμό, δύναμη, γλυκύτητα). Γενική παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχει σημασία το τι θα πει κάποιος, αλλά ο τρόπος που θα το πει (Πολυχρονιάδου, 2003, σ. 20).

Η μουσική σε άλλους πολιτισμούς Η μεγάλη σημασία της μουσικής στον ψυχισμό του ανθρώπου δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο. Τα αρχαιότερα στάδια της ιστορίας της μουσικής ανήκουν στον πολιτισμό της αρχαίας Ανατολής (Κίνα, Ινδία, Μεσοποταμία, Αίγυπτο). Από τα πρώτα ιστορικά χρόνια ο μουσικός πολιτισμός σε αυτές τις περιοχές, γνώριζε ιδιαίτερη άνθηση και αποτέλεσε τις βάσεις της μουσικής που αργότερα καλλιεργήθηκαν και στην αρχαία Ελλάδα (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 34). Η μουσική από την πρώτη στιγμή αποτέλεσε όχι μόνο μέσο έκφρασης και επιρροής των συναισθημάτων του ανθρώπου αλλά και μέσο θεραπείας. Πιο αναλυτικά, οι αρχαίοι πολιτισμοί πίστευαν ότι με την κατάλληλη μελωδία τα συναισθήματα και οι διαθέσεις της ψυχής μπορούν να εξελιχθούν προς το καλύτερο. Ήδη από το 500 π.Χ οι αρχαίοι Αιγύπτιοι ιατροί θεωρούσαν πως η μουσική επιδρά ευνοϊκά στη γονιμότητα της γυναίκας. Γενικότερα πολλοί αρχαίοι λαοί υποστήριζαν πως οι διάφοροι φθόγγοι της μουσικής είχαν «μαγικές» ιδιότητες. Ένα είδος μαγείας που δικαιολογούσε την άμεση επίδραση της μουσικής στην ψυχοσύνθεση του ανθρώπου (Πολυχρονιάδου, 2003, σ. 19).

Στην Παλαιά Διαθήκη βλέπουμε τον προφήτη Δαβίδ να γιατρεύει τον βασιλιά Σαούλ από την κατάθλιψη με την δύναμη της μουσικής της άρπας ή της κιθάρας. «Όταν λοιπόν το πονηρόν πνεύμα κατελάμβανε και συνετάρασσε τον Σαούλ, ο Δαβίδ έπαιρνε την κιθάραν, έπαιζεν αυτήν με τα δάκτυλά του και έφερεν αναψυχήν και ανακούφισιν στον Σαούλ, ο οποίος και εγαλήνευσε, διότι το πονηρόν πνεύμα απεμακρύνετο από αυτόν» (Βασιλειών Α΄ 6, 23). Για τους Εβραίους λοιπόν, η μουσική αποτελούσε μέσο τόσο διεργετικό όσο και ηρεμιστικό, προκειμένου να απαλλαγεί το άτομο από τα αρνητικά του συναισθήματα. Ο Shu King (3ος-4ος αι. π.Χ.) αυτοκράτορας της Κίνας ισχυριζόταν πως «αλλάζοντας το στυλ της μουσικής που άκουγαν οι άνθρωποι, αναπόφευκτα αλλάζει και ο τρόπος ζωής τους» (στο Ψαλτοπούλου, 5, σ. 35). Παράλληλα, η κινεζική θεωρία των πέντε στοιχείων του φυσικού κόσμου (μέταλλο, νερό ξύλο, φωτιά, γη) υποστηρίζει πως το κάθε ένα από αυτά αντιστοιχεί και σε ένα όργανο του σώματος (μέταλλο-πνεύμονες, νερό-νεφρά, ξύλο-ήπαρ, φωτιά-καρδιά, γη-σπλήνα). Κάθε λοιπόν μουσικό όργανο που είναι φτιαγμένο με καθένα από αυτά τα στοιχεία αμέσως θεραπεύει και το αντίστοιχο όργανο του σώματος

Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα

Από τις αρχές του 7ου αιώνα π. Χ. στην αρχαία Ελλάδα η μουσική ή καλύτερα όπως την ονόμαζαν η αρμονία αποτελούσε ένα είδος ελεύθερης τέχνης. Η αρμονία είχε ως βάση του μουσικού της συστήματος τη λεγόμενη τετάρτη που ήταν βασισμένη στη δωρική κλίμακα. Οι φθόγγοι της αναπαριστανόταν από τα γράμματα της αλφαβήτας. Η δωρική κλίμακα αποτελεί τη βάση για την ύπαρξη τόσο της Βυζαντινής όσο και της παραδοσιακής μουσικής. Γενικότερα στην αρχαία Ελλάδα υπήρχαν τρία είδη αρμονιών: η δωρική, η φρυγική και η λυδική. Στα τρία αυτά είδη απέδιδαν τα εξής χαρακτηριστικά: Η δωρική: ενέπνεε θάρρος και τόλμη στους άνδρες και επέφερε ψυχική ισορροπία. Η φρυγική: εξωθούσε τις πολεμικές πράξεις και οδηγούσε σε έκσταση. Η λυδική: ήταν πιο αναλγητική, ανασταλτική (χαρακτηριστική στα μοιρολόγια και στα ερωτικά τραγούδια). Ο Πλάτωνας (427-37 π.Χ.) παρότρυνε τους νέους να ακούν τη δωρική μουσική καθώς τους ενισχύει τη σταθερότητα στο χαρακτήρα (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 3). Η άποψη για την επίδραση της μουσικής στα ανθρώπινα συναισθήματα και στη συμπεριφορά κατέστησε τη μουσική στη βάση της παιδείας των νέων. Ο Σόλωνας (639-559 π.Χ.), Αθηναίος νομοθέτης, ήταν ο πρώτος που καθιέρωσε στους «Νόμους» του τη μουσική παιδεία, ενώ οι νέοι Σπαρτιάτες διδάσκονταν και εξασκούσαν τη μουσική έως τα τριάντα τους χρόνια (Μουστάραδα & Πενέκελης,). Επίσης στις Ολυμπιάδες διεξάγονταν παράλληλα με τα αθλήματα, μουσικοί και ποιητικοί αγώνες. Παρατηρούμε λοιπόν την ύπαρξη της μουσικής σε σημαντικά σημεία της αρχαιότητας.

Ενώ παράλληλα, ο ρόλος της στην εκπαιδευτική διαδικασία ως δώρο των μουσών αναγνωρίζονταν στην ενότητα του λόγου, της κίνησης και του ήχου. Η μουσική παιδεία αποτελούνταν από πληθώρα ασκήσεων όπως τραγούδι, χορός, μουσική εκτέλεση κάποιου μουσικού οργάνου και θέατρο (Καρτασίδου, , σ. 25). Γενικότερα, η μουσική πλαισίωνε κάθε κομμάτι της ζωής των αρχαίων Ελλήνων, δημιουργώντας μια σειρά από διαφόρους τύπους τραγουδιών (θρήνους, παιάνες, επιτραπέζια τραγούδια, εμβατήρια) (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 23).

Αρχαία Ελλάδα και μουσικοθεραπεία Οι αρχαίοι Έλληνες ήταν οι πρόδρομοι της σύγχρονης μουσικοθεραπείας και τους χαρακτηρίζουμε προδρόμους γιατί ήταν αυτοί που την μελέτησαν συστηματικά απαλλάσσοντάς την από τη μαγεία σε σχέση με τους άλλους λαούς. Τη χρησιμοποιούσαν στον χώρο της ιατρικής για τη θεραπεία ψυχικών και σωματικών παθήσεων, βασιζόμενοι στις κλινικές τους παρατηρήσεις για την διεξαγωγή συμπερασμάτων. Οι Πυθαγόρειοι (5ος αι. π.Χ.), μάλιστα, ήταν οι πρώτοι οι οποίοι εξέτασαν τη μαθηματικοποίηση των νόμων της αρμονίας, δηλαδή τη σχέση που έχουν οι αριθμοί με τη μουσική και με το ανθρώπινο σώμα. Η «αριθμοσοφία» των Πυθαγορείων είναι βασισμένη στην ανακάλυψη της αριθμητικής σχέσης των δονήσεων δύο ήχων ενός διαστήματος. Αυτές οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των φθόγγων ενός διαστήματος (1:2) θεωρούνται ότι διέπουν όλο το σύμπαν και βέβαια και το ανθρώπινο σώμα. Μάλιστα ισχυρίζονταν πως η ασθένεια κάποιου ανθρώπου οφειλόταν ακριβώς στην διατάραξη αυτής της εσωτερικής αρμονίας με την οποία διέπεται. Παράλληλα ο Πυθαγόρας συνήθιζε να απελευθερώνει το νου των μαθητών του από τις έγνοιες της καθημερινότητας παίζοντας τους μουσική (McClellan, 1997, σ.) Στη Σχολή των Πυθαγορείων χρησιμοποιούσαν τους ήχους της μουσικής για τη θεραπεία ασθενών. Σύμφωνα με την Πυθαγόρεια άποψη «Η αρμονία της μουσικής μπορεί να αποκαταστήσει τη διαταραγμένη ψυχοσωματική ισορροπία του ασθενούς» (στο Δρίτσας, 3, σ. 3).

Την ιδιότητα της μουσικής ως μέσον θεραπείας τονίζει και ο Πλάτωνας (427-347 π.Χ.). Συγκεκριμένα στο έργο του «Πολιτεία» (388-372 π.Χ) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η μουσική δόθηκε από τις Μούσες στον άνθρωπο όχι για να διασκεδάσει τις αισθήσεις του αλλά για να γαληνεύει τα βάσανα της ψυχής του» (Πλάτωνας Τιμαίος, 47 c-d-e). Με τα παραπάνω λόγια θέλει να τονίσει το ήθος ενός μουσικού ήχου με σκοπό να εμπνεύσει την ψυχή στην σωφροσύνη. Στην Πλατωνική φιλοσοφία κεντρικό ρόλο αποτελεί η παιδαγωγική αξία της μουσικής καθώς την χαρακτηρίζει ως τη «γυμναστική» της ψυχής. Η μουσική εκπαίδευση των νέων είναι η πιο σημαντική καθώς ο ρυθμός και η αρμονία εισχωρούν στα μύχια της ψυχής, [19] επηρεάζοντας την και επιδεικνύοντας της το ωραίο (Μακρής & Μακρή, 3, σ. 24). Η μουσική προτίμηση εκδηλώνει τις ηθικές και προσωπικές αξίες του κάθε ατόμου. Γι' αυτό παρότρυνε τους μουσικούς της εποχής του να παίζουν μουσική που θα καθιστούσε τους πολίτες κοινωνικά υπεύθυνους καθώς πίστευε πως η ποιοτική μουσική ακρόαση είναι αποτέλεσμα συνήθειας. Στην περίπτωση που τα μουσικά ακούσματα θα άλλαζαν τότε θα υπήρχε ο κίνδυνος για πολιτικές και κοινωνικές αναταράξεις (Σακαλάκ, , σ.). Από την άλλη, ο Αριστοτέλης (384-322 π. Χ.) στη θεωρία του υποστηρίζει την συγκινησιακή φύση της μουσικής και την επίδραση που ασκεί στα συναισθήματα του ατόμου. Με τη σειρά της η συγκίνηση που προκαλείται αν είναι αρκετά έντονη οδηγεί στην κάθαρση. Ο ίδιος ισχυρίζεται πως δεν υπάρχει καλή και κακή μουσική. Ο άνθρωπος τείνει να ταυτίζεται με τη μουσική που από συνήθεια ακούει. Το κάθε ένα είδος έχει και μια δική του χρησιμότητα. Για παράδειγμα, οι ηπιότερες μορφές ψυχικών διαταραχών θεραπεύονται με την επίδραση της ήπιας μουσικής ενώ σε περιπτώσεις παθολογικής φύσεως ασθένειας αναγκαία είναι η χρήση μιας πιο έντονης μουσικής.

Έτσι λοιπόν, η μουσική διαθέτει τρεις διαστάσεις ως προς το λόγο διδασκαλίας της στους νέους: 1. παρουσιάζεται ευχάριστη για ψυχαγωγία και ανάπαυση. 2. θεωρείται ότι ασκεί ευεργετική επίδραση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. 3. συμβάλλει στην διανοητική και αισθητική τους καλλιέργεια. Τη θεωρία του Αριστοτέλη για τις ευεργετικές ιδιότητες της μουσικής, μπορούμε να την κατατάξουμε πιο κοντά στις σύγχρονες εφαρμογές (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 33). Σύγχρονος εκφραστής της μουσικοθεραπείας ήταν και ο Emil Jacques-Dalcroze (1865- 95). Ο Dalcroze ως παιδαγωγός και πατέρας της ρυθμικής ισχυριζόταν πως «η μουσική πρέπει να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γενικότερη εκπαίδευση των παιδιών και όχι μόνο στην μουσική τους εκπαίδευση γιατί ανταποκρίνεται πλήρως σε ποικίλες επιθυμίες του ανθρώπου» (Πολυχρονιάδου, 3, σ. 5). Ο ίδιος καταρρίπτοντας το αυστηρό πρόγραμμα της μουσικής εκπαίδευσης, έφερε τον άνθρωπο σε μια πιο ενεργητική επαφή με το ρυθμό τον οποίο κατέστησε μέσο επικοινωνίας.

Επιστημονική χρήση της μουσικοθεραπείας στη νεότερη εποχή

Η επιστημονική διάσταση της μουσικοθεραπείας αρχίζει να εξετάζεται στην περίοδο του μεσοπολέμου. Στην Αμερική μάλιστα κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου, στα νοσοκομεία καλούσαν μουσικούς για να ενισχύουν την γρήγορη ανάρρωση των τραυματιών. Τα αποτελέσματα αυτής της ενέργειας ξεπέρασαν κάθε προσδοκία (Πολυχρονιάδου, 2003, σ. 5). Στην συνέχεια άρχισε να αναπτύσσεται με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ώσπου στις αρχές του '5 στις ΗΠΑ δημιουργήθηκε μια επιστημονική ομάδα (AMTA-American Music Therapy Assosiation²), η οποία αποτέλεσε την απαρχή μιας επίσημης κλινικής εφαρμογής και έρευνας στο χώρο της μουσικοθεραπείας. Η δημιουργία της παραπάνω μουσικοθεραπευτικής ομάδας βασίστηκε στη χρήση της μουσικής και στα οφέλη που προσέφερε για τη γρηγορότερη ανάρρωση των τραυματιών του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου. Σήμερα, η μουσικοθεραπεία αναγράφεται ως μία επιστημονική παραϊατρική επιστήμη (Δρίτσας, 3, σ. 14).

1.3 Ερμηνεία του όρου «Μουσικοθεραπεία»

Η Αμερικάνικη Εταιρία Μουσικοθεραπείας (National Association for music therapy-NAMT) την ορίζει ως την εξειδικευμένη χρήση της μουσικής στην υπηρεσία των ατόμων με ανάγκες ψυχικής και φυσικής υγείας ή ειδικής αγωγής προσφέροντάς τους κατάρτιση και αποκατάσταση. Οι υπηρεσίες της μουσικοθεραπείας προσφέρονται σε άτομα ανεξαρτήτως φυσικής ή νοητικής ηλικίας και προσαρμοστικού επιπέδου λειτουργικότητας, σε μια ποικιλία πλαισίων παροχής υγείας κατάρτισης, αποκατάστασης, εκπαίδευσης και αυτοσυντήρησης του ατόμου. Σκοπός της μουσικοθεραπείας είναι να βοηθήσει τα άτομα να κατακτήσουν και να διατηρήσουν τα μέγιστα επίπεδα της λειτουργικότητάς τους (Kessler & Κακουλίδη, , σ. 6). Σύμφωνα με τη Γερμανική Εταιρία Μουσικοθεραπείας (Deutsche Gesellschaft fur Musiktherapie) η έννοια ορίζεται ως η σκόπιμη εφαρμογή της μουσικής στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής σχέσης για την επαναφορά, τη διατήρηση και προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και πνευματικής υγείας. Η μουσικοθεραπεία είναι ένας πρακτικά προσανατολισμένος επιστημονικός κλάδος, ο οποίος βρίσκεται σε συχνή αλληλεπίδραση με διάφορους επιστημονικούς τομείς όπως την ιατρική, την ψυχολογία, τη μουσικολογία καθώς και τις παιδαγωγικές και κοινωνικές επιστήμες. Η μουσικοθεραπευτική αντίληψη εμπίπτει σε άλλες ψυχοθεραπευτικές αντιλήψεις για την αποκατάσταση της υγείας του ατόμου, σε αντίθεση με φαρμακευτική ή σωματική θεραπεία (Kessler & Κακουλίδη, , σ. 5).

Παρατηρούμε πως και στους δύο παραπάνω ορισμούς καθοριστικό ρόλο για τον προσδιορισμό της μουσικοθεραπείας διαδραματίζει η χρήση της μουσικής με σκοπό τη θεραπεία και τη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου. Γενικότερα, ο προσδιορισμός της έννοιας της μουσικοθεραπείας συνδέεται με το είδος και τη μορφή της παρέμβασης η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας ή του ατόμου καθώς και το ιστορικό ή το πλαίσιο της εκάστοτε περίπτωσης. Για τον Δρίτσα (2003) η μουσικοθεραπεία είναι «η επιστήμη που ασχολείται με την επίδραση μουσικής στον εγκέφαλο και το σώμα του ανθρώπου αλλά κυρίως βασίζεται στη διαπροσωπική σχέση και δανείζεται τεχνικές και μεθόδους από την κλινική ψυχολογία» (Δρίτσας, 3, σ.). Επίσης, στο χώρο της εκπαίδευσης η μουσικοθεραπεία τοποθετείται ως η «ελεγχόμενη χρήση της μουσικής για τη θεραπεία, την αποκατάσταση, τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση των παιδιών και των ενηλίκων που πάσχουν από σωματικές, πνευματικές και συναισθηματικές διαταραχές» (Σακαλάκ, , σ. 152). Με άλλα λόγια η μουσικοθεραπεία αποτελεί την στοχευόμενη και συστηματική χρήση της μουσικής για την αποκατάσταση, τη διατήρηση και τη βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας του ατόμου. Η σύγχρονη μορφή μουσικοθεραπείας είναι αρκετά κοντά στις αρχές της ψυχοθεραπείας. Ωστόσο, στον τομέα της μουσικοθεραπείας δίνεται περαιτέρω έμφαση στις μουσικές εμπειρίες ως εργαλείο της αυτοέκφρασης και επικοινωνίας.

Μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι η μουσικοθεραπεία είναι μια αποτελεσματική μορφή θεραπείας της κατάθλιψης. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα μουσικοθεραπείας βελτιώθηκαν σημαντικά σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ως προς τα καταθλιπτικά και αγχώδη συμπτώματα και βελτίωσαν γρηγορότερα τη λειτουργικότητα τους (Maratos et al., 2009). Παρατηρούμε λοιπόν, πως η μουσικοθεραπεία προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης για τα άτομα εκείνα που παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στο λεκτικό κομμάτι της ανάπτυξής τους. Όπως αναφέρει μάλιστα η Sanni Levy³ (2008) η μουσικοθεραπεία δεν επιδιώκει ούτε την ψυχαγωγία ούτε τη μουσική εκπαίδευση. Η μουσική αποτελείται από διάφορα στοιχεία όπως ο ρυθμός, η μελωδία, η αρμονία, ο παλμός και η ένταση στοιχεία τα οποία έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται άμεσα με την ίδια την ανθρώπινη οντότητα. Για παράδειγμα, η ένταση, ο παλμός και ο ρυθμός βρίσκονται στους χτύπους της καρδιάς, στην αναπνοή και στις κινήσεις του ατόμου. Η έκφραση συναισθημάτων χαράς, λύπης, θυμού κ.λ.π δημιουργούν από μόνα τους μελωδίες που έχουν ένταση, ρυθμό και συγκεκριμένη διάρκεια (Σακαλάκ, , σ. 153). Όλες λοιπόν αυτές οι οικείες συνδέσεις με τη μουσική παραμένουν αμετάβλητες σε κάθε άνθρωπό ασχέτως ασθένειας, αναπηρίας ή μουσικής παιδείας. Επίσης, η μουσικοθεραπεία εφαρμόζεται σε άτομα ανεξαρτήτως ηλικίας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ικανότητας μελέτης και της μάθησης, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, να μειώσει το στρες κλπ.

Η χρησιμότητα και ο ρόλος του μουσικοθεραπευτή

Με την εξάπλωση της ολιστικής θεώρησης της υγείας, μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο η οποία εισήγαγε και επίσημα πλέον τη χρήση της μουσικής ως ένα θεραπευτικό μέσο, πολλά ήταν τα Πανεπιστήμια που δημιούργησαν μουσικοθεραπευτικά προγράμματα σπουδών. Αρχικά, οι μουσικοθεραπευτές εργάστηκαν με παιδιά και ενήλικες που έπασχαν από νοητική υστέρηση και με ανθρώπους με αισθητηριακές αναπηρίες. Από το 99 όμως η μουσικοθεραπεία επεκτάθηκε και σε άλλους χώρους όπως οίκους ευγηρίας, σε ασθενείς με διάφορες παθολογίες ακόμα και στις φυλακές. Σήμερα, η μουσικοθεραπεία ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες αποτελεί έναν επαγγελματικό κλάδο, αρκετά εξελιγμένο και βιώσιμο (Μακρής & Μακρή, 3, σ. 34). Η μουσικοθεραπεία χαρακτηρίζεται ως μία σύνθετη ειδικότητα. Έτσι λοιπόν ο μουσικοθεραπευτής, ως φορέας αυτής της ειδικότητας χρειάζεται να έχει ποικίλες γνώσεις (ψυχολογίας, μουσικής, συμβουλευτικής, ιατρικής, παιδαγωγικής) προσεγγίζοντας με ακρίβεια τον κάθε πελάτη που έχει απέναντί του. Ένας μουσικοθεραπευτής χρειάζεται να είναι τόσο καλός μουσικός όσο και καλός θεραπευτής (Ψαλτοπούλου, 6, σ. 107). Καλός μουσικός καθώς κρίνεται απαραίτητη η επιλογή κατάλληλης μουσικής και η σωστή της χρήση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε πελάτη⁴ και καλός θεραπευτής για την παροχή ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Στο σημείο αυτό η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, να έχει δηλαδή την ικανότητα να ερμηνεύει τη χροιά της φωνής του, την αναπνοή του, και το ρυθμό των κινήσεων του, βοηθάει στη σωστή ερμηνεία των αντιδράσεων και γενικότερα στον ψυχισμό του ατόμου που έχει κάθε φορά απέναντί του (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 136). Δεν αρκεί, λοιπόν, μόνο να είναι κανείς άριστος μουσικός για να μπορέσει να λειτουργήσει ως μουσικοθεραπευτής, χρειάζεται παράλληλα να διαθέτει ευελιξία, δημιουργικότητα κι έναν αισθητικά ικανοποιητικό τρόπο καλλιέργειας των διαπροσωπικών του σχέσεων καθώς και συναισθηματική σταθερότητα με τις διάφορες κατηγορίες ανθρώπων, λειτουργώντας μάλιστα και ως πρότυπο. Η κλινική αντικειμενικότητα για την ερμηνεία της κάθε περίπτωσης, δεν δίνει το δικαίωμα πειραματισμού με τον πελάτη. Η μουσική χρησιμοποιείται ως το μοναδικό μη λεκτικό μέσο επικοινωνίας ή ως λεκτικό στην περίπτωση του τραγουδιού. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η πεποίθηση μιας ψυχικό-πνευματικής ισοτιμίας μεταξύ των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, θρησκείας κλπ. Σε κάθε περίπτωση ο μουσικοθεραπευτής συνυπάρχει, γίνεται ένα με τον πελάτη και συμπάσχει. Κάθε προσωπικό συναίσθημα από τη μεριά του θεραπευτή βρίσκεται έξω από το χώρο της συνεδρίας. Ο μουσικοθεραπευτής κρίνεται απαραίτητο να είναι αρκετά «αφανής» και υποστηρικτικός επιδιώκοντας την ανάπτυξη της ενεργής δράσης, της αυτοπεποίθησης και αυτογνωσίας του πελάτη και των κοινωνικών του δεξιοτήτων. (Δρίτσας, 3, σ. 45)

Η θεραπευτική εργασία οφείλει να επιτευχθεί μέσα σε μία ατμόσφαιρα συναισθημάτων. Ο μουσικοθεραπευτής είναι αυτός που αποφασίζει ποια ερεθίσματα (ήχοι, ρυθμοί, λέξεις, χειρονομίες) θα χρησιμοποιήσει και σε ποιο βαθμό ανάλογα την περίπτωση. Η προσεκτική επιλογή ενός τραγουδιού, μιας μελωδίας, κάποιου ρυθμού εμπεριέχουν το στοιχείο της γοητείας που είναι απαραίτητο για να διεγείρει τη φαντασία του πελάτη, πόσο μάλλον αν είναι παιδί, προκειμένου να του ανακτήσει τη λειτουργικότητα και τη δημιουργία (Ριζοπούλου, , σ. 17).

Το θεραπευτικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή μουσικοθεραπείας. Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της Μουσικοθεραπείας αποτελεί η δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος που θα εμπνέει στον πελάτη, ανεξαρτήτως ηλικίας, εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Ειδικά στην περίπτωση ενός παιδιού, το περιβάλλον καλείται να είναι παράλληλα ελκυστικό και πλούσιο από μουσικά ερεθίσματα που θα εμπνέουν τον πειραματισμό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. 1. Χώρος Ο χώρος λοιπόν στον οποίο διεξάγονται οι συναντήσεις, ή όπως αλλιώς χαρακτηρίζονται στον επιστημονικό χώρο, οι συνεδρίες, είναι καθοριστικός για την εξέλιξή τους. Πρόκειται λοιπόν για ένα ηχομονωμένο δωμάτιο (τ.μ.), το οποίο θα αποτελείται και από ξύλινο πάτωμα. Η ηχομόνωση βοηθάει στο να μην ακούει κανένας άλλος τα όσα διεξάγονται κατά την ώρα της συνεδρίας. Το άτομο με αυτό τον τρόπο νιώθει απελευθερωμένο και ασφαλές να εκφραστεί όπως επιθυμεί χωρίς να σκέφτεται την κρίση των άλλων σε περίπτωση που τον ακούσουν. Από την άλλη το πάτωμα οφείλει να είναι ξύλινο ώστε να ακούγονται οι διάφοροι κραδασμοί από της ηχητικές δονήσεις για μια πιο έντονη βιωματική μουσική εμπειρία. Γενικότερα ο χώρος οφείλει να εμπνέει σεβασμό και ασφάλεια δίνοντας την αίσθηση σπιτιού (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 133). Σε κάθε περίπτωση η ποιότητα του ήχου συμβάλλει στην αισθητική απόλαυση και βέβαια στην θεραπευτική διαδικασία, γι' αυτό το λόγο η επιλογή κατάλληλου μουσικού και γενικότερα εικαστικού υλικού αποτελεί απαραίτητη διαδικασία.

2. Χρόνος Οι συνεδρίες διεξάγονται συνήθως μια φορά τη βδομάδα με διάρκεια μισής ώρας. Χωρίς βέβαια αυτός ο χρονικός περιορισμός να είναι αυστηρά καθορισμένος. Επίσης, έχει παρατηρηθεί σε ψυχαναλυτικές και ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις πως το άτομο λίγο πριν ή μετά από την καθορισμένη μέρα και ώρα της συνεδρίας, συνήθως βιώνει μία συναισθηματική ένταση σε σχέση με τη θεραπεία της συνεδρίας. Γι' αυτό το λόγο σε πολλές περιπτώσεις προβλέπεται να υπάρχει ένα χρονικό διάστημα της μιας βδομάδας από τη μία συνεδρία στην άλλη (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 3). Η μουσική αποτελεί βιωματική εμπειρία λειτουργώντας άμεσα και με την ενεργή συμμετοχή του πελάτη, ο οποίος συμμετέχει ολοκληρωτικά (ψυχή, πνεύμα, μυαλό) στην όλη διαδικασία. Προκειμένου λοιπόν, να επέλθουν ουσιαστικές αλλαγές, η διαδικασία της μουσικοθεραπείας χαρακτηρίζεται ως μακροχρόνια και απαιτεί τη συνεργασία και της οικογένειας. Ειδικότερα σε περίπτωση που πρόκειται ο πελάτης να είναι παιδί ο μουσικοθεραπευτής οφείλει να επικοινωνήσει με τους ίδιους τους γονείς, όχι μόνο για να αντλήσει πληροφορίες για την κατάσταση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι αλλά πάνω από όλα να καλλιεργήσει με τους ίδιους μία σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ο κίνδυνος στη μακρόχρονη συνεδρία έγκειται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ θεραπευτή και θεραπευμένου η οποία πολύ εύκολα μπορεί να εξελιχτεί ως μία σχέση εξάρτησης. Ο πελάτης πρέπει να έχει γνώση ότι η διαδικασία της συνεδρίας έχει ημερομηνία λήξης. Ο σημαντικότερος στόχος μιας θεραπείας είναι να καταστήσει τον πελάτη λειτουργικό και δημιουργικό στο πλαίσιο μιας ομαλής ένταξης ως προσωπικότητα στην κοινωνική πραγματικότητα. Σε καμιά περίπτωση δεν επιδιώκεται να καταστεί η θεραπεία ως αυτοσκοπός και μοναδική διαδικασία η οποία προσδίδει νόημα στη ζωή του ατόμου

Είδη μουσικοθεραπείας

Οι συνεδρίες μπορούν να λαμβάνουν χώρα είτε ως ατομικές είτε ως ομαδικές, ανάλογα με τις ανάγκες και την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο πελάτης. Σε ένα πρώτο στάδιο θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε όλες τις συνεδρίες ατομικές ώστε να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης και να οικειοποιηθεί ο πελάτης τον χώρο. Στη συνέχεια, ανάλογα με την ηλικιακή φάση στην οποία βρίσκεται και τους προαπαιτούμενους στόχους και ύστερα από συζήτηση ο ίδιος ο πελάτης επιλέγει αν θα συνεχίσει με ατομική μουσικοθεραπεία ή θα ακολουθήσει μια ομαδική. Βέβαια, τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική μουσικοθεραπεία με τη βοήθεια των ήχων και της μουσικής προσπαθούμε να αντιληφθούμε τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο πελάτης και από την οποία θα αρχίσουμε. Ειδικότερα όταν δε μπορούμε με κανέναν άλλο τρόπο να βρούμε επαρκή στοιχεία για την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, η ανταπόκρισή του στις διάφορες διαφωνίες και εντάσεις της αποτελούν ένα είδος εξωτερίκευσης της συναισθηματικής αυτής κατάστασης.

1. Ατομική μουσικοθεραπεία

Κατά τη διάρκεια μιας ατομικής συνεδρίας αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αυτοσεβασμού μεταξύ του θεραπευτή και του πελάτη. Συγκεκριμένα πρόκειται για ένα χώρο άγνωστο και πολλές φορές και απειλητικό. Ειδικά στην περίπτωση που μπορεί ο πελάτης να είναι κάποιο παιδί και μάλιστα κάποιο παιδί που να διέρχεται από αγχώδη διαταραχή σίγουρα θα βιώσει έντονο άγχος και θα δυσκολευτεί πάρα πολύ να αλληλεπιδράσει και να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Θα προσπαθήσει να κρύψει τον αυθεντικό εαυτό του, προκειμένου να γίνει αποδεκτό. Στη περίπτωση της δημιουργίας οικειότητας με το περιβάλλον η μουσική αποβαίνει ένα αποτελεσματικό εργαλείο καθώς βοηθάει να δημιουργηθεί ένα μη απειλητικό περιβάλλον. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ικανότητα του μουσικοθεραπευτή να αφογκραστεί τα μουσικά μηνύματα που εκπέμπει ο πελάτης και να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη μουσική και υλικά (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 37). Συνήθως τα παιδιά είναι περισσότερο απαιτητικοί πελάτες από ότι οι ενήλικες καθώς ο θεραπευτής κρίνεται απαραίτητο να γνωρίζει κατάλληλες μεθόδους για να τα προσελκύσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους. Προκειμένου το παιδί-πελάτης να αισθανθεί ελεύθερο και όχι απειλούμενο από τη μουσική καθώς το ίδιο έχει τη δύναμη να κατευθύνει τη μουσική και την εξέλιξη της συνεδρίας, ο μουσικοθεραπευτής επιλέγει ως tempo και ρυθμό όμοιο με αυτό της αναπνοής, της κίνησης και της δυναμικής έκφρασης του παιδιού.

Στόχοι της όλης διαδικασίας είναι το παιδί να μάθει να παίρνει πρωτοβουλίες και να αποβεί σε μερικές απόπειρες εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Γρήγορα καταλαβαίνει ότι το ίδιο ενεργεί και κατευθύνει τη μουσική όπως το ίδιο επιθυμεί, κατανοώντας πως οι διάφορες ενέργειές του έχουν αξία. Βέβαια, όλη αυτή η δημιουργική έκφραση (θεραπεύτριας- πελάτη) βρίσκεται σε συνεχή ροή και διαφοροποιείται ανάλογα τις ανάγκες. Σε αυτή την περίπτωση η σχέση που αναπτύσσεται θυμίζει κάτι από την ανάπτυξη σχέσης δεσμού μεταξύ μητέρας και βρέφους. Ο ρόλος της μουσικοθεραπεύτριας στη πρώτη αυτή φάση είναι να παρατηρεί και να αφουγκράζεται τον πελάτη, ειδικότερα αν πρόκειται για παιδί, καθώς η μουσική του παιδιού αρχίζει σταδιακά να αποκτά κάποιο νόημα, ερμηνεύοντας τις διάφορες επιλογές του. Είναι σημαντικό ο μουσικοθεραπευτής να είναι υπομονετικός και να μην πιέζει το παιδί να εξωτερικεύσει τη ψυχική του αρμονία (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 139).

2. Ομαδική μουσικοθεραπεία Μια ομαδική συνεδρία έχει απώτερο σκοπό την κοινωνικοποίηση. Ιδιαίτερα σε μια μουσικοθεραπεία που αποβλέπει σε παιδιά, δεν γίνεται αναφορά σε αποδεκτές ή μη κοινωνικές συμπεριφορές, αλλά πολύ περισσότερο σε έννοιες του «υπάρχω» και «συνυπάρχω» ως μια μοναδική προσωπικότητα μέσα στην κοινωνία χωρίς αλλοίωση και συγχώνευση στα πλαίσια της σχέσης με τους άλλους. Βέβαια, ως επιμέρους στόχους κατατάσσουμε την καλλιέργεια αποδοχής κοινωνικών κανόνων και σεβασμού προς τη προσωπικότητα του άλλου (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 141). Στις ομαδικές συνεδρίες η μουσικοθεραπεία λαμβάνει χώρα μέσα από οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες οι οποίες προάγουν την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών. Πολλές φορές, μάλιστα, για να γίνει αισθητό το χρονικό πλαίσιο απαραίτητη υφίσταται η χρήση δραστηριοτήτων χαιρετισμού και αποχαιρετισμού. Σε αυτή τη περίπτωση η μουσική κατευθύνεται από την έκφραση των συμμετεχόντων. Βέβαια στην περίπτωση έλευσης ενός καινούργιου μέλους στην ομάδα ή αποχώρησης ενός ήδη υπάρχοντος, η διεξαγωγή δραστηριοτήτων καλωσορίσματος και αποχαιρετισμού κρίνεται αναγκαία. Κύριος στόχος όλων αυτών των δραστηριοτήτων είναι τα παιδιά να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μουσικά.

Ο ρόλος του μουσικοθεραπευτή σε αυτή τη περίπτωση είναι περισσότερο εμπυχωτικός καθώς παρατηρεί και επεμβαίνει μόνο όταν χρειάζεται. Αφήνει τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με τα μουσικά όργανα, να επικοινωνήσουν, δημιουργώντας ο ίδιος κίνητρα και οργανώνοντας δραστηριότητες με προκλήσεις για τα ίδια. Για παράδειγμα, τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι τα παιχνίδια εμπιστοσύνης και δυσπιστίας. Στη περίπτωση αυτή αποτελεί ο ίδιος ο μουσικοθεραπευτής τη βάση, το σημείο δηλαδή, όπου θα ξεκινήσει το παιδί και θα προσπαθήσει έπειτα το ίδιο να πάρει δικές του πρωτοβουλίες, να πάρει κουράγιο και [26] να δράσει. Το παιχνίδι αυτό δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρχικά καθόλου ευχάριστο καθώς το παιδί νιώθει αρκετά ανασφαλές και ζητάει συνεχώς την ενθάρρυνση του μουσικοθεραπευτή (Ψαλτοπούλου, 5, σ. 5). Στο σημείο αυτό ξεκινούν μουσικοί απρόβλεπτοι ήχοι που γεννούν απορία στο παιδί. Πρόκειται για ένα ξύπνημα της δημιουργικότητας που απελευθερώνει το παιδί και μετατρέπει την αγωνιώδη αυτή κατάσταση του σε χαρά. Μέσα από αυτή τη βιωματική προσπάθεια το παιδί μαθαίνει να αντιμετωπίζει της προκλήσεις της ζωής με αυτοπεποίθηση. Τέλος, η ομαδική μουσικοθεραπεία στοχεύει και στη συνεργασία μεταξύ των μελών, προκειμένου να βγάλουν εις πέρας μία δοκιμασία.

Μορφές εφαρμογής Μουσικοθεραπείας Ανάλογα με την ανάγκη και την ηλικία του κάθε πελάτη καθώς και τους σκοπούς της θεραπείας, ο μουσικοθεραπευτής επιλέγει και τον κατάλληλο τύπο μουσικής εμπειρίας με την οποία θα εφαρμόσει τη συνεδρία. Πολλές φορές μάλιστα προκειμένου να ανταποκριθεί κατάλληλα στις ανάγκες του εκάστοτε πελάτη, διαμορφώνει το πρόγραμμά του συνδυάζοντας ακόμα και δύο μορφές μουσικοθεραπείας. Οι μορφές είναι οι εξής: 1. Κλινικός αυτοσχεδιασμός. Σύμφωνα με τον κλινικό αυτοσχεδιασμό ο πελάτης παρακινείται να δημιουργήσει και να εκφράσει τη δική του μουσική είτε τραγουδώντας είτε παίζοντάς την. Αυτοσχεδιάζει ελεύθερα με κάποια μικρή παρέμβαση από μεριάς του μουσικοθεραπευτή. Ο πελάτης μπορεί να αυτοσχεδιάσει μόνος του, μαζί με το θεραπευτή ή και μαζί με άλλους, όπως έγινε αναφορά στην περίπτωση της ομαδικής μουσικοθεραπείας, αποβλέποντας πάντοτε στους εκάστοτε θεραπευτικούς στόχους. 2. Αναδημιουργία της μουσικής. Στη περίπτωση της αναδημιουργίας ο πελάτης παίζει ή τραγουδάει κάποια συγκεκριμένη μουσική. Με αυτό τον τρόπο του δίνεται η δυνατότητα να μάθει να παράγει ήχους με τη φωνή του ή με κάποιο μουσικό όργανο. Έτσι μαθαίνει να μιμείται, να αποστηθίζει, να εξασκεί τη μνήμη του, να επεξεργάζεται την ερμηνεία μιας μουσικής σύνθεσης, συμμετέχοντας σε ένα μουσικό δρώμενο.

Σύνθεση.

Με τη βοήθεια του μουσικοθεραπευτή ο πελάτης παροτρύνεται να συνθέσει ένα τραγούδι και γενικότερα να δημιουργήσει μια μουσική σύνθεση. Ο πελάτης εμπλέκεται σε μια τέτοιου είδους διαδικασία είτε για να γράψει τους στίχους από ένα τραγούδι είτε για να το μελοποιήσει, προσδίδοντας ο ίδιος ένα προσωπικό νόημα. 4. Ακρόαση μουσικής. Ο πελάτης μπορεί να παρακολουθεί με προσοχή ζωντανή ή ηχογραφημένη τη μουσική. Η εμπειρία της ακρόασης επικεντρώνεται σε σωματικές, συναισθηματικές, διανοητικές αισθητικές και πνευματικές ανάγκες. Το γεγονός ότι ο πελάτης ακροάται τη μουσική δε σημαίνει απαραίτητα ότι δεν έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει καμιά άλλου είδους δραστηριότητα. Εκτός από το να χαλαρώνει ο πελάτης μπορεί ακούγοντας μουσική να προβαίνει σε δομημένη ή ελεύθερη κίνηση, σε δημιουργία φανταστικών εικόνων, στην [27] αναπόληση ή δημιουργία μιας ιστορίας, ακόμα και σε ζωγραφική, ιδιαίτερα αν πρόκειται για παιδιά. Καθεμιά από τις παραπάνω μουσικές εμπειρίες βοηθάει τον πελάτη να προσεγγίσει από διαφορετική οπτική το πρόβλημά του. Γι' αυτό το λόγο και η κάθε μέθοδος παρουσιάζει διαφορετικές επιδράσεις. Μεταξύ άλλων ο θεραπευτής έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ένα μουσικό διάλογο με τον πελάτη, προκειμένου να εκφραστεί και να παρουσιάσει τα συναισθήματά του. Στην περίπτωση που η μουσικοθεραπεία απευθύνεται σε παιδιά η μουσική συνδέεται με διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια (Σακαλάκ, , σ. 154).

Ανάλογα με το είδος του προβλήματος επιλέγεται και άλλη μέθοδος. Για παράδειγμα, σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές ενδείκνυται ο αυτοσχεδιασμός καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα, την ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία και γενικότερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά αυτά καταφέρνουν να επικοινωνήσουν, να μοιραστούν τα συναισθήματα τους με τους άλλους, καθώς και να οργανώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της αναδημιουργίας τα άτομα μαθαίνουν να κατανοούν τους διάφορους ρόλους, να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ανήκουν και να κατανοούν τα αισθήματα των άλλων και βέβαια να συνεργαστούν. Ειδικότερα μέσα από τα μαθήματα τραγουδιού τα παιδιά με προβλήματα λόγου άρθρωσης και ευχέρειας στη μάθηση θα έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν το λόγο τους. Από την άλλη, το ομαδικό τραγούδι οδηγεί στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της ικανότητας να μπορούμε να «ακούμε» τον άλλο. Η αλληλεπίδραση παιδιών με σωματικές δυσκολίες με κάποιο μουσικό όργανο, τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, λεπτές και μη. Η εκμάθηση μουσικού οργάνου παρέχει και σε παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές να μάθουν να ελέγχουν τον παρορμητισμό και τη γενικότερη συμπεριφορά τους, ιδιαίτερα αν συμμετέχουν σε μουσικά σύνολα. Η απλή ακρόαση της μουσικής βοηθάει στη σωματική και πνευματική χαλάρωση του ατόμου. Γι' αυτό και χρησιμοποιείται περισσότερο στα νοσοκομεία για χαλάρωση και μείωση του στρες των ασθενών που νοσηλεύονται. Στην περίπτωση της ψυχοθεραπείας η μουσική ακρόαση οδηγεί στην εξωτερίκευση εσωτερικών συναισθημάτων, σκέψεων, ακόμα και στη δημιουργία συλλογισμών και φαντασιώσεων, γεγονός που βοηθάει στην εκμείωση και ερμηνεία του ψυχισμού του ατόμου (Σακαλάκ, , σ. 56).

Τεχνικές της μουσικοθεραπείας στο χώρο της Ιατρικής Η μουσική στο χώρο της ιατρικής κατέχει υποβοηθητικό ρόλο, υποστηρίζοντας τις ιατρικές διαδικασίες. Για παράδειγμα, για τη μείωση του στρες σε περιπτώσεις νοσηλείας εφαρμόζεται η παθητική μουσική ακρόαση η οποία συνδυαζόμενη πολλές φορές με τεχνικές χαλάρωσης, αναισθησίας, αναλγησίας και νοερής απεικόνισης επιφέρει μείωση στον πόνο και στο άγχος ενώ παράλληλα ενισχύει τη μείωση του [28] αναισθητικού φαρμάκου. Ως δεύτερη τεχνική μουσικοθεραπείας χαρακτηρίζεται η ενεργός μουσική συμμετοχή. Η συγκεκριμένη τεχνική αποσκοπεί στην εστίαση της προσοχής του ατόμου, στη μείωση του σωματικού πόνου καθώς και στην αύξηση κινητικών ικανοτήτων. Η τρίτη τεχνική ασχολείται με τη μουσική συμβουλευτική και λειτουργεί για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του πελάτη και του μουσικοθεραπευτή και του οικογενειακού περιβάλλοντος του πελάτη. Η δημιουργία σχέσεων και με τους τρεις αυτούς προσφέρει κυρίως στον πελάτη ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας. Τα αισθήματα αυτά ο μουσικοθεραπευτής οφείλει να τα καλλιεργήσει προκειμένου όχι μόνο ο πελάτης του αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον να νιώσουν άνετα και να τον εμπιστευτούν προκειμένου να του παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να οργανώσει το μουσικοθεραπευτικό του πρόγραμμα. Η μουσική και αναπτυξιακή μαθησιακή διαδικασία αποτελεί την τέταρτη τεχνική, οι οποία λειτουργεί ενισχυτικά για την οργάνωση μιας δομημένης διδασκαλίας ικανής να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να τον στηρίξει στην ακαδημαϊκή του πορεία. Μία ακόμη τεχνική του είδους είναι αυτή της μουσικής και παρακίνησης, σύμφωνα με την οποία προσδίδουμε αρκετά ερεθίσματα, επιδιώκοντας πάντοτε την ακουστική αντίδραση. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε και τη μουσική στο πλαίσιο μιας ομαδικής δραστηριότητας, η οποία με τη σειρά της επιδιώκει τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μεταξύ των μελών μιας ομάδας προκειμένου να αναπτυχθούν θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Σακαλάκ, 5, σσ. 6 -162)

1.4. Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο και οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο παρατηρείται μια μεταβολή στο χώρο της ιατρικής. Οι απόψεις του Karl Menninger (1893-1990) για μια ολιστική θεώρηση της υγείας αρχίζουν και κατακτούν όλο και περισσότερο έδαφος στον τομέα την Υγείας και της Πρόνοιας, ανοίγοντας παράλληλα το δρόμο για την ανάπτυξη της μουσικοθεραπείας (Μακρής & Μακρή, 3, σ. 31). Με τον καιρό, αρχίζουν και αναπτύσσονται διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το χώρο της Μουσικοθεραπείας. Οι πιο σημαντικές προσεγγίσεις είναι: 1. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση Σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική προσέγγιση ή αλλιώς ψυχαναλυτική προσέγγιση, η οποία προτάθηκε από το νευροψυχίατρο S. Freud (1856-1939), η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα τόσο των εμπειριών της παιδικής του ηλικίας όσο και των βιολογικών ορμών (libido). Ο Freud κάνει αναφορά στην προσωπικότητα του ατόμου η οποία όπως υποστηρίζει διαμορφώνεται ήδη από την παιδική του ηλικία. Ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με μια συνεχή προσπάθεια αναζήτησης αποδεκτών τρόπων προκειμένου να βρουν διέξοδο οι ενδογενείς του παρορμήσεις που απαγορεύονται από τη κοινωνία (Κοκκινάκη, 6, σ. 255). Η ψυχή του ανθρώπου χωρίζεται στο «εκείνο», στο «εγώ» και στο «υπερεγώ». Αν και ο ίδιος ο Freud δεν αναφέρει στη θεωρία του τη χρήση της μουσικής ως μέσο θεραπείας. Στα επόμενα [29] χρόνια συνεχιστές της θεωρίας του αρχίζουν και παρουσιάζουν τη θεραπευτική χρήση της μουσικής με ποικίλους τρόπους.

Συγκεκριμένα ο Ruut (98) χαρακτηρίζει τη μουσική ως μια μορφή μη λεκτικής έκφρασης που βοηθάει να εξεταστεί το υποσυνείδητο. Η μουσική δηλαδή, χαρακτηρίζεται και ως διέξοδος για να εκφράσει τις διάφορες υποσυνείδητες ορμές του ατόμου, αποτελώντας μέσο έκφρασης του αισθήματος κυριαρχίας και ελέγχου του το οποίο αποβλέπει σε ενδυνάμωση του εγώ του. Στη διάρκεια μιας μουσικοθεραπευτικής εφαρμογής η εξερεύνηση του υποσυνείδητου του ανθρώπου γίνεται μέσα από μουσικές δραστηριότητες όπως ο αυτοσχεδιασμός ή οι κατευθυνόμενες εικόνες. Ο πελάτης μέσα από το τραγούδι ή τη μουσική τα οποία είναι αποτέλεσμα ελεύθερων συνειρμών, σκέψεων, εικόνων, συναισθημάτων, εξωτερικεύει τον ψυχισμό του και οδηγείται σε κάθαρση (Μακρής & Μακρή, 3, σ. 65). Βέβαια, οι παραπάνω δραστηριότητες προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός καλά εξειδικευμένου μουσικοθεραπευτή και ενός πελάτη που θα είναι σε θέση να εμπλακεί σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

2. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση

Ως αντίδραση στην ψυχοδυναμική προσέγγιση έκανε την εμφάνισή της η συμπεριφοριστική. Ιδρυτής αυτής της θεωρίας ήταν ο ψυχολόγος Watson με κύριους εκπροσώπους τον I.P. Pavlov (1849-1936), τον E.L. Thordike (1874-1949), τον B.F. Skinner (1904- 1990) κ.α. οι οποίοι υποστήριζαν την ανθρώπινη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της μάθησης. Συγκεκριμένα, ο Thordike αναφέρει πως η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης (ερέθισμααντίδραση). Με άλλα λόγια, συμπεριφορά του ανθρώπου επαναλαμβάνεται μόνο σε περίπτωση που θα έχει κάποιο θετικό αντίκτυπο. Παράλληλα, ο Skinner υποστήριξε το αίσθημα της ευχαρίστησης για την επανάληψη μιας συμπεριφοράς. Το άτομο δηλαδή επιλέγει εκείνη τη συμπεριφορά που προκαλεί ένα ευχάριστο συναίσθημα ενώ απορρίπτει τη συμπεριφορά που δημιουργεί δυσφορία. Οι μουσικοθεραπευτές που ενστερνίζονται τη συμπεριφοριστική προσέγγιση επιδιώκουν με κάθε τρόπο να εντοπίσουν το σημείο εκείνο και την τεχνική που θα επιφέρει θετικό συναίσθημα στον πελάτη. Ένας ευχάριστος ήχος θα μπορούσε ακόμα και να αλλάξει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις ηλικίες και σε κάθε είδους περίπτωση.

3. Η γνωστική προσέγγιση

Εκφραστής της γνωστικής προσέγγισης είναι ο J. Piaget (1896-1980) υποστηρίζοντας πως ο άνθρωπος λύνει τα προβλήματα του και διατηρεί την ισορροπία του με βάση τους γνωστικούς του μηχανισμούς. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Τα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον έχουν αντίκτυπο μόνο εφόσον συνδυάζονται με τις εσωτερικές γνωστικές δομές. Με τον όρο αφομοίωση εννοούμε τη διεργασία με την οποία το άτομο ενσωματώνει τις αντιλήψεις που έχει προσλάβει με τις αισθήσεις του σε νοητικές δομές ενώ με τον όρο συμμόρφωση αναφερόμαστε στη διεργασία με την οποία το άτομο κατανοεί τα δεδομένα της εμπειρίας (Elliott et al., 2008, σ. 66). Αξιοσημείωτο είναι πως στο χώρο της μουσικοθεραπείας ο μουσικοθεραπευτής έχει την δυνατότητα να χρησιμοποιήσει γνωστά για τον πελάτη τραγούδια ή και μελοποιημένα ποιήματα για να τον βοηθήσει να εκφράσει τις προσωπικές του απόψεις και τα συναισθήματα που δημιουργούν παθογόνες σκέψεις. Ο μουσικοθεραπευτής με τη βοήθεια της μουσικής οδηγεί τον πελάτη σε συνειδητοποίηση των παθογόνων αυτών σκέψεων οι οποίες επηρεάζουν τη καθημερινότητα του.

4. Η ανθρωπιστική προσέγγιση

Μεγάλος αριθμός θεραπευτικών μοντέλων προήλθαν από ανθρωπιστικές προσεγγίσεις και ιδιαίτερα από το φιλοσοφικό κίνημα του υπαρξισμού. Ο Carl Rogers (1902-1987) εκπρόσωπος της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης αναφέρει συγκεκριμένα ότι «ο άνθρωπος στο βάθος του είναι καλός, η διαφθορά προέρχεται από έξω ενώ όλα τα προβλήματα έχουν τη ρίζα τους στην αποτυχία του ανθρώπου να είναι αυτός που είναι» (Μακρής & Μακρή, 5, σ. 170). Ο άνθρωπος έχει ιδιαίτερη ανάγκη για αυτενέργεια. Η θεραπεία του έγκειται ακριβώς στην αυτοπραγμάτωση η οποία βρίσκεται πέραν των αναγκών του. Στη μουσικοθεραπεία, η δημιουργία σχέσεων μεταξύ θεραπευτή και πελάτη είναι απαραίτητη. Ο θεραπευτής σε κάθε περίπτωση δέχεται την προσωπικότητα του κάθε πελάτη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η σωστή επιλογή της μουσικής πρεσβεύει την παραπάνω αρχή περί σεβασμού της προσωπικότητας. Πολλές φορές η αισθητική ομορφιά της μουσικής μπορεί να φανεί καθοριστική για τη διαμόρφωση της ποιότητας της ζωής. Γι' αυτό το λόγο η μουσική η εφαρμογή της μουσικοθεραπευτικής μεθόδου σε άτομα με αποκλίνουσα ή διαταραγμένη συμπεριφορά τα οδηγεί σε προσωπική ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Γενικότερα, οι μουσικές εμπειρίες του κάθε ατόμου του προσφέρουν ποιότητα και νόημα στη ζωή του.

5. Η βιοϊατρική προσέγγιση

Το βιοϊατρικό μοντέλο έχει τις ρίζες του στην εποχή του Καρτέσιου και στις φιλοσοφίες του αναγωγισμού και του δυϊσμού. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο η κάθε ασθένεια γίνεται κατανοητή μόνο εάν αναλύσουμε τα επιμέρους στοιχεία της και βέβαια προκαλείται κυρίως από παθογόνους παράγοντες. Οι σωματικοί και ψυχολογικοί παράγοντες δεν υπόκεινται σε καμιά είδους αλληλεπίδραση, λειτουργώντας ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης δεν δίνει σημασία τόσο στον ρόλο της πρόληψης όσο στην επαναφορά της υγείας, χορηγώντας χάπια ή πραγματοποιώντας χειρουργικές επεμβάσεις. Στόχος των ενεργειών αυτών είναι η άμεση επαναφορά της λειτουργικότητας του ατόμου (Dimatteo & Martin, , σ. 78). Ο ρόλος, λοιπόν, των ψυχοκοινωνικών παραμέτρων δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη για την κατανόηση και την αντιμετώπιση της νόσου. Παρατηρούμε λοιπόν πως σε ένα τέτοιο βιοϊατρικό περιβάλλον η μουσικοθεραπεία όχι μόνο δεν είχε απήχηση στον επιστημονικό χώρο αλλά θεωρούνταν καθαρά μια παγανιστική διαδικασία.

Όταν μιλάμε για θεραπεία στο χώρο της μουσικοθεραπείας αναφερόμαστε καθαρά σε κάθε προσπάθεια που γίνεται προκειμένου να απαλύνουμε τον ανθρώπινο πόνο. Η λειτουργικότητα του ατόμου μπορεί να επηρεαστεί όχι μόνο από σωματικά αίτια αλλά πολύ περισσότερο από ψυχολογικά (Πολυχρονιάδου, 3, σ. 14). Η μουσική απώτερο στόχο έχει να επαναφέρει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Με αυτό τον τρόπο, το κάθε άτομο θα μπορέσει να εμβαθύνει και να γνωρίσει καλύτερα όχι μόνο τους άλλους αλλά και τον εαυτό του, προκειμένου να αντιμετωπίζει δυναμικότερα τις προκλήσεις της ζωής. Έτσι λοιπόν, στο χώρο της μουσικοθεραπείας μιλάμε συνήθως για «ψυχική αρρώστια», δηλαδή για την αρρώστια μια ψυχής που έχασε το τραγούδι της και τη μουσικότητα της και άρα έχασε την ελευθερία της. Το εργαλείο μας λοιπόν στο χώρο αυτό είναι μια μουσική σύνθεση που μαζί με τη μελωδικότητα της φωνής μπορούν να εκφράσουν ψυχικές καταστάσεις οι οποίες θα είναι ίσως αδύνατον να εκφραστούν με λόγια.

6. Βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση

Η μουσικοθεραπεία παρουσιάζει περισσότερα κοινά στοιχεία με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο το οποίο βασίζεται στις ολιστικές θεωρίες του Ιπποκράτη για την υγεία του ατόμου. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζεται από τον George Engel (1977, 198) και υποστηρίζει πως οι βιοϊατρικοί παράγοντες είναι απαραίτητοι αλλά δεν επαρκούν για την ολόπλευρη κατανόηση της ασθένειας καθώς ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που καθορίζουν την υγεία. Η υγεία είναι μια κατάσταση λειτουργικότητας και ευεξίας που περικλείει τόσο τις σωματικές όσο και τις ψυχικές πλευρές του ατόμου και δεν καθορίζεται μόνο με την απουσία της νόσου. Στο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο εξετάζουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ ψυχισμού και σώματος, προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως το άτομο. Άλλωστε, πολλές είναι οι ασθένειες που θεωρούνται από τους ειδικούς ως ψυχοσωματικές, δηλαδή οφείλονται σε ψυχολογικά αίτια και αναγνωρίζεται η αυτοθεραπευτική δύναμη του ατόμου (Dimatteo & Martin, , σ. 79). Μέρος αυτής της αυτοθεραπείας θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τη μουσική και συγκεκριμένα μια καθοριστική μουσική για τον ψυχισμό του κάθε ατόμου ώστε να επέλθει η ψυχική του ισορροπία. Όπως άλλωστε υποστήριξε και η Eva Augusta Vescelius ιδρύτρια της Εθνικής Θεραπευτικής Ένωσης της Νέας Υόρκης (1903) «Η μουσικοθεραπεία επαναφέρει αρρώστους με κάθε είδους διαταραχές σε αρμονία» (McClellan, 1997, σ. 76). Μάλιστα, στο περιοδικό που εξέδωσε η ίδια «Μουσική και Υγεία» (Music and Health) παρουσιάζει οδηγίες για τη θεραπεία ασθενειών όπως ο πυρετός, η αϋπνία με τη βοήθεια της μουσικής

Γενικότερα η μουσική από μόνη της δεν μπορεί να διασφαλίσει την υγεία. Μόνο στην περίπτωση που συνδυάζεται με σωστή διατροφή και ύπνο, με μια εργασία που [32] προσφέρει ικανοποίηση καθώς και με μια δραστήρια διανοητική ζωή, η οποία περικλείεται από εποικοδομητικές σχέσεις, ψυχαγωγία και πνευματικούς στόχους τότε ολόκληρη η ύπαρξή του ατόμου διαποτίζεται από την αίσθηση της ολοκλήρωσης και εξασφαλίζεται η ελαχιστοποίηση των ενοχλήσεων από ασθένειες. Η επίδραση της μουσικής στην υγεία είναι λοιπόν αθροιστική και διαρκεί για μεγάλες χρονικές περιόδους. Επομένως, το είδος της μουσικής που ακούει το άτομο, η ώρα που την ακούει και το περιβάλλον που δημιουργεί είναι καθοριστικά για τα οφέλη που αποκομίζει. Αναγκαία κρίνεται η επιλογή ποιοτικής μουσικής καθώς και η ακρόαση της ίδιας μουσικής σε καθημερινή βάση για έναν περίπου μήνα προκειμένου να νιώσουμε την αθροιστική της επίδραση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επιλογή της μουσικής το πρωί καθώς η ακρόασή της στην αρχή της ημέρας διεισδύει στο μυαλό του ανθρώπου και αντηχεί σε όλη τη διάρκεια της (McClellan, 1997, σ. 76). Επίσης, η Margaret Anderton (1902-1969) η οποία εφάρμοζε τη μουσικοθεραπεία στα νοσοκομεία για τους στρατιώτες του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, υποστήριξε πως η μουσική βοηθάει στην αντιμετώπιση τόσο σωματικών ανικανοτήτων όσο και ψυχικών διαταραχών. Συγκεκριμένα αυτοί που παρουσίαζαν ψυχολογικά προβλήματα τους βοηθούσε να ακούν μουσική σε αντίθεση με εκείνους που ήταν καταβεβλημένοι από σωματικές ανικανότητες. Στην περίπτωση αυτών των ασθενών προϋπόθεση ήταν να εμπλακούν ενεργά και να παίξουν κάποιο μουσικό όργανο προκειμένου να ενδυναμώσουν τους μύς του σώματος. Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο των πνευστών μουσικών οργάνων καθώς στον ήχο του προσδίδουμε θεραπευτικές ιδιότητες.

Η Isa Maud Ilse (1926), μουσικός και νοσηλεύτρια, η οποία ίδρυσε την Αμερικανική Εταιρία Μουσικής για νοσοκομεία, αποδίδει μεγάλη έμφαση στα οφέλη του ρυθμού τον οποίο μάλιστα τον ορίζει ως «το δομικό εκείνο στοιχείο της μουσικής το οποίο έχει ζωτικές θεραπευτικές δυνάμεις» (στο Μακρής & Μακρή, 3, σ. 33). Η συγκεκριμένη μουσικοθεραπεύτρια τάσσεται υπέρ της θεραπευτικής ιδιότητας της κλασικής μουσικής, απορρίπτοντας τη μουσική τζαζ. Συγκεκριμένα για άτομα που υποφέρουν από αϋπνία ή πυρετό πρότεινε να ακούν το Ave Maria του Schubert ενώ σε ασθενείς που βρισκόταν στην τελευταία φάση της ασθένειας τους να ακούν το βαλς του Brahms ή το Mars του Sousa. Κατά την περίοδο αυτή παρουσιάζονται αρκετές έρευνες και πρακτικές στην επίδραση που ασκεί το μουσικό ή το ηχητικό ερέθισμα στη λειτουργικότητα του ανθρωπίνου οργανισμού καθώς και στην ψυχολογία του ανθρωπίνου πλάσματος ήδη από τη στιγμή της σύλληψης και για το υπόλοιπο της ζωής του. Το κοινό σημείο όλων των ερευνών υπόκειται στη συγκινησιακή επίδραση της μουσικής στις οργανικές αντιδράσεις του ατόμου (Πολυχρονιάδου, 3, σ. 8).

2 Ο Κεφάλαιο 2.1 Μουσική και Ανάπτυξη

Τα πρώτα σημεία ανάπτυξης του ανθρώπου γίνονται φανερά ήδη από τους πρώτους μήνες της κύησης. Αυτοί οι πρώτοι μήνες οι οποίοι χαρακτηρίζονται από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους και ως «κρίσιμοι περίοδοι»⁵ καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την μετέπειτα, κυρίως βιολογική, αλλά και συναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους. Κατά τη διάρκεια της μεταγενετικής ανάπτυξης, γίνεται αναφορά σε «ευαίσθητες περιόδους». Σε περίπτωση που μία συμπεριφορά δεν έχει εδραιωθεί κατά την πορεία της ευαίσθητης αυτής περιόδου, μπορεί να μην αναπτυχθεί πλήρως. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου της ζωής ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται στο σχηματισμό στενών διαπροσωπικών δεσμών και συγκεκριμένα στη δημιουργία ενός ασφαλούς δεσμού μεταξύ μητέρας και βρέφους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα ευαίσθητης περιόδου αποτελεί και η προσχολική ηλικία η οποία είναι σημαντική για τη νοητική ανάπτυξη και την απόκτηση της γλώσσας. Σύμφωνα με έρευνες, παιδιά τα οποία πριν την ηλικία των έξι και επτά ετών δεν έχουν ικανοποιητικά γλωσσικά ερεθίσματα, ίσως να μην μπορέσουν πότε να αποκτήσουν τη γλώσσα. Εν ολίγοις, οι εμπειρίες ενός παιδιού κατά τη διάρκεια των ευαίσθητων περιόδων μπορεί να διαμορφώσουν τη μελλοντική πορεία της ανάπτυξης του με τέτοιον τρόπο που δεν θα μπορεί να αλλάξει αργότερα (Hilgard, 3, σσ. 36-137).

2.1.1. Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του παιδιού: Οι ενδομήτριοι ήχοι στην ανάπτυξη Η αντίδραση του εμβρύου σε εξωγενείς ήχους ξεκινά ήδη από τη 6η εβδομάδα της κύησης. Την ίδια ακριβώς περίοδο κατά την οποία αρχίζει και αναπτύσσεται στα έμβρυα η αίσθηση της ακοής. Ιατρικές μελέτες που χρησιμοποιούν υπερήχους, υποστηρίζουν πως τα έμβρυα αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στην αναπνοή της μητέρας, στις κινήσεις και στη φωνή της όταν μιλά ή τραγουδάει. Παρατηρούμε δηλαδή πως η διαδικασία εκμάθησης ήχων και ρυθμών ξεκινάει ήδη από τη μήτρα. Οι ακουστικές εμπειρίες του εμβρύου αποτελούν το κυριότερο ερέθισμα για την εγκεφαλική ανάπτυξη. Οι διάφοροι ήχοι της ροής του αίματος μέσα από τον πλακούντα ακούγονται συνεχώς και σε αρκετή ένταση κατά τη διάρκεια της ενδομήτριας ζωής. Για τις ηχητικές συχνότητες κάτω από 5 Hz, τα επίπεδα της έντασης του ήχου κυμαίνονται μεταξύ 7 και 8 decibel. Επομένως, το έμβρυο ακούει το ρυθμικό ήχο της καρδιάς της μητέρας περίπου 6 εκατομμύρια φορές δημιουργώντας του μία αίσθηση προστασίας και ασφάλειας (Δρίτσας, 3, σ. 8). Κατά την περίοδο αυτή, η μητέρα παρέχει στο έμβρυο απαραίτητες πληροφορίες οι οποίες καθορίζουν την ανάπτυξη του εγκεφαλικού ιστού του. Η ανάπτυξη του συναπτικού νευρικού δικτύου στον εγκέφαλο του εμβρύου εξαρτάται από τις μαθησιακές διαδικασίες. Μάλιστα, παρατηρείται μια σημαντική ελάττωση στους εγκεφαλικούς νευρώνες και τις νευρικές συνδέσεις του εγκεφάλου του εμβρύου στη διάρκεια του τελευταίου τριμήνου της κύησης και μία περαιτέρω ελάττωση στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Παρατηρήσεις ψυχολόγων υποστηρίζουν πως το συγκεκριμένο φαινόμενο οφείλεται στις αρχικά ανεπτυγμένες συμπεριφορές και δυνατότητες του εμβρύου που αν δεν αξιοποιηθούν αρχίζουν και εξαλείφονται στη μετέπειτα ζωή του (Δρίτσας, 3, σ. 9). Σύμφωνα με έρευνες το νεογνό μπορεί να διακρίνει ενδομήτριους ήχους της δικής του μητέρας διαχωρίζοντάς την από άλλες καθώς επίσης αντιδρά στις μεταβολές του καρδιακού παλμού και των κινήσεων (Ψαλτοπούλου, 5, σσ. 43- 45). Στην παρακάτω μελέτη παρουσιάζεται «το ενδομήτριο αμφιθέατρο», όπως χαρακτηρίζει ο Αθανάσιος Δρίτσας τον αμνιακό σάκο, το οποίο αποτελεί τη σημαντικότερη εκπαιδευτική διαδικασία της ζωής μας, ανεξάρτητα της πανεπιστημιακής παιδείας που θα λάβουμε. Συγκεκριμένα, σε μια ανάλυση που έγινε σε ερευνητικές μελέτες που αφορούν δίδυμα άτομα έδειξε πως οι κοινές ακουστικές εμπειρίες της ενδομήτριας ζωής τους, ερμηνεύουν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των IQ τους ακόμα και σε περιπτώσεις που μεγαλώνουν ξεχωριστά. Το ενδομήτριο λοιπόν περιβάλλον και οι πρώτες ηχητικές μνήμες καθορίζουν και τη μετέπειτα ανάπτυξη του εμβρύου.

Άλλωστε, όπως αναφέρει στις παρατηρήσεις του ο Dr. Lee Salk (1926- 1992), δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι οι περισσότερες νέες μητέρες κρατούν τα βρέφη τους από την αριστερή πλευρά του θώρακα, κοντά στην καρδιά. Ο ήχος της καρδιάς είναι στα βρέφη αρκετά οικείος και τους παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων του ο Salk ανέλυσε έναν πολύ μεγάλο αριθμό φωτογραφιών που απεικόνιζαν μητέρες και βρέφη. Πράγματι, το 8 % αυτών των εικόνων βεβαιώνει πως οι μητέρες κρατούν τα βρέφη τους από την αριστερή πλευρά κοντά στην καρδιά. Στη συνέχεια ο Salk για να ελέγξει το κατά πόσο ηρεμεί τα νεογνά ο καρδιακός παλμός άρχισε να το χρησιμοποιεί στο νοσοκομείο. Μέσα από μία τέτοιου είδους διαδικασία αποδείχτηκε πως οι ενδομήτριοι ήχοι αποτυπώνονται μέσα μας και καθορίζουν τη μετέπειτα ανάπτυξή μας. Επιπλέον, πολλοί ακόμα ερευνητές συσχετίζουν τους ενδομήτριους αυτούς ήχους με τους άναρθρους ήχους με τους οποίους μητέρες από όλο τον κόσμο προσπαθούν να ηρεμήσουν τα παιδιά τους, όπως για παράδειγμα «σσσσς», “hush”, “shush” κλπ. Με αφετηρία την άποψη ότι το κλάμα των μωρών οφείλεται σε ένα ποσοστό στην έλλειψη των παλμών της μητρικής καρδιάς που είχε συνηθίσει να ακούει το έμβρυο και που του παρείχε ένα αίσθημα ασφάλειας, ο Χαζιμέ Μορούκα, Ιάπωνας παιδίατρος του πανεπιστημίου Νίπον στο Τόκυο, τοποθέτησε μικροσκοπικά [35] μικρόφωνα στη μήτρα τριών γυναικών και μαγνητοσκόπησε των ήχο των παλμών της καρδιάς τους. Στη συνέχεια έπαιξε τη συγκεκριμένη κασέτα σε 3 νεογνά που έκλαιγαν. Το 85% των νεογνών αυτών ηρέμησαν και κοιμήθηκαν αμέσως (στο Ταμπάκης & Ταμπάκη, 5).

Ο αμνιακός σάκος θα λέγαμε πως λειτουργεί ως ένα είδος ηχητικού φίλτρου που περιορίζει τη διάδοση κάποιων ηχητικών συχνοτήτων προς το έμβρυο. Έτσι λοιπόν το έμβρυο καταφέρνει να ακούει την ανθρώπινη φωνή και μουσική σε ένα φάσμα συχνοτήτων μικρότερων από 5 Hz. Θα μπορούσαμε ως επί τω πλείστον να ισχυριστούμε πως μία σημαντική διαδικασία εκμάθησης ήχων ξεκινάει από την περίοδο της κύησης. Στη συνέχεια, το νεογνό μπορεί να αναγνωρίζει φωνές, να διακρίνει λέξεις, ακόμη και να δείχνει προτίμηση για ιστορίες που του διάβαζε η μητέρα κατά την περίοδο της κύησης καθώς και σε μουσικούς ήχους και μελωδίες. Η μεταβίβαση ήχων και ρυθμών από τη μητέρα στο έμβρυο δίνει απαραίτητες πληροφορίες για την ανάπτυξη του εγκεφαλικού ιστού του εμβρύου. Πρόσφατες μάλιστα έρευνες αποδεικνύουν την ευεργετική επίδραση της μουσικής και συγκεκριμένα των ενδομήτριων ήχων στην αύξηση του βάρους των πρόωρων νεογνών, στη μονάδα εντατικής παρακολούθησης. Σύμφωνα με τις μελέτες του αμερικανού αναισθησιολόγου Fred Schwartz (1913-2009) στο νοσοκομείο του Piedmont στην Ατλάντα των ΗΠΑ ο οποίος εφαρμόζει συστηματικά μουσική στη μονάδα εντατικής παρακολούθησης σε πρόωρα νεογνά, αναφέρει ότι τα νανουρίσματα με τη φωνή της μητέρας ή οι μουσικοί ήχοι που προσομοιάζουν με τους ήχους του εμβρυϊκού περιβάλλοντος βοηθούν στην ταχύτερη απόκτηση βάρους και ανάπτυξη της περιμέτρου της κεφαλής καθώς και στη γρηγορότερη έξοδο από τη μονάδα εντατικής θεραπείας πρόωρων νεογνών, σε σχέση με ίδιες περιπτώσεις νεογνών που δεν εκτίθενται σε τέτοιους ήχους.

Ο Schwartz στην έρευνα του τοποθέτησε μικρά ειδικά ηχεία σε απόσταση 3-10 ιντσών από τη βρεφοκοιτίδα ενώ παράλληλα γίνονταν μετρήσεις έντασης του ήχου με ειδικές συσκευές. Προκειμένου να πετύχει ένα ενδομήτριο περιβάλλον η ένταση διατηρούνταν σε επίπεδα 75-80 dB με δυνατότητα αναπροσαρμογής της έντασης ανάλογα τις αντιδράσεις του νεογνού. Τα ηχεία, λοιπόν, μετέδιδαν μέσω κεντρικού συστήματος ήχου, μουσική ειδικά επιλεγμένη γι' αυτό το σκοπό σε ωρη βάση. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια του ωρου ειδικά εκπαιδευμένες νοσηλεύτριες ήταν υπεύθυνες για την εκπομπή της μουσικής μέσω CD player και την επιλογή συγκεκριμένων ηχητικών συνδυασμών. Παρατηρήθηκε ότι η επίδραση τόσο της μουσικής με ενδομήτριους ήχους όσο και το τραγούδι με τη φωνή της μητέρας (νανουρίσματα) οδηγεί στην επαναφορά των καρδιακών συχνοτήτων, στην αρτηριακή πίεση και στον κορεσμό του αρτηριακού αίματος σε O₂ βοηθώντας στην ταχύτερη απόκτηση βάρους στα πρόωρα βρέφη (Δρίτσας, 3, σ. 7). Το 1997 δημοσιεύθηκε από τους Coleman et al. στο περιοδικό International Journal of Arts in Medicine μία μελέτη που έγινε σε 33 πρόωρα νεογνά στη μονάδα εντατικής θεραπείας (στο Ψαλτοπούλου, 5, σ. 5). Η μελέτη αυτή αποτελούνταν από [36] καταγραφές φυσιολογικών και συμπεριφορικών μεταβολών των νεογνών, ανεξαρτήτου φύλου, από την έκθεση τους σε ηχογραφημένες φωνές για μια περίοδο ημερών. Καθεμιά από τις παρεμβάσεις περιελάμβανε λεπτά ομιλίας ή τραγουδιού και έπειτα λεπτά σιωπής και στη συνέχεια λεπτά έκθεση σε ομιλία ή τραγούδι. Τα συμπεράσματα της μελέτης υποστήριξαν ότι το τραγούδι μπορεί να μειώνει σημαντικά την καρδιακή συχνότητα και να αυξάνει τον κορεσμό του οξυγόνου στο αίμα σε σχέση με τη σιωπή ή τη λεκτική ομιλία.

Παρατηρούμε ξεκάθαρα πως ο ήχος γενικότερα και ειδικότερα η μουσική διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου εγκεφάλου που έχει αφετηρία την εμβρυική ζωή. Απαραίτητη καθίσταται λοιπόν η επιλογή προσεκτικών μουσικών ηχητικών ερεθισμάτων να γίνεται ήδη από την περίοδο της κύησης. Η επίδραση της μουσικής κυρίως μέσω του ρυθμού αφορά ενστικτώδεις λειτουργίες που σχετίζονται με το οντολογικό αρχέγονο κομμάτι του ανθρωπίνου εγκεφάλου. Επομένως, με το μηχανισμό φαινομένου συντονισμού, δηλαδή της παράλληλης διέγερσης γειτονικών νευρώνων, εξηγείται η αύξηση της συχνότητας της αναπνοής και του καρδιακού παλμού κατά την ακρόαση ενός γρήγορου μουσικού τέμπο, ενώ στην αντίθετη περίπτωση στην ακρόαση ενός αργού τέμπο παρουσιάζεται ελάττωση της καρδιακής και της αναπνευστικής συχνότητας. Η επίδραση που ασκεί η μουσική μέσω του ρυθμού της γίνεται ασυνείδητα αποτελώντας διαχρονικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Παράλληλα, η κατανόηση από τον εγκέφαλο της διαδοχής των τόνων και της μουσικής αρχιτεκτονικής απαιτεί τη συμμετοχή υψηλής εξειδίκευσης ανώτερων κέντρων στο επίπεδο του φλοιού. Η λειτουργία αυτή γίνεται συνειδητά. Προφανώς, ο όρος «νιώσε το ρυθμό» επιστημονικά φαίνεται να ευσταθεί απόλυτα καθώς όλοι οι άνθρωποι μπορούν ασυνείδητα να νιώσουν το ρυθμό ενώ αντίθετα ο όρος μελωδία προδιαθέτει μια συγκεκριμένη μουσική παιδεία και κουλτούρα.

Τέλος, μια έρευνα που έγινε στο τμήμα Cognitive Neuroscience του πανεπιστημίου McGill στο Μόντρεαλ του Καναδά με τη βοήθεια του Positron Emission Tomography (PET SCAN) έδειξε ότι γλωσσικά και μουσικά ερεθίσματα ακολουθούν διαφορετικές οδούς νευρωνικής αγωγής στον ανθρώπινο εγκέφαλο έτσι ώστε μετά από σοβαρά αγγειακά εγκεφαλικά επεισόδια πολλοί ασθενείς διατηρούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα μουσικά κομμάτια και να τραγουδούν ενώ έχουν χάσει την ικανότητα του λόγου (Δρίτσας, 3, σ. 19).

2.1.2 Ανάπτυξη δεσμού μητέρας – βρέφους

Οι περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες γεννιούνται τα βρέφη διαφέρουν ανάλογα με τον πολιτισμό και το είδος του δεσμού που αναπτύσσει η μητέρα με το βρέφος της. Ο όρος δεσμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει την τάση του βρέφους «να αναζητά τη γειτνίαση συγκεκριμένων ανθρώπων και να αισθάνεται ασφαλέστερο όταν αυτοί είναι παρόντες» (Hilgard, 3, σ. 69). Ο John Bowlby το 95 και 96 μετά από έρευνες στον τομέα αυτό κατέληξε στο συμπέρασμα πως η δυσκολία του παιδιού να [37] σχηματίσει ασφαλή δεσμό με τη μητέρα του ή και με άλλα πρόσωπα του οικείου του περιβάλλοντος, εμπίπτει στη μετέπειτα αδυναμία να αναπτύξει προσωπικές σχέσεις κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής. Η Mary Ainsworth (1913-1999), αναπτυξιακή ψυχολόγος στον Καναδά και μαθήτριά του Bowlby, σε μια έρευνα παρατήρησε ζευγάρια μητέρας-βρεφών τα οποία ανεξαρτήτως πολιτισμού παρουσιάζουν ομοιότητες στους τρόπους με τους οποίους συνδέονται μητέρες και βρέφη κατά το 0 και το 3ο χρόνο της ζωής τους. Καταλήγοντας με βάση τις στάσεις της μητέρας, κάποια βρέφη ανέπτυσαν ασφαλή σχέση μαζί της ενώ άλλα παρουσίαζαν ένταση και δυσκολίες στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η Ainsworth μελέτησε τη δημιουργία των διαφόρων δεσμών μεταξύ της μητέρας και του βρέφους μέσα από το πλαίσιο σχεδιασμού μιας διαδικασίας που ονόμασε «συνθήκη με τον ξένο». Βασικός στόχος του συγκεκριμένου σχεδιασμού ήταν η παρατήρηση της αντίδρασης των βρεφών προς ένα ξένο πρόσωπο όταν ήταν η μητέρα τους παρούσα, όταν ήταν μόνα τους και όταν επέστρεφε. Τα διαφορετικά είδη αντιδράσεων που προέκυψαν, αντανakλούσαν και στα διαφορετικά είδη δημιουργίας δεσμών. Μέσα από μια τέτοιου είδους παρατήρηση οι ερευνητές βρήκαν ότι οι αντιδράσεις του βρέφους στην επιστροφή της μητέρας αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που τα διακρίνει στις παρακάτω τρεις κατηγορίες (Cole & Cole, , σ.):

Δεσμός ανασφαλής/τύπου αποφυγής: Τα παιδιά με δεσμό τύπου αποφυγής σε μια πρώτη φάση αδιαφορούν για το που βρίσκεται η μητέρα τους μόλις εισέρχονται στο δωμάτιο με τα παιχνίδια. Το ελκυστικό περιβάλλον τους αποσπά αμέσως την προσοχή με αποτέλεσμα την ώρα που φεύγει η μητέρα από το δωμάτιο μπορεί να κλάψουν για λίγο μπορεί και όχι. Στην περίπτωση που είναι αναστατωμένα, οι ξένοι έχουν τις ίδιες πιθανότητες να τα καθησυχάσουν με τους γονείς. Στο σημείο που η μητέρα επιστρέφει στο δωμάτιο, τα παιδιά δεν επιλέγουν να την πλησιάσουν αναζητώντας επαφή και παρηγοριά αλλά απομακρύνονται. Ασφαλής δεσμός: Κατά τη διάρκεια που η μητέρα βρίσκεται στον ίδιο χώρο με το παιδί της, αυτό παίζει ευχάριστα με τα παιχνίδια που υπάρχουν και δέχεται θετικά και την παρουσία του ξένου προσώπου. Τα παιδιά αυτά αναστατώνονται με την αποχώρηση της μητέρας και μάλλον είναι δύσκολο να παρηγορηθούν από ένα ξένο πρόσωπο. Με την επιστροφή της σκαρφαλώνουν στην αγκαλιά της, ηρεμούν γρήγορα και επιστρέφουν στο παιχνίδι τους.

Ανασφαλής δεσμός/τύπου αμφιθυμίας: Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου τύπου δεσμού παρουσιάζει από την αρχή πρόβλημα στη συνθήκη με το ξένο. Στέκονται κοντά στη μητέρα τους και διακρίνονται από άγχος και κατά τη διάρκεια που αυτή είναι παρούσα. Με την αποχώρηση της μητέρας αναστατώνονται πολύ και δεν καθησυχάζουν ακόμα και με την επιστροφή της. Παρόλο που ζητούν την επαφή με τη μητέρα τους, ταυτόχρονα αντιστέκονται στις προσπάθειες της να τα παρηγορήσουν. Τα παιδιά αυτά δεν επιστρέφουν στο παιχνίδι τους μετά την επιστροφή της μητέρας. Αντίθετα, την κοιτούν στενοχωρημένα. [38] Τα παιδιά με τους δύο παραπάνω τύπους ανασφαλούς δεσμού, αποφυγής και αμφιθυμίας, χαρακτηρίζονται και ως αγχώδη. Σύμφωνα με έρευνες, αιτίες για την ανάπτυξη των παραπάνω τύπων δεσμών αποτελούν τόσο η συμπεριφορά της μητέρας, τα χαρακτηριστικά και η ιδιοσυγκρασιακή προδιάθεση του παιδιού όσο και οι πολιτισμικές επιδράσεις που καθορίζουν την ανατροφή του. Η Ainsworth και η Bell (969) υποστήριξαν πως έναν πολύ σημαντικό παράγοντα αποτελούν οι διαφορές στην ευαισθησία και τη γρήγορη και κατάλληλη ανταπόκριση της μητέρας στα μηνύματα του βρέφους (στο Cole & Cole, , σ.).

Εύγλωττα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η ανθρώπινη συμπεριφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό διαμορφώνεται και καθορίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας και σε συνάρτηση με τη σχέση που έχει αναπτυχθεί με το πρόσωπο της μητέρας. Τα βρέφη μπορούν να αντιληφθούν την αγάπη και τη φροντίδα με πολλούς τρόπους όπως την ομιλία, το άγγιγμα, το τραγούδι δημιουργώντας μία αίσθηση ασφάλειας και επικοινωνίας. Μερικοί μάλιστα ψυχολόγοι αναφέρουν τον όρο «motherese» για να χαρακτηρίσουν το μελωδικό τρόπο με τον οποίο μιλάει η μητέρα και γενικότερα οι ενήλικοι στο βρέφος. Τα μουσικά στοιχεία που παρουσιάζονται σε αυτού του είδους την επικοινωνία είναι χρήσιμα τόσο για την εκμάθηση της γλώσσας όσο και για την επικοινωνία μέσω συναισθημάτων (Σακαλάκ, , σ. 86). Για παράδειγμα, ο τόνος της φωνής, το ηχόχρωμα (χροιά), η ένταση καθώς και τα ρυθμικά στοιχεία του λόγου έχουν άμεση ανταπόκριση από το βρέφος. Με λίγα λόγια η χροιά, η ένταση και ο ρυθμός αποτελούν τη βάση για την απόκτηση του συστήματος επικοινωνίας, της προσοχής και της έκφρασης συναισθημάτων. Σε αυτό το σημείο ο ρυθμός που αναπτύσσεται παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας και σιγά σιγά το βρέφος μαθαίνει να αντιλαμβάνεται και να παράγει ήχους με συναισθηματικό και γνωστικό περιεχόμενο

2.1.3 Μουσική και ανάπτυξη του εγκεφάλου

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται και παράγουν μουσική σε διαφορετικά επίπεδα, ανάλογα με την ηλικιακή φάση στην οποία ανήκουν. Κάτι τέτοιο οφείλεται στις γνωσιακές δομές και στρατηγικές που εμπλέκονται στην αντίληψη και στην παράγωγή της μελωδίας οι οποίες αλλάζουν ανά το χρόνο. Για παράδειγμα, όπως χαρακτηριστικά παρατήρησε σε μελέτες του ο Moog (1976), τα παιδιά αρχίζουν να μην είναι παθητικοί δέκτες των ακουστικών ερεθισμάτων ήδη από το 3-6 μήνα. Έπειτα, κατά το ο χρόνο της ζωής τους παρουσιάζονται κάποια πρώιμα στάδια συντονισμού ανάμεσα στη μουσική και στην κίνηση καθώς προσπαθούν να χτυπούν παλαμάκια στο ρυθμό της μουσικής, να χορεύουν μαζί με άλλους κλπ. Κατά το τρίτο και τέταρτο έτος της ζωής, το νήπιο αρχίζει και ενσωματώνει το τραγούδι και τη μουσική στο φανταστικό του παιχνίδι⁶. Όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Piaget (1951) το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων είναι κάτι που αντιπροσωπεύει απόλυτα αυτή την περίοδο του «προλογικού σταδίου»⁷ του παιδιού. Η μουσική και ιδιαίτερα το τραγούδι και τα κυκλικά παιχνίδια ανταποκρίνονται απόλυτα στις ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικιακής φάσης (Hargreaves, , σ. 9).

Συγκεκριμένα οι Shuter-Dyson και η Gabriel (98) παρουσίασαν μια πολύ χρήσιμη σύνοψη για τις ικανότητες του παιδιού στο χώρο της μουσικής ανάλογα με την ηλικία στην οποία ανήκει .

Η μουσική ανάπτυξη του παιδιού σε κάθε ηλικία.

Ηλικία - Ικανότητες μουσικής

0 – 1 Αντιδρά σε ήχους

1-2 Αυθόρμητη μουσική δημιουργία

2-3 Αρχίζει να αναπαράγει γνωστά τραγούδια

3- 4 Συμβολή στο γενικό πλάνο μιας μελωδίας. Η αίσθηση του απόλυτου τονικού ύψους μπορεί να αναπτυχθεί με την μάθηση ενός μουσικού οργάνου.

4-5 Μπορεί να διακρίνει την έκταση των φωνών καθώς και να χτυπήσει απλούς ρυθμούς.

5- 6 Αντιλαμβάνεται τις δυναμικές (δυνατά/ σιγάνα). Μπορεί να διακρίνει το «όμοιο» και το «διαφορετικό» σε απλά ρυθμικά και τονικά μοτίβα.

6-7 Τραγουδά σωστότερα (τονικά). Αντιλαμβάνεται καλύτερα την τονική από την ατονική μουσική.

7-8 Αναγνωρίζει τη συμφωνία σε αντιδιαστολή με τη διαφωνία.

8-9 Βελτιώνει τις δεξιότητες ρυθμικής εκτέλεσης.

9-10 Βελτιώνεται η ρυθμική αντίληψη, η μελωδική μνήμη, αντιλαμβάνεται τις δίφωνες μελωδίες και αποκτά την αίσθηση της κατάληξης (cadence).

10-11 Εδραιώνεται η αρμονική αίσθηση. Αντιλαμβάνεται σταδιακά τις λεπτότερες εκφάνσεις της μουσικής.

11-17 Ανάπτυξη εκτίμησης της μουσικής σε γνωσιακό και συγκινησιακό επίπεδο.

Παρόμοιες έρευνες έχουν δείξει πως η ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική ήδη από τη προσχολική ηλικία συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Μάλιστα, ενστερνίζονται την αντίληψη πως η ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική από πολύ μικρή ηλικία τα κάνει ευφυέστερα. Ερευνητική εργασία που έγινε στο Καναδά έδειξε πως ο εγκέφαλος των παιδιών που κάνουν μαθήματα μουσικής αντιδρά με διαφορετικό τρόπο από τον εγκέφαλο παιδιών που δεν έχουν λάβει καμία είδους μουσική παιδεία. Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν η πρώτη η οποία απέδειξε πως τα παιδιά που από μικρή ηλικία λαμβάνουν μουσική παιδεία διαφοροποιούνται εγκεφαλικά με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, παιδιά που είχαν εξοικειωθεί με τη μέθοδο εκμάθησης μουσικής Suzuki, ήταν σε θέση να αντιδρούν γρηγορότερα στα ηχητικά ερεθίσματα και να παρουσιάζουν καλύτερη μνήμη σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν έχουν καμιά ενασχόληση με τη μουσική. Οι Καναδοί επιστήμονες κατέγραψαν τον τρόπο που ανταποκρίνεται ο εγκέφαλος παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών στα μουσικά ερεθίσματα.

Οι επιστήμονες λοιπόν χώρισαν τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα (ομάδα ελέγχου) παρακολούθησε μουσικά μαθήματα της μεθόδου Suzuki ενώ η άλλη ομάδα δεν είχε λάβει καμία ενασχόληση με τη μουσική. Σε διάστημα ενός χρόνου οι επιστήμονες κατέγραψαν τέσσερα δείγματα γραφής του εγκεφάλου, διαπιστώνοντας ήδη από τους πρώτους τέσσερις μήνες πως ο εγκέφαλος των παιδιών της ομάδας ελέγχου ανταποκρινόταν πιο άμεσα στα ηχητικά ερεθίσματα. Οι ειδικοί για να καταγράψουν τη δραστηριότητα του εγκεφάλου των παιδιών, ενόσω αυτά άκουγαν δύο είδη ήχων, τη μελωδία ενός βιολιού κι έναν άλλο τραχύ ήχο από κάποιο άλλο μουσικό όργανο, χρησιμοποίησαν την τεχνική του μαγνητοεγκεφαλογραφήματος. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως ο εγκέφαλος όλων των παιδιών επεδείκνυε μεγαλύτερη κινητικότητα κατά το άκουσμα του ήχου του βιολιού. Μία τέτοια ενέργεια επισημαίνει πως ο εγκέφαλος καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να κατανοήσει ήχους που διαθέτουν ένα είδος νοήματος. Κατά τη διάρκεια του ενός έτους όλα τα παιδιά απέκτησαν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στα ηχητικά ερεθίσματα, παρουσιάζοντας με αυτό το τρόπο μία πρώιμη εγκεφαλική ωρίμανση. Ειδικότερα, για την ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε μαθήματα της μεθόδου Suzuki, οι επιστήμονες παρατήρησαν πως τα συγκεκριμένα παιδιά δεν ήταν μόνο σε θέση να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ αρμονίας και μελωδίας αλλά εντύπωση προξένησε το γεγονός ότι διέθεταν καλύτερες μνημονικές ικανότητες σε γνωστικά αντικείμενα τα οποία δεν σχετίζονταν άμεσα με το χώρο της μουσικής όπως για παράδειγμα στην αριθμητική, στη γραφή και στην ανάγνωση.

Ο δρ Λόρελ Τρέινορ, καθηγητής Ψυχολογίας, Νευροεπιστημών και Συμπεριφοράς στο Πανεπιστήμιο Mc Master στο Οντάριο ο οποίος συμμετείχε κι εκείνος στην έρευνα, τονίζει ότι οι αλλαγές αυτές που παρατηρούνται στην παραπάνω έρευνα ανάμεσα στα εξοικειωμένα και μη εξοικειωμένα παιδιά με τη μουσική, ίσως να οφείλονται στα νοητικά πλεονεκτήματα, που όπως είναι γνωστό, προσδίδει η ενασχόληση με τη μουσική. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η μουσική παιδεία έχει ιδιαίτερη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος ενεργοποιείται σε γενικές νοητικές λειτουργίες όπως είναι η μνήμη και η προσοχή. Από την πλευρά του ο δρ Τακάκο Φουτζιόκα, από το Ερευνητικό Ινστιτούτο Rotman, επισημαίνει πως «είναι ξεκάθαρο ότι η μουσική κάνει καλό στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των όσων διδάσκονται τα παιδιά στην προσχολική ηλικία» (στο Κρίκκης & Δημητρίου, 6) Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε ο Jean Jacques Rousseau (76) τα παιδιά χρειάζεται να δέχονται μουσική εκπαίδευση από μικρή ηλικία, καθώς όπως πίστευε, η διαισθητική μουσική εμπειρία, καλό θα ήταν να προηγείται της μουσικής σημασιογραφίας. Πολύ σημαντικό καθίσταται τα παιδιά όχι μόνο να ακούν αλλά και να δημιουργούν τα ίδια μουσική προκειμένου να τους καλλιεργηθεί μία ευχάριστη και οικεία διάθεση προς αυτή. Παρόμοιες ιδέες εμπίπτουν και στη φιλοσοφία του Emile Jacques-Dalcroze ο οποίος υποστηρίζει πως η ανάπτυξη της μουσικής αίσθησης είναι το ίδιο σημαντική με την απόκτηση της τυπικής γνώσης (Hargreaves, , σ. 277).

Η Συμβολή του W.A. Mozart στην ανάπτυξη Ο W.A Mozart (1756-1791), ή αλλιώς το παιδί θαύμα όπως χαρακτηρίζεται, μέσα στα τριάντα πέντε χρόνια ζωής είχε συνθέσει 6 έργα τα οποία έχουν απήχηση στο κοινό ακόμα και σήμερα. Η μουσική του έχει τη δυνατότητα να επαναφέρει τη χαμένη αρμονία και γι' αυτό το λόγο της προσάπτουν και θεραπευτικές ιδιότητες. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, διεξήχθησαν πλήθος ερευνών γύρω από το έργο και τις θεραπευτικές ιδιότητες που αυτό παρουσιάζει. Αφορμή στάθηκαν έρευνες που υποστήριζαν πως η μουσική του Mozart μπορεί να αυξήσει το δείκτη ευφυΐας ενός ατόμου. Με άλλα λόγια, η ακρόαση της μουσικής του αποβαίνει στη βελτίωση των χωρο-χρονικών ικανοτήτων αντίληψης των σπουδαστών κολεγίου. Συγκεκριμένα, το 993 δημοσιεύτηκε στο περιοδικό "Nature" μία έρευνα (1995-2) του Rauscher και των συνεργατών του η οποία εξέτασε κατά πόσο η μουσική του Mozart και συγκεκριμένα η Σονάτα για δύο πιάνο σε Ρε μείζονα, KV. 8, είχε την ικανότητα να αυξήσει τη γνωστική ικανότητα των φοιτητών. Για τη μελέτη συμμετείχαν 36 φοιτητές οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα βρέθηκε σε διαφορετική κατάσταση από τις άλλες για δέκα λεπτά. Η πρώτη ομάδα θα έπρεπε να ακούει τη συγκεκριμένη σονάτα για δέκα λεπτά. Η δεύτερη θα άκουγε μία κασέτα με οδηγίες χαλάρωσης ενώ η τρίτη θα έμενε για τον ίδιο χρονικό περιορισμό σε μία αίθουσα με απόλυτη ησυχία. Μετά το πέρας των δέκα [42] λεπτών οι φοιτητές εξετάστηκαν για τη χωροχρονική τους αντίληψη. Τα αποτελέσματα ανέφεραν πως η πρώτη ομάδα υπερτερούσε σε βαθμολογία σε σχέση με τις άλλες δύο (Σακαλάκ, , σ. 88).

Περαιτέρω έρευνες γύρω από τη θεραπευτική ικανότητα της παραπάνω σονάτας σε ασθενείς με επιληψία αποδεικνύουν πως η ακρόασή της μειώνει τον αριθμό και τη σοβαρότητα των επιληπτικών κρίσεων ακόμα και σε ασθενείς που βρίσκονται σε επιληπτικό κώμα. Η λεπτή αυτή «αρχιτεκτονική υφή», όπως χαρακτηρίζει ο Αθανάσιος Δρίτσας τη μουσική του Mozart, μπορεί να αποκαθιστά τη ρυθμική φυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου που στην περίπτωση της επιληψίας υφίσταται ένα είδος αρρυθμίας. Γενικότερα, η μουσική του Mozart είναι απλή αλλά και μεγαλοφυής παράλληλα καθώς χαρακτηρίζεται από μελωδία και άκρως εγκεφαλική ανάπτυξη με τέτοιο τρόπο που να τρέφει νου και ψυχή. Η χρήση της συγκεκριμένης μουσικής λαμβάνει χώρα σε συνεδρίες μουσικοθεραπείας για χαλάρωση και την αντιμετώπιση του ψυχολογικού στρες. Ο Οδυσσέας Ελύτης αναφερόμενος στη μουσική του Mozart, τη χαρακτήριζε ως «...αυτοδύναμο ενός φυσικού πίδακα που μας θαμπώνει, κάνει τα πράγματα να κολυμπούν μισό μέτρο πάνω από το έδαφος, σε μια σωστή πλημμύρα φωτός, λαμπερές ψιχάλες ήχων που διασχίζουν λοξά το σκοτεινό μας παράθυρο» (Δρίτσας, 3, σ. 8).

2.1.4 Θόρυβος και παιδική ανάπτυξη

Το 1978 με μελέτη των Edward Jones και Bred D. Tauscher αναφέρεται ότι τα βρέφη που γεννήθηκαν από μητέρες που κατοικούσαν κοντά στο αεροδρόμιο του Los Angeles ζύγιζαν λιγότερο και πολλά από αυτά χαρακτηριζόταν από γενετικά προβλήματα και ατέλειες όπως για παράδειγμα μερικώς διαχωριζόμενο ουρανίσκο κλπ. Με βάση τη συγκεκριμένη μελέτη ο Kryter (1985) ασκώντας κριτική στην παραπάνω μελέτη επισημαίνει πως ο θόρυβος των αεροπλάνων δεν μεταδιδόταν απευθείας στο έμβρυο μέσω των ιστών της μητέρας, αλλά ότι η ενόχληση της μητέρας στον έντονο θόρυβο, επιδρούσε στους ιστούς της ίδιας, στα υγρά του σώματος της και στη συνέχεια επιδρούσε και στο περιβάλλον του αναπτυσσόμενου εμβρύου. Παρόλα αυτά το Συμβούλιο Εθνικής Έρευνας των Ηνωμένων Πολιτειών (United States National Research Council, 1982) με ανακοίνωσή του προέτρεψε όλες τις εγκύους γυναίκες να αποφεύγουν να ζουν και να εργάζονται σε περιοχές με υψηλά επίπεδα θορύβου (Bronzaft, 1997).

Ένα θορυβώδες περιβάλλον θα μπορούσε να έχει αρνητική επίδραση και στη μετέπειτα ανάπτυξη του βρέφους και στην ικανότητα της γλώσσας, της μάθησης, της αντίληψης καθώς και της υγείας. Όπως αναφέρουν οι Wachs και Gruen (1982), ο θόρυβος στο περιβάλλον του σπιτιού αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα καθυστέρησης ανάπτυξης της γλώσσας και της αντίληψης. Συγκεκριμένα έχει παρατηρηθεί πως σε περιπτώσεις σπιτιών με θόρυβο παρουσιάζεται μείωση των αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Μετρήσεις, σε παιδιά που ζούσαν κοντά στο αεροδρόμιο του Los Angeles, τόσο του Cohen όσο και αργότερα του Evans διέκριναν υψηλή συστολική και αρτηριακή πίεση καθώς και [43] αυξημένες νευρο-ενδοκρίνες και καρδιοαγγειακές μετρήσεις. Επίσης, όπως αναφέρουν κι άλλες μετρήσεις σε παιδιά που ζούσαν σε πρώτους ορόφους των πολυκατοικιών και ήταν κατά συνέπεια εκτεθειμένα σε θορύβους της κίνησης του δρόμου καθώς και σε παιδιά που μεγάλωναν σε περιβάλλον με θόρυβο, χαρακτηριζόταν από μειωμένη ικανότητα διάκρισης των διαφόρων ήχων, στη διαδικασία της μάθησης, της ανάγνωσης και της επίλυσης προβλημάτων καθώς και από αδυναμία να εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα ακουστικά ερεθίσματα. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να συσχετίσουμε την ανάπτυξη των παιδιών σε περιβάλλοντα που κατακλύζονται από έντονους ήχους με την αδυναμία τους κατά την ανάπτυξη της αντιληπτικής τους ικανότητας και συγκεκριμένα στη δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο σχολικό περιβάλλον (Σακαλάκ, , σ. 65)

Πιο αναλυτικά, σε μια μελέτη που έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που ο παιδικός τους σταθμός ήταν κοντά σε σιδηροδρομικό σταθμό, παρουσίαζαν δυσκολία στην υλοποίηση των ασκήσεων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Εν κατακλείδι, θα αναφερθούμε πως σε ένα περιβάλλον όπου δεν υπάρχει ηρεμία και ησυχία, είναι μάλλον αδύνατον για κάποιον να έχει εσωτερική γαλήνη. Επομένως, για τη σωστή ανάπτυξη των παιδιών και για τη γνωστική τους εξέλιξη χρειάζεται ένα ήσυχο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των γρήγορων ρυθμών ζωής που διακρίνουν τη σημερινή κοινωνία, απαραίτητες κρίνονται οι στιγμές ξεκούρασης και χαλάρωσης για μια υγιή ψυχική κατάσταση

2.2 Μουσική και εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μουσική είτε ως εκπαιδευτικό είτε ως θεραπευτικό μέσο. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως τόσο η εκπαίδευση όσο και η θεραπεία σχετίζονται με τον προσδιορισμό των στόχων τόσο σε επίπεδο υγείας (θεραπεία) όσο και σε επίπεδο μόρφωσης (εκπαίδευση). Ειδικότερα στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης η σχέση της εκπαίδευσης και της θεραπείας είναι αλληλοσυμπληρούμενες. Εξετάζοντας την ιστορική εξέλιξη της μουσικής, όπως αναφέρεται και στο πρώτο κεφάλαιο, παρατηρούμε πως πρώτα αναγνωρίστηκε η θεραπευτική της δύναμη και σε ένα δεύτερο επίπεδο εδραιώθηκε και η εκπαιδευτική της αξία.

2.2.1. Ο ρόλος της μουσικής στο χώρο και στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Βάσει του Νόμου 566/85 για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η μουσική είναι μια διεθνής γλώσσα η οποία δεν αποτελεί μόνο πολιτισμικό αγαθό, αλλά πολύ περισσότερο ένα μέσο που επιδρά καταλυτικά στη συναισθηματική και στην κοινωνική ζωή του ατόμου καθώς αφυπνίζει τη φαντασία, αναπτύσσει αισθήματα ζωτικής σημασίας, επιδρώντας σε όλη την ψυχοσύνθεση του παιδιού και συμβάλλει στην εξισορρόπηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Συγκεκριμένα, ο ανθρωπολόγος Meriam (1923-1980) κάνει λόγο για δέκα λειτουργίες της μουσικής [44] που καθιστούν αναγκαία την ύπαρξή της στο χώρο της εκπαίδευσης (Παπαζαρή, 99 , σ. 7)

1. Συγκινησιακή έκφραση: καθιστώντας την ως μία διέξοδο συγκινήσεων και έκφρασης ιδεών.
2. Αισθητική ευχαρίστηση: αναφερόμενος στην αισθητική εμπειρία.
3. Διασκέδαση: Ο πιο διαδεδομένος τύπος σε όλες τις κοινωνίες.
4. Επικοινωνία: Δεν περιορίζεται μόνο στην λεκτική επικοινωνία αλλά και στη μη λεκτική.
5. Συμβολική αντιπροσώπευση: χρήση συμβόλων και η εξοικείωση με αυτά.
6. Φυσική αντίδραση: Χρήση της μουσικής για συνοδεία δραστηριοτήτων.
7. Επιβολή συμμόρφωσης στους νόμους: Σε πολλές κοινωνίες η μουσική κατευθύνει τους κατοίκους να αντιδρούν με συγκεκριμένο τρόπο στους νόμους.
8. Νομιμοποίηση των κοινωνικών και θρησκευτικών τελετών: Η παρουσία της μουσικής είναι αισθητή σε κάθε θρησκευτική και εθνική τελετή σε πολλές κοινωνίες.
9. Παροχή συνέχειας και σταθερότητας του πολιτισμού: Μέσω της μουσικής του κάθε τόπου γίνεται αισθητή η κουλτούρα του και οι γενικότερες αξίες του.
10. Συνεισφορά της στην ολοκλήρωση της κοινωνίας: η μουσική φέρνει τα άτομα μιας κοινωνίας πιο κοντά (π.χ. πολεμικά τραγούδια, τραγούδια δουλείας, ειρήνης κλπ.).

Με τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η μουσική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και της κουλτούρας κάθε κοινωνίας, εξυπηρετώντας διάφορες λειτουργίες της καθημερινότητας. Ως μία μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας η μουσική διαθέτει την ιδιότητα να επιδρά στο παιδί με τέτοιο τρόπο όπου του δίνεται η δυνατότητα να αισθανθεί, να σκεφτεί και να δράσει. Έπειτα, η μουσική μέσα από επιλεγμένους ήχους και σύμβολα μεταδίδει ιδέες και συναισθήματα. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως η μουσική είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τον κάθε εκπαιδευτικό.

2.2.2. Διάκριση μεταξύ μουσικοθεραπείας και μουσικοπαιδαγωγικής

Όπως προαναφέρθηκε, η μουσικοθεραπεία δεν ενδιαφέρεται τόσο για το αποτέλεσμα αλλά για την όλη διαδικασία. Η μουσική στην προκειμένη περίπτωση λοιπόν λειτουργεί ως μέσο (Καρτασίδου, , σ. 7). Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται στενή σχέση ανάμεσα στη Μουσικοθεραπεία και στη Μουσικοπαιδαγωγική καθώς και οι δύο έχουν ως αφετηρία τη μουσική. Η διαφορά τους εμπίπτει στο γεγονός ότι η μουσικοπαιδαγωγική ενδιαφέρεται περισσότερο για το αποτέλεσμα ενώ η μουσικοθεραπεία για την όλη διαδικασία. Βέβαια ακόμα και στη περίπτωση της μουσικοπαιδαγωγικής το «μουσικό δρώμενο» θα μπορούσε να έχει και θεραπευτικές επιδράσεις ακόμα και την ώρα του μαθήματος. Η όλη διαδικασία εξαρτάται από τον παιδαγωγό και την ευεξία της εκπαιδευτικής [48] διαδικασίας. Η προσπάθεια οριοθέτησης των δύο αυτών λειτουργιών της μουσικής δεν είναι πάντα εφικτή καθώς υπάρχουν στιγμές οι οποίες είναι ακόμα πιο αισθητές, ειδικότερα στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης. Η μουσική έχει τη μοναδική ιδιότητα να είναι το πιο επιθυμητό μέσο οργανωμένης αισθητικής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τις άλλες μορφές τέχνης που εμπίπτουν στην αισθητική αγωγή, η μουσική διαθέτει την ιδιαιτερότητα να δρα είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο εξίσου ικανοποιητικά, ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτή την περίπτωση, γίνεται λόγος για μία μορφή μουσικής στον εκπαιδευτικό χώρο με θεραπευτικούς κατά κύριο λόγο στόχους.

2.2.3 Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία/Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσική Εκπαίδευση

Με τον όρο Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία ή Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσική Εκπαίδευση αναφερόμαστε στην εκπαίδευση που διεξάγεται μέσω της μουσικής. Γενικότερα, η μουσική αποτελεί βίωμα για κάθε άνθρωπο. Με αυτό τον τρόπο οποιαδήποτε δραστηριότητα σε γνωστικό επίπεδο λαμβάνει χώρα με βάση τη μουσική έρχεται αντιμέτωπη με την ενεργητική δράση του παιδιού. Συγκεκριμένα η Καρτασίδου () αναφέρει πως τον τελευταίο καιρό τόσο στο χώρο της Ειδικής όσο και στο χώρο της Γενικής εκπαίδευσης οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, αποβλέπουν στην επίδραση διαφόρων άλλων τομέων (γνωστικού, συναισθηματικού, ψυχολογικού) και όχι τόσο στη μουσική παιδεία. Θεωρίες τέτοιου είδους υποστηρίζουν πως ο μεν χορός ενισχύει τη συναισθηματική συμπεριφορά ενώ παράλληλα το τραγούδι συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη και στην αντιμετώπιση κάποιων γλωσσικών προβλημάτων. Η Θεραπευτική Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία έχει εφαρμογή στο χώρο της Ειδικής Αγωγής καθώς και σε ψυχιατρικές και ψυχοσωματικές κλινικές και σε κέντρα αποκατάστασης και επανένταξης παιδιών και εφήβων με ψυχικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση ή κινητικές αναπηρίες (Kessler-Κακουλίδη, , σ. 6). Εκτός από τις παραδοσιακές μεθόδους μουσικοθεραπείας στο συγκεκριμένο κλάδο κάνουν την εμφάνισή τους η Θεραπευτική Ρυθμική, η Ανθρωποσοφική μουσικοθεραπεία καθώς και η μουσικοθεραπεία που βασίζεται στο σύστημα Orff. Οι στόχοι των προαναφερθέντων μεθόδων είναι κυρίως υποστηρικτικοί προς την εκπαιδευτική διαδικασία και τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία καθώς και προς την τροποποίηση της συμπεριφοράς και τη βελτίωση της αδρής και λεπτής κινητικότητας.

Στην Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία η μουσική συνδέεται με ενότητες οι οποίες αναφέρονται στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο: 1. Μάθηση 2. Ακουστική Αντίληψη 3. Σκέψη 4. Προσοχή 5. Μνήμη [49] 6. Συναισθηματική Ανάπτυξη 7. Εκφραστικότητα και αισθητική ανάπτυξη 8. Λόγος (γραπτός ή προφορικός) 9. Οπτικοκινητικός συντονισμός 10. Ανοχή, υπομονή, συνεργασία 11. Κοινωνική συμπεριφορά 12. Ηθική ανάπτυξη 13. Δημιουργικότητα 14. Σωματικές λειτουργίες (αναπνοή, κίνηση)

Συνοψίζοντας τις παραπάνω ενότητες προκύπτουν τέσσερις τομείς στους οποίους η μουσική θα μπορούσε να ασκήσει επίδραση: ☐ Σχολικός τομέας: Μάθηση, ακουστική αντίληψη, σκέψη, προσοχή ☐ Σωματικός τομέας: Σωματικές λειτουργίες (αναπνοή, κίνηση), οπτικοκινητικός συντονισμός ☐ Κοινωνικός τομέας: Κοινωνική συμπεριφορά, λόγος (γραπτός ή προφορικός), εκφραστικότητα και αισθητική ανάπτυξη, ηθική ανάπτυξη ☐ Ψυχολογικός τομέας: Συναισθηματική ανάπτυξη, δημιουργικότητα, ανοχή, υπομονή, συνεργασία

Με τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις προκύπτει ότι η μουσική εκπαίδευση στον ευρύτερο τομέα της Παιδείας χρησιμοποιείται ως ένα μέσο, προκειμένου να εκπληρωθούν οι διάφοροι εκπαιδευτικοί-ψυχολογικοί στόχοι που βρίσκονται πέρα από το χώρο της μουσικής παιδείας. Οι μουσικές δραστηριότητες αποσκοπούν στην άμεση σύνδεση της μουσικής με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ακόμα και η θεραπευτική εφαρμογή της μουσικής στο παιδαγωγικό χώρο δεν έχει καμία σχέση με τη θεραπευτική εφαρμογή της μουσικής στο χώρο της ιατρικής ή της ψυχολογίας όπου ο μουσικοθεραπευτής είναι είτε Ψυχίατρος είτε Ψυχολόγος. Στην περίπτωση της θεραπευτικής διάστασης της μουσικής στον παιδαγωγικό χώρο ο Μουσικοπαιδαγωγός ή ο Μουσικοθεραπευτής διαθέτει Παιδαγωγικές γνώσεις. Η Παιδαγωγική αυτή διάσταση της μουσικοθεραπείας έχει ως βασική αρχή της να προσδιορίσει το είδος της «αναπηρίας» του ατόμου, τα βασικά χαρακτηριστικά της καθώς και τα βασικά αίτια και τις επιπτώσεις τους. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία στη συνέχεια εξετάζουμε την επίδραση της μουσικής πάνω στο συγκεκριμένο άτομο. Απώτερος στόχος της θεραπευτικής παιδαγωγικής μουσικοθεραπείας είναι να φέρει το άτομο κοντά με την κοινωνία.

2.2.4. Η μέθοδος «ρυθμική Dalcroze»: Μια εναλλακτική πρόταση ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία Η μέθοδος ρυθμική Dalcroze κάνει την εμφάνισή της μόλις τις αρχές του 20ου αιώνα σε πολλές γαλλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες από τον πιανίστα και συνθέτη Emilie Jacques- Dalcroze (1865- 95). Η ίδρυση μάλιστα το 1911 του Ινστιτούτο Ρυθμικής «Hellerau» στη Δρέσδη της Γερμανίας, το οποίο εξελίχθηκε σε κέντρο καλλιτεχνών, παιδαγωγών και επιστημόνων, στην Ευρώπη, επηρέασε σημαντικά το πολιτιστικό γίνεσθαι της Αμερικής και της τότε Σοβιετικής Ένωσης. Η αλληλεπίδραση του Dalcroze με τις ιδέες από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους, τον βοήθησαν να αναπτύξει ο ίδιος περαιτέρω την μεθοδό του. Ο ρυθμός, ο οποίος αποτελεί το βασικό συστατικό της μεθόδου, είχε ιδιαίτερο αντίκτυπο σε κάθε καλλιτεχνικό τομέα. Οι μαθητές του, έχοντας ως βάση την καλλιτεχνική παιδεία, την εμπλούτισαν με προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις. Σήμερα, η μέθοδος εφαρμόζεται σε διάφορους χώρους όπως: ωδεία, κρατικές σχολές χορού, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην ειδική αγωγή, ακόμα και σε κέντρα αποκατάστασης και θεραπείας ατόμων με ψυχικές και ψυχοσωματικές παθήσεις. Οφείλουμε να αναφέρουμε πως η συγκεκριμένη μέθοδος βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης για τον Ελλαδικό χώρο .

Ο Dalcroze, καθηγητής στο Ωδείο της Γενεύης παρατηρώντας τις δυσκολίες που εμφάνιζαν οι φοιτητές στις ασκήσεις σολφέζ, δημιούργησε κάποιες ασκήσεις με βασικό σκοπό να βοηθήσει στη βελτίωση των επιδόσεών τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Η μέθοδος λοιπόν φάνηκε να εξυπηρετεί μια καλύτερη μουσική εκπαίδευση. Σύντομα όμως εξελίχθηκε σε μια όχι μόνο εκπαιδευτική αλλά και θεραπευτική μέθοδο καθώς έδινε ιδιαίτερη έμφαση σε μια αλληλεπιδραστική και συνάμα επικοινωνιακή μουσική μέσω του ανθρωπίνου σώματος. Πίστευε πως τα στοιχεία της μουσικής (μελωδία, ρυθμός, έκφραση και δυναμική) επηρεάζουν άμεσα την κίνηση και το σώμα του ανθρώπου. Ειδικότερα η μέθοδος ρυθμικής Dalcroze δεν είναι χορός, αν και μεταφέρει τη μουσική μέσω της κίνησης, αλλά θεωρήθηκε μία παιδαγωγική μέθοδος, ζωντανή, ενεργητική και γενικότερα ένας τρόπος διδασκαλίας της μουσικής και του ρυθμού. Είναι ένας κατεξοχήν πρακτικός τρόπος προκειμένου να κατανοήσουμε τη μουσική στην ουσία της και θεωρείται μία «τεχνική» που συνδέει τον ήχο με τη σωματική έκφραση και το περιβάλλον (Αρζιμάνογλου Μαντζαρλή, 6, σ. 13). Μέσα λοιπόν από τη βαθύτερη κατανόηση της μουσικής πρότεινε κινητικές ασκήσεις με στόχο να συντονίσει τους μυς με τις νευρικές αντιδράσεις και να εναρμονίσει το πνεύμα με το σώμα. Μέσα από αυτού του είδους τη μουσική εμπειρία και με γνώμονα το σώμα, οι ασκήσεις αυτές συμπεριλάμβαναν και ασκήσεις για την αύξηση της ακουστικής ευαισθησίας, της αίσθησης του ρυθμού, της ευαισθητοποίησης των αισθήσεων και της ικανότητας έκφρασης των συγκινήσεων και των συναισθημάτων. Γενικότερα, μέσω των ασκήσεων δόθηκε έμφαση σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου καθώς το παρακινούν στη σωματική, ψυχολογική και πνευματική του έκφραση (Αρζιμάνογλου & Μαντζαρλή, 6, σ. 3).

Κεντρικοί άξονες της μεθόδου, αποτελούν το σώμα με την εσωτερική και εξωτερική του κίνηση και ο ρυθμός, ως διαμεσολαβητές μεταξύ μουσικής και ανθρώπου δίνοντας μεγάλη σημασία στη σχέση της μουσικής με την κίνηση ως έκφραση της ενότητας της ψυχής, του πνεύματος και του σώματος του ανθρώπου καθώς αντικατοπτρίζει την ολότητα του συνειδητού με το υποσυνείδητο. Ο Dalcroze έδινε μεγάλη σημασία στην αμοιβαία σχέση μεταξύ των τεχνών της μουσικής, του χορού και του λόγου που εκφράζονται με βάση το ρυθμό. Σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή της ρυθμικής του Dalcroze για τον εκπαιδευτικό και θεραπευτικό χώρο κατείχαν οι μαθήτριά του, Elfriede Feudel (Γερμανία) και Mimi Scheiblaue (Ελβετία). Η Elfriede Feudel (1881- 966) έκανε χρήση της μεθόδου στον εκπαιδευτικό χώρο. Δεδομένου ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση λειτουργούσε με βασικό στόχο μία μονόπλευρη γνωστική παθητική διαδικασία, μη υπολογίζοντας τις ανάγκες του παιδιού για κίνηση και δημιουργική έκφραση, η Feudel όρισε ως γνώμονα της θεωρίας της μία εκπαίδευση η οποία έχοντας για βάση της τη μουσική και την κίνηση, θα σεβόταν τις αναπτυξιακές ανάγκες του κάθε παιδιού και την εξελικτική του πορεία, με αφετηρία την πολυαισθητική εκπαίδευση (στο Kessler-Κακουλίδη, , σ.). Με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκαν και οι πρώτες ασκήσεις ρυθμικής Dalcroze για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά παρόμοιο τρόπο η Mimi Scheiblaue (1891- 968) εφάρμοσε τη συγκεκριμένη ρυθμική μέθοδο σε παιδιά που παρουσίαζαν ψυχικές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση και κινητικές αναπηρίες. Εργαζόμενη η ίδια στο πανεπιστήμιο της Ζυρίχης στο τμήμα της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής, θεώρησε αναγκαίο να προσαρμόσει τις ασκήσεις της ρυθμικής στις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών. Η Scheiblaue έθεσε τα θεμέλια για την εφαρμογή της ρυθμικής στο θεραπευτικό και στον παιδαγωγικό χώρο.

Εν συνεχεία, η Amelie Hoellering (Γερμανία, 9 - 995), η οποία ήταν μαθήτρια της Feudel εμπλούτισε τη μέθοδο με στοιχεία από την ψυχοθεραπεία, την ψυχολογία του βάθους και την εξελικτική ψυχολογία. Η ίδια εφάρμοσε με επιτυχία τη συγκεκριμένη μέθοδο σε παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά και με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρατηρώντας τη συλλογική και ψυχολογική προσέγγιση της ρυθμικής Dalcroze, η Hoellering εισήγαγε τον όρο της Θεραπευτικής ρυθμικής διαδικασίας. Ο παραπάνω όρος αναφέρεται σε μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει την εξάσκηση της ακοής, της όρασης και της αφής, βοηθώντας το παιδί να αναπτύξει την αντίληψη της «σωματικότητας» του. Απώτεροι στόχοι της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η ενεργοποίηση κοινωνικο-επικοινωνιακών διαδικασιών με μη λεκτικά μέσα (σωματική έκφραση) παρέχοντας παράλληλα ευκαιρίες για λεκτική επεξεργασία. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων που διευκολύνουν την ευκολότερη ενσωμάτωση του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο. Μάλιστα η ίδια η Hoellering, υποστηρίζει πως μέσω των ασκήσεων ρυθμικής «απελευθερώνονται οι ενορμήσεις, εμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την απώθηση και την καταπίεσή τους [...]. Ταυτόχρονα επέρχεται η κινητοποίηση των δυνάμεων που δεν έχουν ακόμα ενεργοποιηθεί» (στο Kessler & Κακουλίδη, , σ. 5). Με λίγα λόγια η συγκεκριμένη μέθοδος λειτουργεί υποστηρικτικά προκειμένου το άτομο-παιδί να συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες του και να τις επεξεργαστεί προκειμένου να μπορέσει να τις διαχειρίζεται. Ο εκπαιδευτικός–θεραπευτής με τη σειρά του συνδυάζει και επιλέγει τις ασκήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σύμφωνες με τη δυναμική της ομάδας καθώς και με τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Σήμερα, η Θεραπευτική Ρυθμική εφαρμόζεται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες καθώς και στην Αμερική, στο πλαίσιο παρέμβασης και υποστήριξης παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ψυχικές διαταραχές, κινητικές αναπηρίες και νοητική καθυστέρηση.

Κεφάλαιο 3ο : Μουσική και Ειδική Αγωγή 3.1 Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα του ατόμου για επικοινωνία και μάθηση. Παρόλο που ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» έχει αντικατασταθεί στο DSM-IV10 με τον όρο «διαταραχές επικοινωνίας και μάθησης», εξακολουθεί ακόμη να χρησιμοποιείται ευρύτατα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 6, σ. 250). Ο όρος των μαθησιακών δυσκολιών αναφέρεται σε μία ευρεία έννοια που περικλείει μέσα της ποικίλες άλλες όπως, δυσκολίες αντίληψης, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αναπτυξιακή αφασία, δυσλεξία κ.α.

Οι «μαθησιακές δυσκολίες» σαν όρος κάνουν την εμφάνιση τους στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής το 96 από τον Samuel Kirk. Ο Kirk, ο οποίος χαρακτηρίζεται και ως «πατέρας των μαθησιακών δυσκολιών» χρησιμοποίησε τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και στην αντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και στην τελική του απόδοση. Συγκεκριμένα, διευκρίνισε πως η μαθησιακή δυσκολία ενός μαθητή εμπίπτει σε ένα ειδικό πρόβλημα ανάπτυξης που παρουσιάζεται σε βασικές ψυχολογικές διαδικασίες και εμποδίζει τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού σε συγκεκριμένους μόνο τομείς όπως είναι η ορθογραφία, η ομιλία, η αριθμητική αλλά και η ομαλή κοινωνική του ένταξη (Πολυχρονοπούλου, 3, σ. 98)

Σύμφωνα πάντως με έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό, οι «μαθησιακές δυσκολίες» είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και στη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, , σ. 6). Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι παρούσες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Κύριο χαρακτηριστικό της ανομοιογενούς αυτής ομάδας είναι η ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων τους. Η παρουσία, δηλαδή, μέτριας ή υψηλότερης νοημοσύνης, οι επαρκείς αισθητηριακές τους ικανότητες (άρτια όραση και ακοή) σε σχέση με την επίδοσή τους (σχολική και κοινωνική) παρουσιάζεται σημαντικά κατώτερη από αυτή που προβλέπει και δικαιολογεί το νοητικό τους επίπεδο και η ηλικία τους ενώ παράλληλα, παρουσιάζουν ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς (Rothenberg, 2011). Οι «μαθησιακές δυσκολίες» μπορούν να πλαισιώνουν και να συνυπάρχουν με προβλήματα συμπεριφορών αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Βέβαια τα τελευταία χαρακτηριστικά από μόνα τους δεν αποτελούν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Δηλαδή παρόλο που οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές όπως αισθητηριακές, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ή με προβλήματα που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν καθιστούν αποτέλεσμα αυτών των διαταραχών ή παραγόντων (Heward, , σ. 140).

Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τις ομοσπονδιακές κατευθυντήριες γραμμές που συνοδεύουν την IDEA11, μόνο τα παιδιά με «σοβαρή διαφορά μεταξύ επίδοσης και νοητικής ικανότητας πρέπει να λαμβάνουν τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών» (U.S. Office of Education, 1977, σ. 65-83). Στην περίπτωση αυτή αποκλείονται παράγοντες όπως η καταλληλότητα της διδασκαλίας, καθώς προϋποθέτει ότι ο μαθητής σημειώνει χαμηλότερη από την αναμενόμενη επίδοση γεγονός που αποκλείει μία πρώιμη διάγνωση και αντιμετώπιση. Σε αντίθετη περίπτωση η προσέγγιση της ανταπόκρισης στην παρέμβαση (ΑΣΠ) στρέφει τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών από το μοντέλο «αναμονή ως την αποτυχία» σε ένα μοντέλο πρώιμης διάγνωσης και πρόληψης. Το Κογκρέσο λοιπόν το, κατά την αναθεώρηση της IDEA τροποποίησε σημαντικά τα κριτήρια με τα οποία τα σχολεία καθορίζουν το δικαίωμα ενός παιδιού για ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Για να καθοριστεί αν ένα παιδί έχει μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, μια τοπική εκπαιδευτική υπηρεσία δικαιούται στο πλαίσιο των διαδικασιών αξιολόγησης, να χρησιμοποιεί μία διαδικασία που ελέγχει αν το παιδί ανταποκρίνεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένη παρέμβαση (Heward, 2011, σσ. 141-). Η πρωταρχική μέθοδος προόδου στην ΑΣΠ εμπίπτει στην αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτού του είδους η αξιολόγηση προβαίνει σε πολλαπλές, συνεχείς μετρήσεις της επίδοσης του παιδιού αντί να περιορίζεται στον έλεγχο της επίδοσης σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή

Ως ένας νέος όρος η ΑΣΠ αναφέρεται σε μία «ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία», η οποία σημαίνει πως η δομή τόσο της διδασκαλίας όσο και της παρέμβασης είναι προσεκτικά μελετημένη, σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη ώστε να ικανοποιεί τις μοναδικές ανάγκες του κάθε παιδιού προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ικανοποιήσουν τους αναμενόμενους στόχους και σκοπούς για το συγκεκριμένο παιδί. Με άλλα λόγια η δομή της διδασκαλίας ή της παρέμβασης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο προσπαθούμε να υλοποιήσουμε έναν γνωστικό στόχο, συμπεριλαμβανομένου του βαθμού της στήριξης που παρέχει ο εκπαιδευτικός, στη σαφήνεια της οδηγίας, στο χρόνο, στο ρυθμό και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται και αξιολογείται η όλη εκπαιδευτική διδασκαλία (Heward, ,σ. 148)

3.1.1 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες Τα άτομα που πλαισιώνουν αυτή την ομάδα εμφανίζουν τόσο φυσικά όσο και ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει συνδυασμούς τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Στην συγκεκριμένη κατηγορία παρατηρούνται παιδιά που εκδηλώνουν ένα μεγάλο εύρος μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με προβλήματα στην ακρόαση, τη λογική, τη μνήμη, την προσοχή, την επιλογή καθώς και την εστίαση σε σχετικά ερεθίσματα. Παράλληλα, εμφανίζονται δυσκολίες στην αντίληψη και στην επεξεργασία οπτικών ή ακουστικών πληροφοριών (Heward, 2011, σσ. 7-150). Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην αντίληψη και στη γνωστική επεξεργασία υποστηρίζεται ότι αποτελούν θεμελιώδεις αιτίες των υπολοίπων χαρακτηριστικών για παράδειγμα όπως τις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, τα ελλείμματα προσοχής και την υπερκινητικότητα, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοαποτελεσματικότητα καθώς και τα χαρακτηριστικά που διαγιγνώσκονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού προβλήματα δηλαδή, στην ανάγνωση, ελλείμματα στη γραπτή γλώσσα, υποεπίδοση στα μαθηματικά κλπ

Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία που εμφανίζουν στην ανάγνωση. Οι ερευνητές εκτιμούν ότι το 9 % των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται στις υπηρεσίες της ειδικής αγωγής λόγω των προβλημάτων που εμφανίζουν στην ανάγνωση και στη γραφή. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο και δεν υπόκεινται σε διαδικασίες γνωμάτευσης μαθησιακών δυσκολιών μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ξεπεράσει τα επτά τους χρόνια. Τα παιδιά που αποτυγχάνουν να μάθουν να διαβάζουν στην Α' δημοτικού τείνουν να υπολείπονται ολοένα και περισσότερο των συνομηλίκων τους όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά και στη γενική ακαδημαϊκή τους πορεία. Η ειδική αναγνωστική αυτή δυσκολία, η οποία χαρακτηρίζεται και ως δυσλεξία¹² είναι ένα επίμονο έλλειμμα και όχι απλώς μία αναπτυξιακή καθυστέρηση στις γλωσσικές ή βασικές αναγνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Torgesen και Wagner (1998) τα πιο σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης εμπίπτουν τόσο στο επίπεδο επεξεργασίας της λέξης, δηλαδή στην αδυναμία αποκωδικοποίησης μεμονωμένων λέξεων με ακρίβεια, όσο και σε μια δυσλειτουργία στην επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων στη προφορική γλώσσα. Η συνειδητή κατανόηση και γνώση ότι η γλώσσα αποτελείται από ήχους ονομάζεται φωνολογική ενημερότητα η οποία είναι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό για την κατάκτηση της ανάγνωσης

Η πιο σημαντική πτυχή της φωνολογικής ενημερότητας είναι η φωνημική ενημερότητα δηλαδή η κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από ξεχωριστούς ήχους ή φωνήματα και επιφέρει την ικανότητα χειρισμού αυτών των μεμονωμένων ηχητικών μονάδων (Heward, 2011, σ. 151). Η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας θα πρέπει να λαμβάνει χώρα άμεσα από το νηπιαγωγείο. Αν η φωνολογική ενημερότητα δεν αναπτυχθεί μέχρι την ηλικία των 5 ή 6 ετών του παιδιού, είναι απίθανο να καλλιεργηθεί αργότερα. Πολλά παιδιά και ενήλικες που δεν μπορούν να διαβάσουν, απλά δεν έχουν επίγνωση των φωνημάτων. Για την καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας στόχος των δραστηριοτήτων οφείλουν να είναι:

- ☐ Αφαίρεση φωνήματος. Για παράδειγμα ποια λέξη θα μείνει αν βγάλουμε το φώνημα «μ» από την λέξη μάτι= άτι
- ☐ Ταίριασμα λέξεων: Για παράδειγμα οι λέξεις «μέρα» και «μάτι» ξεκινούν με την ίδια φωνή (μ)
- ☐ Καταμέτρηση φωνημάτων: Για παράδειγμα πόσους ήχους έχει η λέξη «γάτα»= γ-α-τ-α
- ☐ Εντοπισμός διαφορετικής λέξης: Για παράδειγμα παραθέτουμε κάποιες λέξεις και τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσουν ποια από όλες τις λέξεις ξεκινάει με διαφορετικό αρχικό: μπαίνω, νερό, μπαμπάς, μπάνιο.

Ένα παιδί με φωνητική ενημερότητα είναι ικανό να συνδυάζει προφορικά ήχους για να φτιάχνει λέξεις (π.χ. ποια λέξη σχηματίζεται αν ενώσεις τους ήχους: κ/ο/τ/α), να απομονώνει τους αρχικούς, μεσαίους και τελικούς ήχους (π.χ. ποιος είναι ο αρχικός ήχος στη λέξη «μάτι»), να αναλύει μία λέξη σε ήχους (π.χ. ζητάμε από το παιδί να μας υποδείξει τους ήχους από τους οποίους αποτελείται η λέξη γάτα) και τέλος να χειρίζεται τους ήχους σε μία λέξη (π.χ. να μπορεί να σχηματίζει καινούργιες λέξεις αλλάζοντας το πρώτο γράμμα «(π)άνω-(κ)άτω»). Παρατηρούμε πως κάθε σχέση γράμματος και φωνήματος πρέπει να διδάσκεται με σαφήνεια, δηλαδή κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός φωνημάτων από τις λέξεις. Για παράδειγμα στην εκμάθηση του γράμματος «μ» ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναφέρει στα παιδιά πως «φωνάζει» το συγκεκριμένο γράμμα «μμμ» και να τους ζητάει να τον μιμηθούν ώστε να το προφέρουν σωστά¹³. Κάποια παιδιά με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, ειδικά αυτά που δεν ανταποκρίνονται σε παρεμβάσεις αποτελεσματικές για την πλειονότητα των αναγνωστών με αργή πρόοδο, μπορεί να έχουν ένα δεύτερο πρόβλημα επεξεργασίας επιπρόσθετο των ελλειμμάτων στη φωνολογική ενημερότητα. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν βαθύτερα ελλείμματα στη φωνητική ενημερότητα και την ταχύτητα ονομασίας γραμμάτων και λέξεων, αν και γνωρίζουν το όνομά τους. Ο όρος υπόθεση διπλού ελλείμματος αναφέρεται ακριβώς στα παιδιά αυτά τα οποία χαρακτηρίζονται από ένα σημαντικό έλλειμμα στην ταχύτητα οπτικής ονομασίας.

Για παράδειγμα σε πολλά παιδιά με δυσλεξία όταν τους ζητείται να ονομάσουν το ερέθισμα που τους παρουσιάζεται οπτικά δυσκολεύονται να το ονομάσουν αν και το γνωρίζουν. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έγκειται σε προβλήματα που εμφανίζουν στη γραφή και στην ορθογραφία. Οι δυσκολίες τους εμφανίζονται σε όλες τις μορφές γραπτής έκφρασης (λεξιλόγιο, γραμματική, σημεία στίξης, ορθογραφία). Πολλοί μάλιστα μαθητές μπορεί να είναι ικανοί αναγνώστες αλλά να εμφανίζουν αργή πρόοδο στον τομέα της γραπτής γλώσσας. Το γραπτό τους κείμενο παρουσιάζει μια φτωχή γλωσσική βάση διαθέτοντας ελάχιστο σχεδιασμό, προσπάθεια και μεταγνωστικό έλεγχο, καθώς χρησιμοποιείται μια προσέγγιση γραφής «ανακαλώ και γράφω». Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές ανασύρουν από την άμεση μνήμη οτιδήποτε φαίνεται κατάλληλο και το γράφουν χωρίς να κάνουν χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα και στην κατανόηση της αριθμητικής λογικής και της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Ιδιαίτερα εμφανή είναι τα ελλείμματα στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων και στην επίλυση προβλημάτων. Η επάρκεια των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά βελτιώνεται περίπου κατά έτος για κάθε έτη στο σχολείο καθώς και οι δεξιότητες τους στον τομέα σταθεροποιούνται στην ηλικία των ή ετών. (Heward, , σ. 55). Γι' αυτό το λόγο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού κρίνεται σκόπιμο, η σαφής συστηματική διδασκαλία να παρέχει καθοδηγούμενη και ουσιαστική εξάσκηση με ανατροφοδότηση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση των παιδιών στο χώρο των μαθηματικών.

Τα κοινωνικά προβλήματα αποτελούν ένα ακόμα χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Kavale και Forness (996) μετά από 5 μελέτες συμπέραναν πως το 75% περίπου των παιδιών εμφανίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες οι οποίες έχουν ως συνέπεια την απόρριψη, το χαμηλό κοινωνικό στάτους, λιγότερη θετική αλληλεπίδραση με τους δασκάλους, δυσκολίες στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και ανάπτυξη αισθήματος μοναξιάς. Οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες βιώνουν μπορεί να οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν κοινωνικές καταστάσεις βάσει των δικών τους εμπειριών και της αδυναμίας τους να αντιληφθούν τις μη λεκτικές συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι ή και οι γονείς δημιουργούν διαφορετικό κοινωνικό κλίμα όταν αλληλεπιδρούν με μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται υψηλός βαθμός συννοσηρότητας μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ 14 καθώς πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στο να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε ένα έργο ή ακόμα μπορεί να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα υπερκινητικότητας

Έχει βρεθεί πως το ένα τέταρτο των παιδιών αυτών παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή σχολική επίδοση. Όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της δυσλεξίας έτσι και στην περίπτωση των ΔΕΠ-Υ, η νοημοσύνη του παιδιού είναι φυσιολογική ή και υψηλότερη του φυσιολογικού, γεγονός που δεν αιτιολογεί τη δυσκολία που παρουσιάζει το παιδί να αφομοιώσει πληροφορίες σχολικής κατά κύριο λόγο φύσης. Συγκεκριμένα, η Πολυχρονοπούλου στο βιβλίο της «Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες», παρουσιάζει αναφορές των Ingersoli and Goldstein (2003) στις οποίες γίνεται λόγος για τη θέση των παιδιών ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον στη δεκαετία του '80. Πολλά από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και με ειδικές μαθησιακές ανάγκες εγκατέλειπαν πολύ νωρίς το σχολείο για να ασχοληθούν με χειρωνακτικές εργασίες καθώς χαρακτηρίζονταν πολύ γρήγορα ως «τεμπέληδες» και «αργόστροφοι», με αποτέλεσμα πολλά από αυτά τα παιδιά κατέληγαν σε νεανικές συμμορίες και αναμορφωτήρια, προκειμένου να συμμορφωθούν (Πολυχρονοπούλου, ,σ. 9). Επιπλέον, ένα άλλο χαρακτηριστικό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Σε μια μελέτη 79 μαθητών όλων των βαθμίδων στην Ιντιάνα, το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς παρέμεινε σταθερό στο 5% για όλες τις βαθμίδες. Στην προκειμένη περίπτωση δεν γνωρίζουμε απόλυτα αν τα ακαδημαϊκά ελλείμματα ή τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν το ένα αίτιο ή αποτέλεσμα του άλλου, ή αν και τα δύο αποτελούν συνέπειες άλλων αιτιωδών παραγόντων. Απώτερος σκοπός του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες αντιμετώπισης των κοινωνικών και συμπεριφορικών δυσκολιών παράλληλα με την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών ελλειμμάτων.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών παρουσιάζονται χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, διάθεσης, προσπάθειας και ελπίδας. Υποστηρίζεται λοιπόν πως κατακλύζονται από ένα αίσθημα ματαίωσης καθώς η τάση για αρνητική αυτοαντίληψη είναι τόσο εγγενές χαρακτηριστικό όσο και αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενης απογοήτευσης από τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές καταστάσεις (Heward, 2011, σ. 157). Το συγκεκριμένο γεγονός οφείλεται στο βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο αναφέρεται στην συγκεκριμένων και σημαντικών ελλειμμάτων επίδοση παρά την επαρκή συνολική νοημοσύνη. Το χάσμα στην επίδοση γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στο γυμνάσιο και στο λύκειο όπου και σταθεροποιείται η ακαδημαϊκή πρόοδος πολλών μαθητών με αναπηρίες. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να κατανοήσουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν χρήσιμες δεξιότητες και ενδιαφέροντα τα οποία, ρόλος τους είναι να τα ενισχύσουν διατηρώντας μία θετική αντίληψη και να μην εστιάζουν μόνο στα ελλείμματα του μαθητή. Η συγκεκριμένη αντίληψη εμπίπτει και στη «θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας» σύμφωνα με την οποία οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες μας για ένα άτομο επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μαζί του και τελικά αλλάζουν τη συμπεριφορά του με τρόπο συμβατό με αυτές τις προσδοκίες. Η διαδικασία αυτή γίνεται ασυνείδητα (Κοκκινάκη, 6, σ. 3).

Ο Tom Lovitt (1943), πρωτοπόρος στην εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες [59] αναφέρει συγκεκριμένα για τη σημασία της διατήρησης μιας θετικής εστίασης από τη μεριά του εκπαιδευτικού: «.. Εμείς οι δάσκαλοι, πρέπει να αφιερώσουμε χρόνο στην εξέταση των θετικών γνωρισμάτων αυτών των παιδιών. Αν ένα κορίτσι έχει κλίση στη μηχανολογία ή ένα αγόρι στη μαγειρική, πρέπει να καλλιεργήσουμε αυτές τις δεξιότητες. Κι αν κάποιο παιδί δεν έχει κάποια ορατή δεξιότητα, είναι χρέος μας να την εντοπίσουμε και να την προαγάγουμε. Δε μπορώ παρά να σκεφτώ ότι αν κάθε παιδί, με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες είχε τουλάχιστον μία κλίση, δεξιότητα ή τεχνική στην οποία θα ήταν αρκετά επαρκής, αυτό θα συνέβαλε πολύ περισσότερο στην προσαρμογή του απ' ότι οι πολλές ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας στην οποία υποβάλλεται. Αν τα παιδιά γνώριζαν ότι μπορούν να είναι εξαιρετικά σε κάτι, αυτό ίσως τα βοηθούσε να γίνουν επαρκή και σε άλλους τομείς»

3.1.2 Ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών από το νηπιαγωγείο

Είναι γνωστό πως στην προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα στο χώρο του νηπιαγωγείου θα ήταν επιστημονικά άτοπο να ισχυριζόμασταν και πολύ περισσότερο να προβαίναμε σε γνωμάτευση ότι κάποιο παιδί παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες. Η διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών γίνεται μετά την ηλικία των έξι χρόνων, δηλαδή στις πρώτες τάξεις του δημοτικού όταν πλέον η γραφή και η ανάγνωση μετατρέπονται σε αναγκαίους εκπαιδευτικούς στόχους προκειμένου το παιδί να προχωρήσει ακαδημαϊκά. Οι μαθητές μπορεί να εμφανίσουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά του ορισμού με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετική ένταση. Ο βασικότερος αιτιατός παράγοντας των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία και στη φωνολογική επίγνωση. Σε ότι αφορά στην ηλικία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η πλειοψηφία των μαθητών αυτών είναι ηλικίας 6 έως 3 ετών και βρίσκεται στα όρια του Δημοτικού Σχολείου (Παντελιάδου,). Σε σχετική έρευνα διαφάνηκε ότι παιδιά σχολικής ηλικίας είχαν στην προσχολική ηλικία διαταραχές των γλωσσικών ικανοτήτων σε ποσοστό 6 % ενώ σε ποσοστό - 20%, είχαν δυσκολίες στην ακολουθία, τη λεκτική έκφραση και την άρθρωση. Τα προβλήματα αυτά επηρέασαν την ανάγνωση την αριθμητική και την ορθογραφία.

Παρόλα αυτά στο νηπιαγωγείο μπορούν να εντοπιστούν δυσκολίες για τις οποίες αν δεν γίνει παρέμβαση, μπορούν στη συνέχεια να μετατραπούν σε μαθησιακού τύπου δυσκολίες, κατά τη φοίτηση του παιδιού στη Δημοτική Εκπαίδευση. Όσο πιο νωρίς εντοπιστούν οι δυσκολίες αυτές τόσο πιο ευοίωνα προδιαγράφεται το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών καθώς τα παιδιά θα έχουν μάθει από μικρή ηλικία μέσα από εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης να αντιμετωπίζουν και να χειρίζονται τις όποιες δυσκολίες. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν το ιστορικό του παιδιού μέσα από ερωτήσεις που θα θέσουν στους γονείς, προκειμένου να προσαρμόσουν τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ενημερωθεί πως το παιδί παρουσίασε δυσκολίες κατά τη διαδικασία μαθήματος της τροφής τόσο της πρόσληψης όσο και της κατάποσης αυτομάτως υποπτεύεται για πιθανόν προβλήματα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα του παιδιού. Επίσης, παιδιά με χρόνιες ωτίτιδες προφανώς παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα στην ακοή τους, με αποτέλεσμα να μην ακούν και να μην παράγουν σωστά τις λέξεις και τα επιμέρους φωνήματα. Παράλληλα, τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να τις επηρεάσουν τόσο γενετικοί όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Στην περίπτωση που υπάρχει κάποιο ιστορικό στην οικογένεια σε δυσκολίες λόγου και ομιλίας ή ακόμα και στην γραπτή έκφραση, για το παιδί υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσει παρόμοια προβλήματα. Θα μπορούσαμε βέβαια να ισχυριστούμε πως στην προκειμένη περίπτωση το γεγονός μπορεί να οφείλεται και στο βαθμό που το παιδί έχει εκτεθεί στη γλώσσα και στον τρόπο που έχει μάθει να παράγει τα διάφορα φωνήματα. Πολύ πιθανόν, αν βρίσκεται σε ένα περιβάλλον όπου οι ενήλικες δεν του παρέχουν τα απαραίτητα γλωσσικά ερεθίσματα και με γλωσσικά ορθό τρόπο, προφανώς και το παιδί-νήπιο θα αναπτύξει το λόγο του παράλληλα με την ποιότητα των ερεθισμάτων που του παρέχουν.

Η νηπιαγωγός ερχόμενη σε επαφή με τα νήπια και την εκάστοτε γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού μπορεί εύκολα να διακρίνει την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που τους παρείχε το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο ρόλος της νηπιαγωγού σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να είναι αρκετά υποστηρικτικός παρέχοντας στα νήπια, μέσα από εξειδικευμένα προγράμματα για τη γλωσσική τους ανάπτυξη, περαιτέρω γλωσσικά ερεθίσματα. Γνωρίζουμε πως στη νηπιακή ηλικία, σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να διαγνώσουμε αν ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες καθώς δεν έχει ολοκληρώσει πλήρως το επίπεδο της γλωσσικής του ανάγνωσης. Η νηπιαγωγός όμως, κρίνεται απαραίτητο να κάνει χρήση εξειδικευμένου προγράμματος στην περίπτωση που υπάρχουν νήπια τα οποία δυσκολεύονται στην προφορά των φωνημάτων-άρθρωσης, αντικαθιστούν φωνήματα ή συλλαβές με άλλα (π.χ. το ρολόι το λέει λολόι), διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολεύονται να ανακαλέσουν λέξεις, να οργανώσουν την προφορική τους έκφραση και τέλος να επικοινωνήσουν. Επιπροσθέτως, τα νήπια θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα φωνήματα στις λέξεις και να γράφουν το όνομά τους, να αντιγράφουν λέξεις, να έχουν κατακτήσει βασικές μαθηματικές έννοιες καθώς και να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αναδιηγηθούν μια ιστορία.

Ανάλογα με την αντιμετώπιση των νηπίων στις παραπάνω γνωστικές προκλήσεις η νηπιαγωγός μπορεί [61] να υποψιαστεί πιθανόν μαθησιακές δυσκολίες που θα εμφανιστούν στη συνέχεια και να προβεί σε μια πρώιμη παρέμβαση χωρίς βέβαια να προδικάσει το παιδί. Υποψίες για πιθανή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να προέρχονται και από την ποιότητα κατάκτησης τόσο της λεπτής (να χειρίζεται με επιδεξιότητα το ψαλίδι, να χρωματίζει πλαίσιο, να χτυπάει παλαμάκια με ρυθμό) όσο και της αδρής κινητικότητας (να κάνει κούνια, να πετά και να πιάνει τη μπάλα, να κλωτσά μια κινούμενη μπάλα, να πηδάει, να σκαρφαλώνει). Γενικότερα, επικρατεί η αντίληψη πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διακατέχονται από έλλειψη ρυθμού. Στο σημείο αυτό χρήζεται απαραίτητη η συμβολή της μουσικής, μέσω της μουσικοκινητικής προκειμένου τα παιδιά μέσα από την κίνηση να βιώσουν το ρυθμό και να τον καλλιεργήσουν. Αναμένεται κατά τη προσχολική ηλικία το νήπιο να είναι σε θέση για ατομική φροντίδα (να πηγαίνουν τουαλέτα, να μπορούν να κλείνουν και να ανοίγουν το φερμουάρ, να βγάζουν και να φορούν τα ρούχα τους και τα παπούτσια τους)

Επιπλέον, χρήζουν προσοχής τα παιδιά που δυσκολεύονται να επικεντρωθούν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε οδηγίες για παιχνίδια και δραστηριότητες και ξεχνούν πολύ εύκολα. Παράλληλα, σηκώνονται συνεχώς όρθια, τρέχουν και σκαρφαλώνουν ακόμα και σε περιπτώσεις που οι περιστάσεις δεν το επιτρέπουν, μη φέροντας εις πέρας τις δραστηριότητες και αποφεύγοντας μάλιστα εργασίες γνωστικού περιεχομένου. Φαίνονται σαν να μην ακούνε όταν τους απευθύνουν το λόγο και δυσκολεύονται να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, με αποτέλεσμα να μιλούν συνεχώς χωρίς να τους απευθύνουν το λόγο απαντώντας άσχετα με το θέμα καθώς έχουν μια έτοιμη απάντηση πολύ πριν τελειώσει η ερώτηση. Τα παιδιά αυτά καταλήγουν να γίνονται οι «κλόουν» της τάξης, καθώς γρήγορα τραβάνε την προσοχή και πολλοί γελούν μαζί τους ή και τα ίδια με τον εαυτό τους. Τα παιδιά λοιπόν που στην προσχολική τους ηλικία παρουσιάζουν προβλήματα στη συγκέντρωση και στην προσοχή έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν μαθησιακές δυσκολίες καθώς όπως προαναφέραμε παρουσιάζεται συννοσηρότητα μεταξύ ΔΕΠ-Υ και μαθησιακών δυσκολιών. Βασικός στόχος του νηπιαγωγείου είναι και η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η ελλιπής τους κοινωνικοποίηση. Επομένως, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει η νηπιαγωγός να εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και τις μεταξύ τους σχέσεις, δηλαδή τη συμπεριφορά του παιδιού με τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή (μητέρα, πατέρα, αδέρφια, εκπαιδευτικός, γιαγιά, παππούς, συνομήλικα τους, μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, μικρότερα σε ηλικία παιδιά) καθώς και τη συμπεριφορά του σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (όπως στο σπίτι, σε συγγενικό σπίτι, σε φιλικό σπίτι, σε άγνωστο σπίτι, σε παιδότοπο κλπ.)

3.1.3 Διαταραχές επικοινωνίας κατά την προσχολική ηλικία

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Στα φυσιολογικά παιδιά παρουσιάζονται διαφορές τόσο στην ηλικία έναρξης της ομιλίας όσο και στο ρυθμό με τον οποίο εγκαθίστανται οι γλωσσικές δεξιότητες. Σε γενικές γραμμές αυτές οι αποκλίσεις των παιδιών είναι φυσιολογικές. Παρόλα αυτά η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να ακολουθείται από κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και από εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Τσιάντης & Αλεξανδρίδης, 8, σ.). Γι' αυτό το λόγο καθίσταται εξίσου σημαντική η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση των γλωσσικών διαταραχών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου και της γλώσσας αλλά και των μη λεκτικών δεξιοτήτων από τη γέννηση ως και την ηλικία των 8 ετών (Cole & Cole, 2011, σ. 325, Heward, , σ. 314, Kaplan & Sadock's, 9, σ. 70).

Φυσιολογική ανάπτυξη λεκτικών και μη δεξιοτήτων. Ηλικία Ανάπτυξη λόγου και γλώσσας
Ανάπτυξη μη λεκτικών δεξιοτήτων

Γέννηση-6 μηνών 1. Επικοινωνία βρέφους με το κλάμα (πρωτογλωσσικό στοιχείο επικοινωνίας) 2. Ανάπτυξη διαφορετικών τύπων κλάματος (πεινά, κούραση, αλλαγμα). 3. Ανάπτυξη βαβίσματος (οι ήχοι φωνηέντων προφέρονται νωρίτερα από τα σύμφωνα). 1. Αντίδραση ανάλογα με τον τόνο της φωνής των ενηλίκων 2. Στρέφει τα μάτια και το κεφάλι προς την πηγή του ήχου.

7-12 μηνών 1. Το βάβισμα (πρώτοι άναρθροι ήχοι) περιέχει φωνητικά στοιχεία του λόγου με νόημα. 2. Εμφάνιση διακυμάνσεων του τόνου της φωνής. 3. Κατάλληλη ανταπόκριση στο όνομα του και σε λέξεις όπως το «όχι», «γεια». 4. Επανάληψη απλών λέξεων και ήχων (π.χ. μαμά, μπαμπά). 1. Επιτελεί πράξεις (π.χ. χτυπάει παλαμάκια) 2. Κάθεται μόνο του. 3. Κάνει τα πρώτα του βήματα με βοήθεια. 4. Χρησιμοποιεί αντικείμενα, 5. Τα αφήνει εσκεμμένα 6. Τα ψάχνει στο μέρος που τα είδε για τελευταία φορά

12-18 μηνών 1. Χρήση πολλών λέξεων με κατάλληλο νόημα 2. Δεν προφέρει σωστά τις λέξεις (π.χ. κύλος αντί σκύλος) 3. Επικοινωνεί δείχνοντας και λέγοντας μία ή δύο λέξεις (τηλεγραφικός λόγος) 1. Ψάχνει τα αντικείμενα σε άλλο μέρος από αυτό που τα άφησε μόνο αν έχει παρακολουθήσει τη διαδικασία μετακίνησής τους 2. Περπατάει 4. Ανταποκρίνεται σε απλές εντολές. διαπίστωση των συνεπειών των ενεργειών του

18-24 μηνών 1. Παρουσίαση ηχολαλιάς (επανάληψη και μίμηση των όσων ακούν) 2. Χρησιμοποιεί - 3 λέξεις 3. Κατονομάζει τα περισσότερα συνηθισμένα αντικείμενα 4. Χρησιμοποιεί φράσεις των δύο λέξεων ή και μεγαλύτερες 5. Χρήση προθέσεων (π.χ. μέσα, πάνω), αντωνυμίες (π.χ. εγώ, εσύ), λεκτικές καταλήξεις (π.χ. -ω, -εις, -ε) και χρόνους αλλά όχι πάντα σωστά.

1. Ανεβαίνει και κατεβαίνει τις σκάλες χωρίς να εναλλάσσει το βήμα του 2. Τρέχει ρυθμικά, αλλά αδυνατεί να σταματήσει ή να αρχίσει ομαλά 3. Τρώει με πιρούνι 4. Συνεργάζεται με τον ενήλικα για απλές οικιακές εργασίες 5. Απολαμβάνει το παιχνίδι δράσης

2-3 ετών 1. Η ηχολαλιά σταματάει στα 2,5 χρόνια 2. Χρήση 9 - λέξεων 3. Σχηματίζει προτάσεις (3- λέξεων απλής δομής, δηλ. υποκείμενο και ρήμα) και κάνει ερωτήσεις 4. Συμμετέχει σε συζητήσεις 5. Χρήση πληθυντικού αριθμού 6. Ακολουθεί σύνθετες οδηγίες (βημάτων) 1. Οδηγεί τρίκυκλο ποδήλατο 2. Ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού 3. Ομαδοποίηση κύριων χρωμάτων 4. Ισορροπεί στιγμιαία στο ένα πόδι 5. Μοιράζεται παιχνίδια για σύντομο χρονικό διάστημα 3-4 ετών 1. Χρήση 5 - 6 λέξεων 2. Ανακαλεί και διηγείται γεγονότα και ιστορίες από το πρόσφατο παρελθόν 3. Αντικαθιστά συγκεκριμένους ήχους (π.χ. φάλασσα αντί για θάλασσα) 4. Επανάληψη ήχων ή λέξεων (π.χ. μπ-μπ-μπ-μπάλα) χωρίς να αποτελεί ενδείξεις ανάπτυξης συνήθειας τραυλισμού 5. Κατανοεί ερωτήσεις σε σχέση με το άμεσο περιβάλλον του 6. Χρήση συνδέσμων (π.χ. αν, αλλά, επειδή) 7. Κατανοητός λόγος από ενήλικες 1. Ανεβοκατεβαίνει τις σκάλες εναλλάσσοντας το βήμα του 2. Πηδά στο ένα πόδι 3. Αντιγράφει μεμονωμένα γράμματα 4. Παιχνίδι ρόλων με άλλους 5. Κατηγοριοποίηση οικείων αντικειμένων

4-5 ετών 1. Χρήση - 3 λέξεων 2. Απαγγέλει ποιήματα και ανακαλεί τραγούδια 3. Συζητά τα συναισθήματα 4. Κατανόηση προθέσεων που 1. Ντύνεται χωρίς βοήθεια 2. Κόβει το κρέας με μαχαίρι 3. Ζωγραφίζει αναγνωρίσιμα ένα άτομο 4. Αναγνωρίζει μερικές και [64] αφορούν χώρο (π.χ. πάνω, δίπλα, μέσα) και χρόνο (π.χ. πριν, μετά, μέχρι) 5. Ακολουθεί εντολές τριών βημάτων 6. Γράφει το όνομά του 7. Μπορεί ακόμα να παρουσιάζει δυσκολία στην εκφορά συμφώνων όπως «ρ, σ, ζ» και συμπλεγμάτων όπως «τζ, τρ, κς, γλ, σκ, στρ» ολικές σχέσεις 5-6 ετών 1. Προσαρμογή της ομιλίας ανάλογα σε ποιον απευθύνεται 2. Χρήση πολύπλοκων προτάσεων με όλα τα μέρη του λόγου (π.χ. ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα κλπ) 3. Κατανοεί τα φωνήματα των λέξεων κατά την ανάγνωση 1. Οδηγεί ποδήλατο 2. Πετά καλά μια μπάλα 3. Διατηρεί την προσοχή του σε εργασίες που το ενδιαφέρουν 4. Απολαμβάνει τα ανταγωνιστικά παιχνίδια

6-8 ετών 1. Η γλώσσα αναπτύσσεται σταθερά αλλά σε μικρότερο βαθμό 2. Τα περισσότερα παιδιά επιτυγχάνουν την παραγωγή ήχων του επιπέδου των ενηλίκων του περιβάλλοντος τους μέχρι την ηλικία των 7 ετών 3. Γενικότερα μέχρι τα 7 χρόνια αναπτύσσεται η γλώσσα και μετά απλά εξελίσσεται 4. Ανάπτυξη γραφής και ανάγνωσης 1. Κατανοεί τη διατήρηση των υγρών 2. Γνωρίζει το δεξί από το αριστερό 3. Αναγνωρίζει διαφορές και ομοιότητες 4. Κατηγοριοποίηση αντικειμένων σε πολλές

Αξίζει να σημειωθεί πως οι ηλικίες στις οποίες τα παιδιά κατακτούν συγκεκριμένες δεξιότητες λόγου και ομιλίας είναι μια ατομική διαδικασία. Τόσο οι ικανότητες των παιδιών όσο και το αρχικό τους περιβάλλον αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Ακόμα και η παραγωγή των ήχων από τα παιδιά δεν διακρίνεται από σταθερότητα καθώς η καθαρότητα ενός ήχου ποικίλλει ανάλογα με παράγοντες όπως η θέση του φωνήματος όσο και από το πόσο οικεία είναι η συγκεκριμένη λέξη στο παιδί. Με μια γενική παραδοχή τα παιδιά που διαθέτουν εκφραστικό λεξιλόγιο μικρότερο των 5 λέξεων στην ηλικία των μηνών, θεωρείται ότι παρουσιάζουν καθυστέρηση στο λόγο και χρειάζονται υποστήριξη από τις αρμόδιες υπηρεσίες (Heward, , σ. 13).

Οι διαταραχές επικοινωνίας είναι μεταξύ των συνηθέστερων διαταραχών στην παιδική ηλικία. Παρουσιάζεται ως ένας διαγνωστικός όρος που αναφέρεται στη δυσκολία παραγωγής των ήχων της ομιλίας (φωνολογική διαταραχή) ή σε δυσκολίες στη φυσιολογική ροή της ομιλίας (τραυλισμός). Παράλληλα μπορεί να αναφέρεται σε δυσκολίες κατά τη χρήση του προφορικού λόγου (μικτή διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης- κατανόησης). Οι διάφορες μορφές επικοινωνιακών δυσκολιών συνήθως [65] συνδέονται αναπτυξιακά με τις διαταραχές μάθησης που εμφανίζονται αργότερα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 6, σ. 249). Προκειμένου ένα παιδί να δικαιούται ειδική αγωγή θα πρέπει οι διαταραχές επικοινωνίας που εμφανίζει να επιδρούν αρνητικά στη μαθησιακή του διαδικασία. Γενικότερα, τα παιδιά που δε μπορούν να γίνουν κατανοητά ή δε μπορούν να κατανοήσουν τα λόγια των άλλων βιώνουν μία σοβαρή μειονεξία στις πτυχές της εκπαίδευσης και της προσωπικής προσαρμογής. Μια σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσει το περιβάλλον του παιδιού (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές, γονείς κ.α) σε μια λανθασμένη άποψη ότι το παιδί δεν έχει «τι να πει» ή ακόμα δεν γνωρίζει σε σχέση με τις ερωτήσεις που του προσάπτουν στο σχολείο ή γενικότερα σε συζητήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η διάκριση στις διαταραχές επικοινωνίας περιλαμβάνει τις διαταραχές λόγου, τις γλωσσικές διαταραχές ή μικτή διαταραχή. Σε καμιά περίπτωση δεν χαρακτηρίζονται ως μορφή διαταραγμένης επικοινωνίας οι διάλεκτοι κάθε γλώσσας καθώς αποτελούνται από κοινό σύνολο κανόνων. Σε μία τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός εξετάζει στο πλαίσιο της διαλέκτου

1. Διαταραχές λόγου: Με τον όρο διαταραχές στο λόγο αναφερόμαστε στην περίπτωση εκείνη που ο λόγος και η ομιλία κάποιων παιδιών αποκλίνουν από το λόγο των υπολοίπων συνομηλίκων τους τόσο όσο να ελκύει την προσοχή και να δημιουργεί δυσφορία τόσο στον ομιλητή όσο και στον ακροατή. Οι τρεις βασικοί τύποι διαταραχών του λόγου είναι οι διαταραχές της άρθρωσης (λάθη δηλαδή στην παραγωγή των ήχων), οι διαταραχές της ροής¹⁶ (δυσκολίες στη ροή ή το ρυθμό του λόγου) και οι διαταραχές της φωνής (προβλήματα σχετικά με την ποιότητα ή τη χρήση της φωνής). Στην περίπτωση διαταραχής στην άρθρωση σημαίνει πως ένα παιδί δε μπορεί να παράγει φυσικά ένα δεδομένο ήχο. Η πιο συχνή περίπτωση διαταραχής παρουσιάζεται στην περίπτωση που το παιδί προφέρει πολλούς ήχους τόσο φτωχά ώστε να μη μπορεί να γίνεται κατανοητό εύκολα από τους υπόλοιπους (π.χ. Αυκή η θούπα είναι ωλαία αντί αυτή η σούπα είναι ωραία κ.λ.π). Αντίθετα, ένα παιδί με φωνολογική διαταραχή παρουσιάζει προβλήματα στην εκφορά του ήχου μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν παρουσιάζονται σε συγκεκριμένους τομείς που κατά βάση είναι ακαδημαϊκοί και γι' αυτό το λόγο βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για εμφάνιση δυσκολιών στη γραφή και στην ανάγνωση (Heward, 2011, σ. 320). Γενικότερα η διαταραχή της άρθρωσης και η φωνολογική διαταραχή αποτελούν επικοινωνιακό πρόβλημα με επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και στην περαιτέρω κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Η πιο γνωστή διαταραχή ροής του λόγου είναι ο τραυλισμός, μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ταχείες επαναλήψεις συμφώνων ή φωνηέντων, τα οποία παρουσιάζονται στην αρχή του λόγου. Ο αναπτυξιακός τραυλισμός αναφέρεται σε μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας και εμφανίζεται κατά το 0 έως τον 5ο χρόνο της ζωής. Βέβαια υπολογίζεται πως το % αυτών των περιπτώσεων τραυλίζουν για έξι μήνες ενώ το 7 %-8 % αναρρώνουν αυτόματα μέχρι την ηλικία των 8 ετών. Γενικότερα, ο τραυλισμός χαρακτηρίζεται ως καταστασιακός. Για παράδειγμα, ένα παιδί είναι πιο πιθανό να τραυλίζει όταν έρχεται σε επικοινωνία με άτομα των οποίων οι προσδοκίες και οι αντιδράσεις έχουν σημασία, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή ακόμα και σε περιπτώσεις όπως το να μιλήσει μπροστά στη τάξη. Σε αυτού του είδους τις περιπτώσεις ο ενήλικας (εκπαιδευτικός, γονέας) είναι σκόπιμο να παρέχει στο παιδί τον απαραίτητο χρόνο, προκειμένου να εκφράσει τη σκέψη του. Αξιοσημείωτο χαρακτηρίζεται στην περίπτωση αυτή, το γεγονός ότι το παιδί δεν τραυλίζει όταν τραγουδά, όταν απαγγέλλει ποιήματα μαζί με άλλους ή ακόμα όταν μιλά στο κατοικίδιο σκυλάκι του. Σε κάθε περίπτωση είναι καίριο να λαμβάνουμε υπόψη την ηλικία, το πολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο του ομιλητή. Πολλά παιδιά μάλιστα εμφανίζουν ήπιες ή μέτριες μορφές διαταραχής λόγου που με τον καιρό εξαλείφονται. Συνήθως, ο λόγος τους γίνεται κατανοητός, αλλά δυσκολεύονται να εκφέρουν συγκεκριμένους ήχους ή ακόμα χρησιμοποιούν ανώριμο λόγο που μοιάζει με το λόγο μικρών παιδιών. Μόνο στην περίπτωση που κάποιο μέτριο ή ήπιο πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει για μεγάλο χρονικό διάστημα και αποτελεί πρόβλημα στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους άλλους, ενδείκνυται η παραπομπή σε ειδικό (κατά βάση λογογλωσσοπαθολόγο).

2. Γλωσσικές διαταραχές: Η Αμερικανική Εταιρεία Λόγου-Ομιλίας-Ακοής (993) παρουσιάζει μια γλωσσική διαταραχή ως «ελλειμματική κατανόηση και/ή χρήση του προφορικού, γραπτού και/ή άλλου συμβολικού συστήματος. Η διαταραχή μπορεί να οφείλεται τόσο στη μορφή της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη), στο περιεχόμενο της (σημασιολογία) όσο και στη λειτουργία της στην επικοινωνία (πραγματολογία) με οποιονδήποτε συνδυασμό» (στο Heward, 2011, σ. 318). Ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας και στην έκφραση τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί με διαταραχή γλωσσικής αντίληψης μπορεί να παρουσιάζει δυσκολία να μάθει τις ημέρες της βδομάδας με τη σωστή σειρά ή να αδυνατεί να ακολουθήσει μια σειρά εντολών. Παράλληλα, ένα παιδί που παρουσιάζει διαταραχή στη γλωσσική του έκφραση χαρακτηρίζεται από περιορισμένο λεξιλόγιο, συγχέει τη σειρά των ήχων στις λέξεις (π.χ. νοκοσομείο αντί νοσοκομείο) και χρησιμοποιεί λανθασμένα τους χρόνους και τον πληθυντικό αριθμό (π.χ. Αυτός πέταξαν την μπάλες). Όλες τις παραπάνω περιπτώσεις τις εξετάζουμε πάντοτε σε σχέση με την ηλικιακή φάση. Ως επί το πλείστον τα παιδιά με δυσκολίες γλωσσικής έκφρασης μπορεί να παρουσιάζουν και δυσκολία στην γλωσσική τους αντίληψη.

3. Μικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης

Τα παιδιά με μικτές μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν μειωμένες ικανότητες στην έκφραση και στην αντίληψη της γλώσσας. Οι εκφραστικές δυσκολίες των παιδιών αυτών παρομοιάζονται με εκείνες των παιδιών που έχουν διαταραχή γλωσσικής έκφρασης (περιορισμένο λεξιλόγιο και χρήση απλών προτάσεων). Παράλληλα, παιδιά με δυσκολίες γλωσσικής αντίληψης βιώνουν επιπρόσθετα ελλείμματα σε βασικές ακουστικά εξελισσόμενες δεξιότητες (διάκριση και σύνδεση ήχων και ανάμνηση των ηχητικών ακολουθιών). Τα ελλείμματα αυτά αποτελούν εμπόδια για μια αποτελεσματική επικοινωνία καθώς δυσκολεύονται στην κατανόηση και στην παρακολούθηση των συζητήσεων. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας η παρέμβαση στοχεύει στην προαγωγή ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, στοιχειωδών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης καθώς παρέχει και ερεθίσματα για ανταπόκριση σε λεκτικές οδηγίες. Σε κάθε περίπτωση η συνεχής ενθάρρυνση μέσα από μη ματαιωτικούς τρόπους επικοινωνίας παρέχουν αρκετά ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Karlan & Sadock's, 9, σ. 79)

3.1.4 Η Θεωρία του Αλφρέντ Τοματίς για τις μαθησιακές δυσκολίες

Ο Αλφρέντ Τοματίς (1920-) μεγάλος ωτορινολαρυγγολόγος με ειδικότητα στη φωνιατρική, ύστερα από πολυετή μελέτη, κατέδειξε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο αυτί και στη φωνή. Ο Τοματίς με βάση τη μέθοδο που ανέπτυξε ο ίδιος, την Ακουστικο-ψυχο-φωνολογία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το αυτί σε συνεργασία με το κεντρικό νευρικό σύστημα ελέγχει την παραγωγή της φωνής (Σακαλάκ, , σ. 191). Συγκεκριμένα υποστήριζε πως είμαστε εξαρτημένοι από το αυτί και την ακοή και συγκεκριμένα τη συνειδητή ακοή, δηλαδή την Ακρόαση¹⁷ . Η Ακουστικο-ψυχο-φωνολογία, είναι μια διαγνωστική και ηχοθεραπευτική μέθοδος η οποία βελτιώνει την ικανότητα του παιδιού να ακροάται, δηλαδή να ακούει συνειδητά, να αντιλαμβάνεται και να επικοινωνεί (Λαμπριανίδου, 6, σ. 14). Η μέθοδος επηρεάζει τον ψυχισμό του ατόμου ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση των ηχητικών μηνυμάτων. Ως διαγνωστικό εργαλείο της ακουστικο-ψυχο-φωνολογίας προέκυψε το «Τεστ Ψυχοακουστικής διερεύνησης»¹⁸ . Με αυτό τον τρόπο ο Τοματίς μελέτησε σε βάθος τις νευροαισθητηριακές άμυνες, με βάση το βαθμό που το παιδί ακροάται. Με το συγκεκριμένο τεστ διέκρινε τις άμυνες που ανέπτυξε το παιδί και τον αρνητικό τους αντίκτυπο στη μάθηση

Πιο αναλυτικά, στα πρώτα χρόνια της ζωής του, το παιδί διακατέχεται από ένα διαρκές άγχος, φόβο, συναισθηματική φόρτιση, εσωτερικές συγκρούσεις τα οποία επηρεάζουν τη φυσιολογική του ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Προκειμένου να προστατευτούν από τα προαναφερόμενα αρνητικά συναισθήματα, δημιουργούν ασυνείδητους μηχανισμούς επιβίωσης. Για παράδειγμα, όσον αφορά την ανάπτυξη της ακουστικής σχέσης που διαμορφώνεται στο οικογενειακό περιβάλλον, ο Τοματίς υποστήριζε πως όλες οι μητέρες των χωρών της Μεσογείου παρουσιάζουν ομοιότητες στα «decibel» και στα «hertz» της φωνής τους. Όλες λοιπόν φωνάζουν με την ίδια τσιριχτή φωνή, έντονη και δυνατή όταν μιλούν στο παιδί τους. Η συγκεκριμένη ενέργεια αναγκάζει το παιδί να «κλείσει το αυτί»¹⁹ του και να παύει να την ακούει, δηλαδή να την ακροάται. Βέβαια, ανάλογα με την ασυνείδητη ερμηνεία που θα αποδώσει το παιδί στη φωνή της μητέρας και τους ασυνείδητους μηχανισμούς άμυνας που θα αναπτύξει, θα εμφανίσει ή όχι προβλήματα στη μαθησιακή του εξέλιξη (Τοματίς, 9, σ.).

Στη θεωρία του Τοματίς ισχύει η παροιμία «Δεν υπάρχει χειρότερος κουφός από εκείνον που δεν θέλει να ακούσει» (Τοματίς, 9, σ. 35). Το παιδί λοιπόν που δεν συγκεντρώνεται, εκδηλώνει καθυστέρηση στην ομιλία ή παρουσιάζει διαταραχές στη συμπεριφορά καθώς έχει καταργήσει ή ελαττώσει «την επιθυμία του να ακούσει» με αποτέλεσμα να αδυνατεί να αναλύσει με ακρίβεια τους ήχους. Αυτό έχει ως συνέπεια το παιδί να μην μπορέσει να εκφράσει καθαρά τη σκέψη του, να απομνημονεύσει, να ελέγξει την ομιλία του και να αναπαράγει γραπτά τα όσα σκέφτεται. Γενικότερα, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα έξυπνο και προικισμένο παιδί, με αστείρευτη δημιουργικότητα, λόγω όμως των συνεχών σχολικών αποτυχιών αποθαρρύνεται και προβαίνει ακόμα και σε συμπεριφορές επιθετικότητας καθώς δέχεται συνεχείς επικρίσεις από το κοινωνικό περιβάλλον. Η αποτυχία στο σχολείο είναι επακόλουθο της κακής εκμάθησης των βασικών μηχανισμών που μας επιτρέπουν να αφομοιώσουμε τη γνώση, οπότε δεν χρειάζεται σε κανέναν να προσάπτουμε ευθύνες, όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Τοματίς στο βιβλίο του «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Τοματίς, 9). Μάλιστα, μας επισημαίνει πως το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχασε ένα στάδιο της εξέλιξής του, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να προσεγγίσει ολιστικά τη γνώση και να αναπτύξει και τις υπόλοιπες δεξιότητές του. Οι μηχανισμοί που εμπλέκονται παραμένουν ακριβώς οι ίδιοι από τη βρεφική ηλικία που προσπαθεί να σταθεί όρθιο στην κούνια, στη συνέχεια να μπουσουλίσει μέχρι και το φοιτητή που δίνει εξετάσεις για να περάσει στο πανεπιστήμιο. Ο ρόλος του Παιδαγωγού στο σημείο αυτό είναι να διασαφηνίσει τους βασικούς αυτούς νευρολογικούς και ψυχολογικούς μηχανισμούς και να αποτρέψει συμβάντα σχολικής αποτυχίας και αποθάρρυνσης (Τοματίς, 9, σ. 38).

Η νευρολογία μας εξηγεί ότι κάθε τμήμα του εγκεφάλου έχει τις δικές του λειτουργίες. Ενώ στον εγκέφαλο σε επίπεδο ανατομίας, οι διαφορές μεταξύ των δύο ημισφαιρίων είναι ελάχιστες, σε επίπεδο λειτουργικότητας τα δύο μέρη ακολουθούν σιγά σιγά διαφορετικές κατευθύνσεις. Έτσι, οι κινητικοί χειρισμοί που σχετίζονται με τη γλώσσα πραγματοποιούνται στο αριστερό ημισφαίριο²⁰. Με βάση την παραπάνω θεωρία ο Τοματίς υποστηρίζει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διακατέχονται από «αριστερή πλευρίωση» (Ευαγγελοπούλου, 7, σ. 101), δηλαδή το ακουστικό ερέθισμα εισέρχεται από το αριστερό αυτί με αποτέλεσμα η πληροφορία να μην φτάνει γρήγορα στο δεξί ημισφαίριο για να επεξεργαστεί. Το παιδί όπως ισχυρίζεται χρειάζεται το δεξί αυτί για να έρθει σε επικοινωνία με τον κόσμο και να εξασκήσει τη μνήμη του.

3.1.5 Ο ρόλος της πρώιμης παρέμβασης στο χώρο του νηπιαγωγείου:

Η συμβολή της μουσικής. Το νηπιαγωγείο, άλλωστε, ως χώρος εκπαίδευσης, αποτελεί ίσως το πιο σημαντικό σχολικό πλαίσιο, καθώς σε αυτό εδραιώνονται οι βάσεις για την περαιτέρω σχολική ζωή ενός μαθητή. Παρέχοντας στα παιδιά πολλές ευκαιρίες κοινωνικογνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, διερεύνησης, ανακάλυψης, παιχνιδιού και απόλαυσης, καλλιεργεί την αυτοκυριαρχία και αυτοπεποίθηση. Ο χώρος αυτός είναι ένας χώρος στον οποίο μπορεί κανείς να εντοπίσει παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες, χωρίς αυτή η διαδικασία να είναι επίπονη συναισθηματικά για τα παιδιά. Η παιγνιώδης αντίληψη των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου προφυλάσσει σε μεγάλο βαθμό το παιδί και βοηθά πολύ τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες του παιδιού σε μεγάλο βαθμό. Η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται σ' όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτυξιακά προβλήματα. Η βοήθεια που προσφέρει καλύπτει την περίοδο από τη στιγμή της προγεννητικής διάγνωσης μέχρι τη στιγμή που το παιδί φτάνει στην ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης παρέχονται σε βρέφη και νήπια ηλικίας -6 ετών εξειδικευμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες στα ίδια και στις οικογένειές τους.

Ειδικότερα απευθύνεται σε παιδιά που χαρακτηρίζονται ως «παιδιά σε επικινδυνότητα» δηλαδή παιδιά που: 1. έχουν ήδη εμφανίσει προβλήματα ή στα οποία έχουν εμφανιστεί διαταραχές (γενετικά σύνδρομα) 2. διαθέτουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν αναπτυξιακά προβλήματα ή αναπηρίες λόγω προγεννητικών, μεταγεννητικών παραγόντων (χαμηλό βάρος γέννησης, χρήση ουσιών από τη μητέρα κλπ.) 3. ανήκουν σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας οπότε παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν αργότερα μειονεξίες λόγω των δυσμενών περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών όπου ζουν. Στόχος της πρώιμης επέμβασης είναι να αντισταθμίσει τους παράγοντες εκείνους που προκαλούν τη διαταραχή ακολουθώντας μια παιδοκεντρική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού (Καρτασίδου, 8, σ. 7).

Η πρώιμη ανίχνευση τυχόν Μαθησιακών Δυσκολιών είναι υψίστης σημασίας για το μέλλον των παιδιών λειτουργώντας ως έγκαιρη παρέμβαση για την πρόληψη σοβαρότερων δυσκολιών στο πλαίσιο ενσωμάτωσης τους στη κοινωνία. Μια πρώιμη παρέμβαση από το νηπιαγωγείο επιτρέπει την οργάνωση παρεμβατικών προγραμμάτων εγκαίρως και την ψυχολογική στήριξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και των οικογενειών τους (Θεοδωρίδου, 2008). Σε ένα πρώτο επίπεδο παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στο παιδί αποτρέποντας παράγοντες που οδηγούν σε κάθε είδους αναπτυξιακή δυσλειτουργία, καθώς και εκδηλώσεις άγχους. Παράλληλα στο επίπεδο των γονέων τους παρέχει τη δυνατότητα με την ενεργό συμμετοχή τους στην παρεμβατική διαδικασία να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητες των παιδιών τους. Με αυτό τον τρόπο αποδέχονται πιο εύκολα τα επιμέρους προβλήματα του παιδιού τους, γίνονται οι ίδιοι περισσότερο υποστηρικτικοί καθώς και το ευρύτερο οικογενειακό τους πλαίσιο και αναπτύσσουν ευκολότερα μία ισορροπημένη συναισθηματικά σχέση η οποία θα αποτρέψει δυσάρεστες συνέπειες στην ανατροφή τους. Τέλος, σε ότι αφορά την κοινωνία, η πρώιμη παρέμβαση αυξάνει τη δυνατότητα αποδοχής των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση, ως μέλη που έχουν κάθε δικαίωμα να υποστηριχθούν και να αφομοιωθούν στο κοινωνικό σύνολο ως ισότιμα.

Η Peterson (1987) συγκεκριμένα αναφέρει οκτώ σημαντικούς λόγους για τους οποίους η παρέμβαση θα πρέπει να ξεκινά όσο το δυνατό νωρίτερα (στο Χατζηγιαννακού, 2004)²¹ :

- α) η σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων.
- β) οι κρίσιμες περιόδους στην ανάπτυξη.
- γ) ο εύπλαστος χαρακτήρας των ανθρώπινων χαρακτηριστικών.
- δ) τα επακόλουθα των μειονεξιών.
- ε) η επίδραση του περιβάλλοντος και οι πρώτες εμπειρίες στην ανάπτυξη.
- στ) τα συμπεράσματα των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης.
- ζ) η βοήθεια προς την οικογένεια.
- η) τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη.

Η μουσική, όπως είδαμε και παραπάνω, συμβάλλει τόσο στη νευρολογική ανάπτυξη του παιδιού όσο και σε μια γενικότερη ολόπλευρη ανάπτυξή του (γλωσσική, γνωστική, κινητική, κοινωνική, συμπεριφορική). Γι' αυτό το λόγο και η έρευνα στη μουσική εκπαίδευση έχει εστιάσει στη μελέτη βρεφών και νηπίων. Η μελέτη της βρεφικής και πρώιμης παιδικής ηλικίας ιδιαίτερα όσον αφορά στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση διαφόρων αναπτυξιακών προβλημάτων αποτελεί αντικείμενο της πρώιμης παρέμβασης. Γενικότερα, η βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία θεωρείται από τις κρίσιμες περιόδους για τη μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού. Στην πρώιμη παρέμβαση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον δίνεται στα «παιδιά σε επικινδυνότητα» (Καρτασίδου, 8, σ. 5). Η συμβολή της μουσικής στο στάδιο αυτό της ανάπτυξης είναι κατά βάση ενισχυτική δίνοντας έμφαση τόσο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων (γνωστικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών, κινητικών) όσο και στην ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μητέρας- βρέφους.

Η μουσικοθεραπεία στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης εστιάζει: 1. στην εξατομίκευση 2. στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων 3. στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα της αλληλεπίδρασης 4. στην ανάπτυξη τεχνικών στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για την ενίσχυση των διαφόρων τομέων ανάπτυξης (γνωστικός, κινητικός, συναισθηματικός, επικοινωνιακός, κοινωνικός). Η μουσική εκπαίδευση παρέχει έμφαση στο σχεδιασμό προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που προάγουν τη συνεκπαίδευση και την κοινωνική αποδοχή μέσα από μουσικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της έκφρασης, στον αυθορμητισμό και στη δημιουργικότητα.

3.1.6. Παιδαγωγική Μουσικοθεραπεία στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η παιδαγωγική διάσταση της μουσικής παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επιδρά άμεσα στην αντίληψη, στην έκφραση, στην κίνηση και στην επικοινωνία και στη διαμόρφωση μουσικών προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, τον τομέα της αισθησιοκινητικής χαρακτηρίζει η κίνηση και η αντίληψη. Το περιεχόμενο της αντίληψης δε σχετίζεται τόσο με το μουσικό αντικείμενο όσο με την κινητικότητα, την εκφραστικότητα και την ευαισθησία του ατόμου το οποίο ασχολείται με τη μουσική επεξεργασία. Παράλληλα, η έκφραση σχετίζεται με τη γλώσσα και την κίνηση, ενώ η επικοινωνία αναφέρεται στην επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον. Μέσω της μουσικής ενισχύεται η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Συγκεκριμένα, η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και ενισχύει τη δυναμική της ομάδας. Μέσω του παρεμβατικού ρόλου της μουσικής το άτομο ανακαλύπτει ένα τρόπο έκφρασης στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του στο εύρος καλλιτεχνικών εκφράσεων Η μουσική στην προκειμένη περίπτωση ορίζεται ως μέθοδος υποστήριξης και ενίσχυσης στη [72] δημιουργία και στη δόμηση των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Καρτασίδου, , σ. 85). Η μουσική στο χώρο της Ειδικής Αγωγής βασίζεται στην επίδραση που έχει στην ολιστική ύπαρξη του ατόμου. Γι' αυτό το λόγο εκτός από μαθησιακούς στόχους διακατέχεται και από θεραπευτικούς

Παράλληλα, παρουσιάζεται αδιαμφισβήτητη και η άμεση σχέση της μουσικής με τη γλωσσική ανάπτυξη. Όπως αναφέρει σε έρευνά της η Laufer (995) με παιδιά με νοητική υστέρηση (Καρτασίδου, 2004, σ. 86) παρατήρησε ότι το 78% αυτών παρουσιάζει προβλήματα στο λόγο καθώς η γλωσσική τους ανάπτυξη ακολουθεί αργή πορεία. Η Laufer στην έρευνά της προσπάθησε να διερευνήσει τη σχέση που έχει η μουσική με το λόγο, θέτοντας ως ερώτημα την επιρροή του μαθήματος της μουσικής σε καθημερινή βάση ως ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Ως συμπέρασμα προέκυψε η θετική επιρροή της μουσικής στην ανάπτυξη προφορικού λόγου των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

Το Τραγούδι ως παράγοντας γλωσσικής ανάπτυξης

Μέσα από το τραγούδι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το λόγο, το ρυθμό, τη μελωδία, τη συνοδεία, τη μίμηση και τη σκηνική παρουσία ως μέλη της διαδικασίας εκμάθησης τραγουδιού. Παράλληλα, το τραγούδι τους παρέχει τη δυνατότητα για συμμετοχή σε μια ομάδα είτε με τη μορφή χορωδίας είτε με τη μορφή ορχήστρας. Οι δύο αυτές μορφές μουσικής κοινωνικοποίησης προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες επικοινωνίας καθώς τους μαθαίνουν να ακροώνται τους υπόλοιπους και να περιμένουν τη σειρά τους για να τραγουδήσουν ή να παίξουν πάντα σε σχέση με τους άλλους. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται στα παιδιά το ομαδικό πνεύμα και η συνεργασία, ενώ αναπτύσσεται ένα αίσθημα αποδοχής. Επιπλέον, η χρήση cd μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμη ενώ οι συχνές επαναλήψεις εξασκούν τη φωνή και γενικότερα τις φωνητικές λειτουργίες (αναπνοή, άρθρωση, ηχώχρωμα) (Καρτασίδου, 2004, σ. 9). Σε μια έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που εμφάνιζαν καθυστέρηση λόγου παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης στο Τεστ Peabody22 μετά τη χρήση τραγουδιών συνδυασμένα με εικόνες κατά τη διάρκεια διδασκαλίας λεξιλογίου.

Η διαδικασία εκμάθησης του τραγουδιού προϋποθέτει: 1. Ακρόαση του τραγουδιού 2. Μνημονική αντιγραφή και προσαρμογή 3. Μνημονική αποθήκευση 4. Μνημονική αναπαραγωγή 5. Φωνητική αναπαραγωγή και εκτέλεση

22 Πρόκειται για ένα τεστ για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Στα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός είναι ενισχυμένος από διάφορες ρυθμικές και μελωδικές ασκήσεις μέσα από τις οποίες αποκτούν τη δυνατότητα για μια ολοκληρωμένη έκφραση και δημιουργία. Στο τραγούδι, αντίθετα από άλλες δραστηριότητες, θεωρείται πιο λειτουργική η ύπαρξη αρκετών μελών, εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριό τους με μουσικά όργανα ή δίφωνα και τρίφωνα σύνολα. Από την άλλη, η φωνητική εξάσκηση βοηθάει στην ανάπτυξη της ανατομίας του φωνητικού-ηχητικού πεδίου, δηλαδή στην καλλιέργεια της αναπνοής, της άρθρωσης και της τονικότητας (Βούλγαρη & Σιτωτης,). Τέτοιου είδους δραστηριότητες παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τη συνειδητή λειτουργία των φωνητικών οργάνων και των οργάνων αναπνοής. Προφανώς, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι παραπάνω δραστηριότητες παρέχονται υπό τη μορφή παιχνιδιού

Με τη βοήθεια της φωνής το παιδί μιλάει σωστότερα και μαθαίνει καλύτερα. Το τραγούδι οδηγεί στην ομιλία, στην επικοινωνία και βέβαια στη μάθηση. Μην ξεχνάμε πως το βρέφος διαμορφώνει μόνο του, ήχους και συλλαβές με βάση των όσων ακούει. Με αυτό τον τρόπο πολύ γρήγορα δημιουργεί από μόνο του μηχανισμούς φωνητικής ολοκλήρωσης οι οποίοι αργότερα το μόνο που απαιτείται είναι να αφυπνιστούν. Ακόμα και τα παιδικά τραγούδια στο χώρο του νηπιαγωγείου διαμορφώνουν τους βασικούς ρυθμούς της γλώσσας, εναποθέτοντας λέξεις και φράσεις στο μυαλό των παιδιών, προετοιμάζοντας το έδαφος για την εδραίωση του λόγου. Γενικότερα, δεν έχει σημασία αν ένα παιδί τραγουδάει σωστά ή λάθος. Κύριος σκοπός είναι η διαδικασία του τραγουδιού (Τοματίς, 9, σ. 53).

Χρησιμοποιώντας και αναπαράγοντας τους ήχους, τα παιδικά τραγούδια βοηθούν στην ανάκλησή τους στη μνήμη μας κάθε φορά που το επιθυμούμε. Άλλωστε, μπορεί τα λόγια των τραγουδιών να τα ξεχνάμε, το ρυθμό τους όμως ποτέ. Με τη βοήθεια λοιπόν του ρυθμού, με το σιγοτραγούδισμα, γρήγορα επανέρχονται και τα λόγια του κειμένου. Από τα με 6 χρόνια του παιδιού, παράλληλα με το τραγούδι, το χορό και τη μουσική προπαιδεία, καλλιεργείται στο παιδί και η ακουστική αγωγή. Οι μουσικοακουστικές δραστηριότητες αποβλέπουν με τη σειρά τους στη μετάδοση ακουστικών πληροφοριών, παρέχοντας στο παιδί την ευκαιρία για ακρόαση. Απώτερος στόχος των δραστηριοτήτων είναι η επεξεργασία των ακουστικών πληροφοριών μέσα από την αντίληψη, την αναγνώριση, την ανάλυση και τη μνήμη. Η μουσική λοιπόν, βοηθά στην ακουστικοφωνητική αντίληψη, στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου, στην ακουστική διάκριση και στη βελτίωση της μνήμης. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η μουσική αυξάνει το βαθμό συγκέντρωσης και προσοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε επίπεδο διάρκειας και ποιότητας, Όλα τα παραπάνω αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για τη μετέπειτα κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Καρτασίδου, 8, σ. 119).

Παράλληλα προκειμένου να καλλιεργηθεί η χωροχρονική αντίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εισάγονται και μουσικοκινητικές δραστηριότητες χωρίς να απαιτείται σε ένα πρώτο στάδιο το παιδί να έχει κατακτήσει το συντονισμό μουσικής και κίνησης (Καρτασίδου, , σ. 93). Κύριος στόχος των δραστηριοτήτων είναι το [74] παιδί να αποκτήσει συνείδηση των κινήσεών του και να ανακαλύψει το προσωπικό του ρυθμό. Με αυτό τον τρόπο η μουσική και τα επιμέρους της στοιχεία γίνονται βίωμα παρέχοντας στα παιδιά ευκαιρίες αυτογνωσίας και κοινωνικοποίησης

3.2 Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές Η νηπιακή ηλικία είναι περίοδος έντονων αλλαγών στην ανάπτυξη του παιδιού, με αποτέλεσμα την εμφάνιση πολλών νέων μορφών συμπεριφοράς. Το νήπιο χαρακτηρίζεται από αυξημένη τάση για αυτάρκεια, αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών. Επομένως, η αντιδραστική συμπεριφορά εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης. Μόνο στη περίπτωση που μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά εκδηλώνεται με μεγάλη συχνότητα και υπερβολική ένταση η οποία μάλιστα συνεχίζεται πέραν της νηπιακής ηλικίας αποτελεί ένδειξη εναντιωτικής συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 6, σ. 8). Ένα παιδί με εναντιωτική προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται από αρνητισμό, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, έλλειψη υπακοής και από αντιδραστική συμπεριφορά. Συνήθως, δίνει την εικόνα ενός παιδιού πεισματάρικου και θυμωμένου. Για πρώτη φορά η εναντιωματική προκλητική διαταραχή έκανε την εμφάνισή της το 98 ως διαγνωστική κατηγορία στο DSM-III (American Psychiatric Association, 98) με σκοπό τον εντοπισμό επιθετικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών οι οποίες κάνουν την εμφάνισή τους στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Αργότερα, σύμφωνα με το DSM-IV το 99 η συγκεκριμένη διαταραχή εντάσσεται στην ομάδα των Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 6, σ. 129). Σύμφωνα με την CCBD23 το η κατηγορία αυτή χαρακτηρίζεται ως παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Τα περισσότερα παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές διαθέτουν υγιή νου και σώμα. Η επιθετική συμπεριφορά τους ή η συμπεριφορά απόσυρσης που επιδεικνύουν θέτουν εμπόδια στη λειτουργικότητά τους, αντίστοιχα με τις μαθησιακές, νοητικές και αισθητηριακές δυσκολίες που εμφανίζουν άλλα παιδιά. Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ότι παρουσιάζει συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί η συχνότητα της συμπεριφοράς, η ένταση και η χρονική διάρκεια. Συνήθως, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές συνυπάρχουν και με τις μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να δυσκολευόμαστε να διακρίνουμε αν μια συνθήκη καθίσταται αίτιο ή αποτέλεσμα της άλλης. Σύμφωνα με την CCBD ο όρος συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές αναφέρεται σε «μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα τόσο διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα του περιβάλλοντος. Εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά πλαίσια εκ των οποίων τουλάχιστον το ένα σχετίζεται με το χώρο του σχολείου. Τέλος, παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής. Ο όρος περιλαμβάνει μια αναπηρία που συνυπάρχει με άλλες όπως τη σχιζοφρενική διαταραχή, τη συναισθηματική, την αγχώδη ή άλλη συνυφασμένη διαταραχή της διαγωγής ή της προσαρμογής που επηρεάζει το παιδί καθώς η διαταραχή επηρεάζει την εκπαιδευτική του επίδοση» (Heward, , σ. 197)

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές εμφανίζουν είτε χαρακτηριστικά εξωτερίκευσης είτε χαρακτηριστικά εσωτερίκευσης της συμπεριφοράς. Περισσότερο από τα $\frac{3}{4}$ που θεωρείται ότι χρήζουν ειδικής αγωγής λόγω συναισθηματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών είναι αγόρια. Συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσιάζουν διαταραχές εξωτερίκευσης με τη μορφή αντικοινωνικών και επιθετικών συμπεριφορών ενώ τα κορίτσια εμφανίζουν τις περισσότερες φορές διαταραχές εσωτερίκευσης, όπως άγχος, κοινωνική απόσυρση ενώ παράλληλα μπορεί να εμφανίζουν συμπεριφορές επιθετικότητας. Το πιο συνηθισμένο πρότυπο συμπεριφοράς είναι αυτό της εξωτερίκευσης και των αντικοινωνικών συμπεριφορών. Στο πλαίσιο της τάξης τα παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές τύπου εξωτερίκευσης συνηθίζουν να σηκώνονται συνεχώς από τη θέση τους αγνοώντας την ύπαρξη του δασκάλου, να φωνάζουν, να βρίζουν και να μιλούν δυνατά, να ενοχλούν τους συμμαθητές τους, να τους χτυπούν ή να μπλέκουν εύκολα σε καβγάδες, να προβαίνουν σε καταστροφικές ενέργειες, κλέβουν, λένε ψέματα και διακατέχονται από εκρήξεις θυμού. Οι ενέργειες αυτές είναι συχνές και προκύπτουν χωρίς ιδιαίτερη αφορμή. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε μια συνεχή σύγκρουση με τους γύρω τους και δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Πολλοί πιστεύουν την άποψη πως τα περισσότερα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετική, αντικοινωνική ή και παραβατική συμπεριφορά, θα εξελιχθούν σε φυσιολογικούς ενήλικες καθώς τέτοιου είδους εκδηλώσεις χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία.

Η έρευνα όμως δείχνει πως ένα πρότυπο αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να προβλέψει παραβατικότητα στην περίοδο της εφηβείας. Παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά προχωρούν στη σχολική τους πορεία εμφανίζοντας σημάδια επιθετικότητας. Τα παιδιά αυτά έχουν πολλές πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο, να συλληφθούν, να κάνουν χρήση ουσιών, να ζουν περιθωριοποιημένοι και να πεθάνουν νέοι. Αντίθετα από τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές, στο πλαίσιο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών ανήκουν και παιδιά που [76] παρουσιάζουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης. Τα συγκεκριμένα παιδιά εμφανίζουν πολύ περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους. Συνήθως εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν ενοχλούν με τη συμπεριφορά τους, σε σχέση με τα αντικοινωνικά παιδιά, κανένας δε μπορεί να φανταστεί την ύπαρξη προβλήματος. Τα παιδιά αυτά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με αποτέλεσμα συχνά να καταφεύγουν σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις. Μάλιστα, κάποια από αυτά φοβούνται υπερβολικά συγκεκριμένα αντικείμενα ενώ άλλες φορές παραπονιούνται ότι είναι άρρωστα ή πληγωμένα, περνώντας διαστήματα βαθιάς κατάθλιψης. Παράλληλα, παρουσιάζουν τύπους αγχώδους διαταραχής και διαταραχής διάθεσης. Προφανώς, μια τέτοια συμπεριφορά περιορίζει τις πιθανότητες που έχει το παιδί να συμμετέχει και να μάθει από τις τυπικές σχολικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, οι οποίες καλλιεργούν στα παιδιά αισθήματα απόλαυσης και «ανήκειν» (Heward, 9, σ. 199).

Τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης δεν ενοχλούν τον εκπαιδευτικό της τάξης με αποτέλεσμα να διατρέχουν τον κίνδυνο να μην εντοπιστούν. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι αρκετά ικανός και υποψιασμένος για να μπορέσει να το διακρίνει και να οργανώσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο που θα στοχεύει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το σοβαρό άγχος και οι διαταραχές της διάθεσης που βιώνουν κάποια παιδιά όχι μόνο προκαλούν διάχυτες διαταραχές στην εκπαιδευτική τους επίδοση αλλά απειλούν και την ίδια τους την ύπαρξη. Πράγματι, χωρίς διάγνωση και αποτελεσματική αντιμετώπιση, οι ακραίες συναισθηματικές διαταραχές ορισμένων παιδιών μπορεί να οδηγήσουν σε αυτοπροκαλούμενο τραυματισμό ή ακόμα και σε θάνατο λόγω χρήσης ουσιών, λιμοκτονίας ή αυτοκτονικής συμπεριφοράς. Παρόλο που η πλειονότητα των παιδιών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές παρουσιάζει Δείκτη Νοημοσύνης μόνο ελαφρώς χαμηλότερο του μέσου όρου, ένας δυσανάλογος αριθμός έχει βαθμολογία που εμπίπτει στο εύρος της οριακής νοημοσύνης και της ήπιας νοητικής καθυστέρησης και σχετικά λίγοι μαθητές εμπίπτουν στα ανώτερα επίπεδα (Kauffman, 5). Η διασπαστική, μη σχετική με το εκπαιδευτικό έργο συμπεριφορά συχνά προκαλεί την προσοχή του εκπαιδευτικού, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού.

Η ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι σημαντικός παράγοντας για μια παρούσα και μελλοντική προσαρμογή. Βέβαια, πολλά παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και δυσκολεύονται περισσότερο στη δημιουργία και στη διατήρηση φιλικών σχέσεων. Γενικότερα, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης προς τους άλλους καθώς και χαμηλότερης ποιότητας σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές οφείλονται τόσο σε βιολογικούς όσο και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όσον αφορά τους βιολογικούς [77] παράγοντες οι αιτίες παρουσίασης των συγκεκριμένων διαταραχών παρουσιάζονται λόγω εγκεφαλικών διαταραχών, γενετικών παραγόντων καθώς και λόγω της ιδιοσυγκρασίας²⁴ του ίδιου του παιδιού. Σύμφωνα με έρευνες, μια εύκολη και θετική ιδιοσυγκρασία παρουσιάζει ανθεκτικότητα σε στρεσογόνες καταστάσεις ενώ μια δύσκολη ιδιοσυγκρασία σε μικρή ηλικία αυξάνει την πιθανότητα προβλημάτων συμπεριφοράς στην εφηβεία. Για παράδειγμα, παιδιά που στο δεύτερο έτος της ζωής τους παρουσιάζουν ιδιοσυγκρασία αναστολής και απόσυρσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μοναχικό παιχνίδι, παραμονή στο περιθώριο της κοινωνικής δράσης και αποφυγής νέων καταστάσεων, στην ηλικία των 3 ετών, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν κοινωνικές φοβίες και συμπτώματα άγχους. Βέβαια, παρόλο που η ιδιοσυγκρασία του παιδιού δεν αποτελεί από μόνη της τις συναισθηματικές ή τις συμπεριφορικές διαταραχές, προδιαθέτει τα προβλήματα σε επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα καθιστά πιο δύσκολες τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς.

Με αυτό τον τρόπο συγκεκριμένα γεγονότα που μπορεί να μην προκαλέσουν προβλήματα συμπεριφοράς σε ένα παιδί με εύκολη ιδιοσυγκρασία, μπορεί να οδηγήσουν σε διαταραγμένη συμπεριφορά ένα παιδί με δύσκολη ιδιοσυγκρασία. Παρατηρούμε λοιπόν πως το περιβάλλον συμβάλλει καθοριστικά στην εμφάνιση και στο βαθμό εξωτερίκευσης των διαταραχών και των αντικοινωνικών αυτών συμπεριφορών. Πιο αναλυτικά, οι αιτιολογικοί παράγοντες εμφάνισης των διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθήματος προκύπτουν διαδοχικά. Ένα αρνητικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του ενισχύει ένα επιθετικό πρότυπο συμπεριφοράς που εκδηλώνεται κατά την είσοδο στο σχολείο με αποτέλεσμα να επέρχεται η κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους. Η ευρεία έννοια του περιβάλλοντος περιλαμβάνει τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό και το περαιτέρω κοινωνικό περιβάλλον. Σε μια πρώτη ανάλυση, σύμφωνα με την Ainsworth (1971) ο δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας και βρέφους κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως οι μητέρες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους με αγάπη, ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες τους, στέκονται υποστηρικτικά στις ενέργειες τους, τείνουν τα παιδιά τους να εμφανίζουν θετικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά.

Σε μια μελέτη που έκανε ο Deklyen (1996) εξέτασε την ποιότητα του δεσμού σε 5 αγόρια προσχολικής ηλικίας με εναντιωτική προκλητική διαταραχή, διαπιστώνοντας υψηλότερα ποσοστά ανασφαλούς δεσμού σε αυτή την ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Κάκουδος & Μανιαδάκη, 6, σ. 3). Παράλληλα ο Erickson και οι συνεργάτες του (1985), διαπίστωσαν πως η ανάπτυξη ενός ανασφαλούς δεσμού με άγχος και αποφυγή αποτελεί τις περισσότερες φορές προγνωστικό παράγοντα για την εμφάνιση εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής κατά την προσχολική ηλικία. Ωστόσο, τονίζεται και στις δύο περιπτώσεις πως η ποιότητα ανάπτυξης του δεσμού αποτελεί έναν από τους πολλούς παράγοντες για την εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η αιτιολογία μιας συμπεριφορικής διαταραχής έχει ως αφετηριακό της σημείο την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τους γονείς του. Οι γονείς των παιδιών με αυτή τη διαταραχή είναι συνήθως πιο τιμωρητικοί, χρησιμοποιούν απειλητικό ύφος και δίνουν στα παιδιά τους περισσότερες εντολές και ασαφείς οδηγίες που πολύ γρήγορα τις αναιρούν μην αφήνοντάς τους χρόνο για συμμόρφωση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, , σ. 131). Συγκεκριμένα, παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές πολύ πιθανόν προέρχονται από οικογένειες με γονείς οι οποίοι εφαρμόζουν ασυνεπείς πρακτικές πειθαρχίας, χρησιμοποιούν συχνά σκληρές και υπερβολικές τιμωρίες για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, αφιερώνουν λίγο χρόνο σε δραστηριότητες θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων με τα παιδιά τους ενώ παράλληλα δείχνουν περιορισμένη αγάπη και προσοχή της καλής συμπεριφοράς.

Πολλές φορές μάλιστα, μπορεί να μην τηρούν οι ίδιοι τις τιμωρίες που πριν ολίγων ωρών έβαλαν στο παιδί τους ή ακόμα την ίδια συμπεριφορά άλλες φορές την τιμωρούν ενώ άλλες την ενισχύουν. Με τέτοιες συνθήκες το παιδί εκπαιδεύεται στην επιθετικότητα κατά τη διάρκεια επεισοδίων σύγκρουσης με μέλη της οικογένειας (Heward, 2011, σ. 212). Με τη σειρά του το εκπαιδευτικό πλαίσιο με μία αναποτελεσματική διδασκαλία που οδηγεί σε ακαδημαϊκή αποτυχία, οι ασαφείς κανόνες και προσδοκίες για κατάλληλη συμπεριφορά, οι ασυνεπείς και τιμωρητικές πρακτικές πειθαρχίας, ο περιορισμένος έπαινος και αποδοχή από την πλευρά των δασκάλων της ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριφοράς και η αποτυχία εξατομικευμένης διδασκαλίας ώστε να υπάρχει προσαρμογή στη διαφορετικότητα των μαθητών, προκαλούν και αναπτύσσουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Πολλές φορές μάλιστα, στο σχολικό πλαίσιο αναπτύσσεται και η διαδικασία που αποκαλείται εξαναγκαστικός έλεγχος πόνου. Δηλαδή, το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί οδυνηρή συμπεριφορά για να επιτύχει αυτό που θέλει. Η κλιμακούμενη επιθετικότητα και ο θυμός είναι τόσο απεχθείς συμπεριφορές για τον εκπαιδευτικό που αποσύρει το «αίτημα» για το «έργο» (ενισχύοντας και ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο τη διασπαστική συμπεριφορά του αιτήματος του εκπαιδευτικού), με αποτέλεσμα ο μαθητής να σταματήσει την έκρηξη θυμού (ενισχύοντας τη συμπεριφορά απόσυρσης του αιτήματος του εκπαιδευτικού).

Τέλος, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει το παιδί αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη του και την εμφάνιση ή όχι συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά συναναστρέφονται με συνομηλίκους τους που εκδηλώνουν και οι ίδιοι αντικοινωνική συμπεριφορά, παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν επιπρόσθετα προβλήματα [79] στην κοινότητα ή στο σχολείο. Η συμμετοχή σε συμμορίες, η χρήση ναρκωτικών και αλκοόλ και η αποκλίνουσα σεξουαλική συμπεριφορά αποτελούν κοινοτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στη διατήρηση ενός αντικοινωνικού τρόπου ζωής. Εν κατακλείδι, τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν συσσωρευτικό αποτέλεσμα της έκθεσης σε μια ποικιλία παραγόντων κινδύνου όσον αφορά την οικογένεια, τη γειτονιά, το σχολείο και την κοινωνία. Όσο μεγαλύτερος λοιπόν είναι ο αριθμός των παραγόντων κινδύνου και όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα έκθεσης του παιδιού σε αυτούς τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα το παιδί να υποστεί τα αρνητικά αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση αποβαίνει χρήσιμη η παροχή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, αντιμετωπίζοντας τα υπάρχοντα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών χωρίς να αποβαίνει απαραίτητη η γνώση της αιτιολογίας (Heward, , σ. 21). Μια διασπαστική συμπεριφορά μπορεί να τροποποιηθεί εύκολα όταν από το νηπιαγωγείο κιόλας η νηπιαγωγός προβεί σε εξειδικευμένη διδασκαλία, τροποποίηση συμπεριφορών και ενίσχυση κάποιων άλλων.

3.2.1 Τρόποι διαχείρισης και αντιμετώπισης συναισθημάτων και συμπεριφορών στο πλαίσιο μιας πρώιμης παρέμβασης.

1. Αντιμετωπίζοντας το φόβο

Ο φόβος είναι ένα από τα βασικότερα συναισθήματα του ατόμου και γίνεται αντιληπτός κυρίως σε μεταβατικές καταστάσεις. Οι φόβοι κυρίως των παιδιών εξαρτώνται από τα κοινωνικά δεδομένα, τα πολιτικά συμβάντα και από τα προβλήματα που απασχολούν το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον. Μια πολύ σημαντική αιτία ενός τέτοιου συναισθήματος ιδιαίτερα για τα παιδιά είναι η απειλή της απώλειας της αγάπης των γονέων. Σε πολλές καταστάσεις το αίσθημα του φόβου μπορεί να μη γίνεται αντιληπτό και εξωτερικεύεται μέσω άλλων μορφών άμυνας όπως θυμός, λύπη, φυγή. Το αίσθημα του φόβου μπορεί να μας παραλύσει και να μας εμφανίσει ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως ταχυπαλμία, εκνευρισμός, διέγερση, τρέμουλο, κλαψούρισμα κλπ. Έτσι λοιπόν, για να αποφύγουμε τέτοιου είδους αντιδράσεις πρέπει να το βιώσουμε ενεργητικά. Ειδικότερα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά βιώνουν πολλούς φόβους που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξής τους. Πολλές φορές παρατηρείται η συμπεριφορά, οι ενήλικες να αποφεύγουν να συζητούν με τα παιδιά τους για τις φοβίες τους πιστεύοντας πως θα τις ενισχύσουν. Αντί αυτού, η συμπαράσταση και η καθοδήγηση παρατηρείται πως βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν θετικές εμπειρίες σε καταστάσεις τρόμου, να αποδεχτούν το συναίσθημα αυτό ως υπαρκτό, να κατανοήσουν την αίσθηση αυτή που τους προκαλεί φόβο και να επιδιώξουν με θάρρος να τον αντιμετωπίσουν.

Όσο εξωπραγματικά ή παρατραβηγμένα κι αν παρουσιάζονται τα συναισθήματα αυτά σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να τα [80] αγνοήσουμε αλλά να δείχνουμε με τον τρόπο μας πως τα παιδιά είναι αποδεκτά και να τα ενθαρρύνουμε. Στρατηγικές αντιμετώπισης του φόβου Με την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση από τους ενήλικους το παιδί θα καταφέρει να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο περιβάλλον και μέσω του σεβασμού του συγκεκριμένου συναισθήματος θα καταφέρει να το αντιμετωπίσει. Φράσεις όπως: «Δε χρειάζεται να φοβάσαι» ή «Μην είσαι φοβισιάρης» κλπ. πρέπει να αντικατασταθούν από άλλες όπως «Τι είναι αυτό που σε κάνει να φοβάσαι; Εξήγησέ μου πως νιώθεις και θα σκεφτούμε μαζί πως θα το αντιμετωπίσουμε». Σε κάθε περίπτωση όταν ένα παιδί ζητά υποστήριξη οι ενήλικοι και ειδικότερα οι γονείς πρέπει να του την παρέχουν και στη συνέχεια να επιδιώξουν μια συζήτηση μαζί του για την εξωτερίκευση των συναισθημάτων του. Το γεγονός ότι πολλοί γονείς όταν παρατηρήσουν το παιδί τους ότι φοβάται επιδιώκουν να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον του παιδιού σε κάποιο άλλο ερέθισμα για να διώξουν τη φοβία του. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν πως όλοι μας έχουμε φόβους, να συζητάμε για αυτούς και να τους παρουσιάζουμε πως τους αντιμετωπίσαμε. Με αυτό τον τρόπο λειτουργούμε ως πρότυπα για τα παιδιά και τα καλούμε σε ένα παιχνίδι ρόλων (παρηγορητή και συμπαραστάτη), αυξάνοντας την αυτογνωσία τους και το θάρρος τους. Μία εξίσου ικανοποιητική κίνηση είναι η αντιμετώπιση του φόβου με χιούμορ, θα πρέπει όμως το σχόλιο μας να μην ερμηνευτεί ως ειρωνικό σε βάρος του φοβισμένου. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να δώσουμε χώρο και χρόνο στο παιδί να βρει έναν τρόπο να αντιμετωπίσει τις φοβίες του (Baum, , σσ. 7–14)

2. Αντιμετωπίζοντας το θυμό και την επιθετικότητα

Γενικότερα, η επιθετικότητα αλλά όχι η βία χαρακτηρίζεται ως μια φυσική συμπεριφορά, η οποία οδηγεί στην εξέλιξη. Η επιθετικότητα από τους κοινωνικούς ψυχολόγους ορίζεται ως ένα σημαντικό δυναμικό του ανθρώπου που του επιτρέπει να εξελίσσεται και να κρατά ισορροπίες με τον εαυτό του και τους άλλους. Είναι θα λέγαμε ένα ένστικτο επιβίωσης και αυτοκυριαρχίας στις προκλήσεις της ζωής. Ειδικότερα, για τα μικρά παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει ακόμα το λόγο, συγκρούονται πολύ πιο εύκολα σωματικά (π.χ. αντί να ζητήσουν ένα παιχνίδι θα σπρώξουν για να το πάρουν, θα χτυπήσουν). Δεν περνάει βέβαια απαρατήρητο και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί καθώς και οι αντιδράσεις τις οποίες μιμείται. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε η Alice Miller (1923-) «...όταν χτυπήσεις ένα παιδί, το μαθαίνεις να χτυπά» (Baum, 7, σ.). Οι ενήλικες σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να είναι αρκετά υποστηρικτικοί, προκειμένου τα ίδια τα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και τη συμπεριφορά τους. Έτσι λοιπόν, μια ήρεμη συζήτηση, αφού καθησυχάσουν, κρίνεται απαραίτητη.

Στο πλαίσιο της συζήτησης ο ενήλικας θέτει ερωτήσεις στο παιδί ενώ παράλληλα δείχνει να το κατανοεί. Σε κάθε περίπτωση τονίζει τα συναισθήματα του παιδιού, προκειμένου και το ίδιο το παιδί (το οποίο έχει αναπτύξει το λόγο του) να μπορέσει να ξανασκεφτεί και να εξηγήσει τη συμπεριφορά του. Βέβαια, η όλη διαδικασία δε διαθέτει το ύφος της ανάκρισης αλλά σκοπός μας είναι το ίδιο το παιδί να μας παρουσιάσει το πώς νιώθει (π.χ. ενήλικας: αυτό πρέπει να σε στεναχώρησε ε; Το καταλαβαίνω, αυτή τη στιγμή φαίνεσαι πολύ θυμωμένος ε;). Την πράξη αξιολογεί και όχι το ίδιο το παιδί. Για παράδειγμα, σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπεται να του πει ότι «είσαι κακό παιδί» αλλά αντίθετα δίνοντας έμφαση στην πράξη θα πρέπει να του εξηγήσει «πως αυτό που έκανες δεν ήταν σωστό, γιατί...». Η επεξήγηση μιας ενέργειας βοηθάει το παιδί να συνειδητοποιεί τις συνέπειες των πράξεών του. Στη περίπτωση λοιπόν της επιθετικότητας ή της εξωτερίκευσης του θυμού κρίνεται απαραίτητο να αφήνουμε τα παιδιά από τη μια να βρίσκουν τρόπους για να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους ενώ παράλληλα ο ενήλικας τους βάζει όρια όχι με τη βία ή την αυστηρότητα, αλλά με την κατανόηση και με μια υποστηρικτική συμπεριφορά, εξηγώντας τους τις συνέπειες των πράξεών τους.

3.2.2 Εφαρμογές μουσικοθεραπείας σε παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές: Παρουσίαση έρευνας Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί βασική προτεραιότητα στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Η μουσική συμβάλλει καθοριστικά σε μια τέτοιου είδους διαδικασία καθώς μέσω των μουσικών και μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων επέρχεται η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για αλληλεπίδραση και εξωτερίκευση συναισθημάτων. Η μουσική μέσα σε ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία μπορεί να αποβεί ένα χρήσιμο μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εμπειρίας μεταξύ των παιδιών. Στη συνέχεια παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές εφαρμογές μουσικοθεραπείας σε παιδιά νηπιακής κυρίως ηλικίας. Ως πρώτη παρουσιάζεται μία μουσικοθεραπευτική προσέγγιση σε τρία παιδιά νηπιακής ηλικίας προκειμένου να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να εξελιχθούν συναισθηματικά. Η εξελικτική πορεία της ομάδας παρουσιάστηκε αναλυτικά με τη βοήθεια αποσπασμάτων από βιντεοσκοπημένες συνεδρίες όπως παρουσιάστηκαν από την Χριστίνα Καλλιώδη (στο Καρτασίδου, 8, σ. 71). Πρόκειται για μια βραχυπρόθεσμη κλειστή ομάδα μουσικοθεραπείας με τρία παιδιά νηπιακής ηλικίας τα οποία φοιτούν σε κανονικό σχολείο αλλά τους παρέχεται επιπλέον στήριξη λόγω των ειδικών αναγκών που παρουσιάζουν (καθένα από τα παιδιά παρουσιάζει διαφορετικό πρόβλημα). Στόχος της μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας ήταν τόσο η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων όσο και η κοινωνικοσυναισθηματική τους εξέλιξη.

«Σύσταση ομάδας: Η ομάδα αποτελούνταν από τρία παιδιά και έλαβε χώρα σε 10 συνεδρίες με διάλειμμα μιας βδομάδας για τις σχολικές διακοπές. Ακολουθήθηκε ομαδική μουσικοθεραπεία. Την ομάδα την αποτελούσαν: 1. Η Σοφία 4 ετών με κινητικά προβλήματα, ελαφριά νοητική υστέρηση, προβλήματα στο λόγο και εμφάνιση βίαιης συμπεριφοράς απέναντι στους συμμαθητές της. Το σχολείο θεώρησε πως η συμμετοχή της στην ομάδα θα βοηθούσε στην ανάπτυξη γλωσσικών και κινητικών δεξιοτήτων καθώς θα της παρείχε και ευκαιρίες για έκφραση, κοινωνικοποίηση και αυτοεκτίμηση. 2. Η Κάρα 3 ετών με πολύ δύσκολη συμπεριφορά. Η Κάρα είναι αρκετά βίαιη στη συμπεριφορά της, φωνάζει αντί να μιλάει, δε συγκεντρώνεται και δεν ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου. Ζει με τη μητέρα και το σύντροφό της και το νεογέννητο αδερφάκι της. Ανήκουν σε πρόγραμμα προστασίας έχουν αλλάξει τόπο διαμονής και στοιχεία ταυτότητας και υπάρχουν υποψίες ότι έχει βρεθεί σε βίαιο περιβάλλον. Το σχολείο θεώρησε πως η ομάδα θα παρείχε στην Κάρα ευκαιρίες για ανάπτυξη των κοινωνικών της δεξιοτήτων, για έλεγχο της ομιλίας της και επέκταση του εύρους προσοχής και συγκέντρωσής της, παρέχοντας παράλληλα ευκαιρίες για έκφραση. 3. Τέλος ο Σαμ είναι 3 ετών και έχει διάγνωση υπερλεξίας. Μιλάει ελάχιστα και παρουσιάζει περιστασιακή ηχολαλία σε βαθμό που επαναλαμβάνει ολόκληρες φράσεις. Είναι πολύ ντροπαλός, δεν παίζει με τα άλλα παιδιά, κάθεται συχνά μόνος του και ξεσπά σε ξαφνικά κλάματα. Μετακόμισε πρόσφατα και έχει μια νεογέννητη αδερφή. Το σχολείο θεώρησε πως η εμπλοκή του στην ομάδα θα του καλλιεργούσε τις γλωσσικές και κοινωνικές του δεξιότητες και θα του παρείχε ασφάλεια για να εκφραστεί.

Συνεδρίες: Γενικά οι συνεδρίες διεξήχθησαν με τη χρήση της μεθόδου κλινικού αυτοσχεδιασμού, καθώς θα ήταν το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συγκεκριμένη ομάδα και για την ανάπτυξη της μεταξύ των μελών σχέσης. Η έναρξη και η λήξη γινόταν με τραγούδι που καλωσορίζει και αποχαιρετά αντίστοιχα τα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να είναι σαφή τα χρονικά όρια της συνεδρίας μέσα σε ένα σταθερό πλαίσιο. Στην πρώτη συνεδρία ήρθε μόνο η Σοφία. Συμπεριφερόταν άνετα στο χώρο και δεν παρουσίαζε βίαιη συμπεριφορά. Εξερεύνησε το χώρο και τα όργανα και έπαιξε μαζί με τη μουσικοθεραπεύτρια με πολύ φυσικότητα. Η μουσικοθεραπεύτρια έμεινε ικανοποιημένη αλλά ανησυχούσε για την επίδραση αυτής της αποκλειστικότητας που είχε η συγκεκριμένη συνάντηση. Στη δεύτερη συνάντηση η ομάδα ήταν πλήρης αλλά δεν παρουσίαζε την αίσθηση συνοχής. Η Σοφία καθόταν συνεχώς δίπλα στη μουσικοθεραπεύτρια, αγνοώντας τα υπόλοιπα μέλη και με καμιά διάθεση για παιχνίδι με τους υπόλοιπους εκτός κι αν της πρότεινε η μουσικοθεραπεύτρια να προσεγγίσουν μαζί και τα υπόλοιπα μέλη. Η Κάρα λειτουργούσε ηγετικά, παίζοντας δυνατά τα όργανα και μιλώντας πολύ. Δεν παρουσίαζε κανένα ενδιαφέρον για τα υπόλοιπα μέλη και προσπαθούσε συνεχώς να τραβήξει την προσοχή της μουσικοθεραπεύτριας. Αντιθέτως, ο Σαμ ήταν διστακτικός, αλλά φάνηκε να απολαμβάνει τη δυνατότητα να πειραματίζεται. Έδειχνε να αποζητά ενθάρρυνση για να συνεχίσει αυτό που έκανε και καθόταν συνεχώς απομονωμένος. Δεν αντιδρούσε με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά αναζητούσε τη βλεμματική επαφή με τη μουσικοθεραπεύτρια. Την επόμενη φορά παραβρέθηκαν μόνο η Σοφία κι η Κάρα. Έδειχναν πιο κοντά η μία στην άλλη και έπαιζαν μαζί, δείχνοντας την αίσθηση ότι και οι δύο διεκδικούσαν την αποκλειστική προσοχή της μουσικοθεραπεύτριας. Αυτή η αντιζηλία εμφανίστηκε και σε μουσικό επίπεδο, διεκδικώντας τα ίδια μουσικά όργανα.

Στην τέταρτη συνεδρία παρουσιάστηκε αρκετή ένταση και μικρή συνοχή. Η Κάρα ηγεμόνευε στην ομάδα παίζοντας πολύ δυνατά και χαοτικά. Η Σοφία προσπαθούσε να είναι διαρκώς κοντά στην μουσικοθεραπεύτρια, ενώ ο Σάμ είχε απομονωθεί γυρνώντας την πλάτη του. Την επόμενη εβδομάδα όλη η ένταση εκτονώθηκε. Με αφορμή το δυνατό παίξιμο της Κάρα, ο Σαμ ξέσπασε σε κλάματα και της πήρε το τύμπανο που χτυπούσε. Η Κάρα άρχισε επίσης να κλαίει, ενώ η Σοφία έδειχνε ανήσυχη και τους κοιτούσε. Ήταν η πρώτη φορά που η αντιζηλία τους παρουσιάστηκε έντονα και ανοίχτηκαν στην ομάδα. Στην έκτη συνεδρία ήρθε μόνο η Σοφία και η Κάρα. Η αίσθηση ήταν εντελώς αντίθετη, σαν να επρόκειτο για αντίδραση στα γεγονότα της προηγούμενης φοράς. Έδειχναν πολύ άνετα μαζί και έπαιζαν. Η Σοφία έδειχνε να αναρωτιέται που ήταν ο Σαμ, λέγοντας αρκετές φορές το όνομα του, αλλά η Κάρα απαντούσε αμέσως πως ήταν άρρωστος. (Ο Σαμ δεν ξαναήρθε στην ομάδα και στο σχολείο λόγω μιας μεταδοτικής λοίμωξης από την οποία προσβλήθηκε.) Τις επόμενες δυο εβδομάδες η Κάρα ήταν επίσης άρρωστη κι έτσι στην ομάδα ήταν μόνο η Σοφία. Αν και την πρώτη φορά έδειχνε να απολαμβάνει την αποκλειστικότητα, την επόμενη ήταν ευέξαπτη και εκνευρισμένη. Έλεγε συνεχώς τα ονόματά τους και έγνεφε καταφατικά όταν ρωτούσα αν της λείπουν και αν διασκεδάζει όταν είναι όλη η ομάδα μαζί.

Στην ένατη συνεδρία η Σοφία και η Κάρα ήρθαν αρκετά κοντά παίζοντας και μιλώντας η μία για την άλλη. Η Κάρα ήταν αρκετά νευρική, καθώς είχε ανάγκη να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά της. Τη στιγμή που η μουσικοθεραπεύτρια τους μίλησε για το επερχόμενο τέλος της ομάδας και τους εξήγησε ξανά το πρόβλημα του Σάμ έμειναν και οι δύο σιωπηλές και λίγο αργότερα η Κάρα είπε πως αυτό δεν ήταν αστείο. [84] Στην τελευταία συνάντηση η Κάρα άργησε λίγο να έρθει και η Σοφία την αποζητούσε έντονα. Από τη στιγμή που ήρθε και ύστερα είχαν συνεχή επικοινωνία, αντάλλαζαν τα μουσικά όργανα και έπαιζαν. Η Κάρα πήρε την πρωτοβουλία και ζήτησε να παίξουν όλοι μαζί κρυφτό (κάποιος κρύβεται πίσω από ένα όργανο και οι άλλοι κάνουν ένα δυνατό θόρυβο καλώντας τον να ξαναεμφανιστεί). Στη συνέχεια μίλησαν για το τέλος της ομάδας και φάνηκε μια ανησυχία για το Σαμ και την απουσία του. Έτσι λοιπόν, η μουσικοθεραπεύτρια θεώρησε πως χρειαζόταν να του τραγουδήσουν όλοι μαζί αντί, παρόλο που δεν ήταν παρών καθώς κι εκείνος άνηκε στην ομάδα» (Αδαμοπούλου & Ετμεκτσόγλου, 6, σσ. 7 -73).

Στην παραπάνω μουσικοθεραπευτική εφαρμογή εντύπωση προκαλεί το γεγονός της εξέλιξης της αλληλεπίδρασης και του δεσμού που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας. Στην συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούμε πως έμφαση δόθηκε στην παρουσίαση του τρόπου αλληλεπίδρασης των παιδιών και όχι τόσο στις τεχνικές που ακολουθήθηκαν κατά τη διεξαγωγή των συνεδριών. Παρακολουθώντας λοιπόν τη διεξαγωγή των συνεδριών παρατηρούμε πως τα παιδιά στην αρχή δυσκολευόντουσαν στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και δυσανασχετούσαν με την ύπαρξη των υπολοίπων παιδιών ενώ παράλληλα επεδίωκαν την αποκλειστική προσοχή από τη μουσικοθεραπεύτρια. Σταδιακά όμως, άρχισε να δημιουργείται μια σχέση και ιδιαίτερα μεταξύ της Σοφίας και της Κάρας καθώς ο Σαμ πολύ γρήγορα αποχώρησε λόγω υγείας. Επιπλέον, δεν περνάει απαρατήρητο το γεγονός ότι ενώ στην αρχή η Σοφία ήταν αρκετά διστακτική, με το πέρασμα των συνεδριών έγινε πιο αυτόνομη, ένωσε άνετα με τον χώρο, κινούνταν ελεύθερα χωρίς να ζητάει βοήθεια και χρησιμοποιούσε αρκετά τη φωνή της. Παράλληλα, η Κάρα στην αρχή λειτουργούσε αρκετά ανταγωνιστικά, στη συνέχεια όμως κατάφερε να προσαρμοστεί στην ομάδα. Έγινε λιγότερο ηγεμονική, ρύθμιζε τον τόνο της φωνής της, σεβόταν τις επιθυμίες της ομάδας. Επιπλέον, εκφράστηκε μέσα από τα μουσικά όργανα και λεκτικά αποκαλύπτοντας το θυμό και το άγχος της. Τέλος, ο Σαμ παρόλο που δεν παρακολούθησε πολλές συνεδρίες, παρουσίασε και ο ίδιος θετική εξέλιξη. Η έκφραση της ενόχλησής του με τη συμπεριφορά της Κάρα ήταν αρκετά θετικό γεγονός, για ένα παιδί μη εκφραστικό.

Ένα ακόμα παράδειγμα, αποτελεί η περίπτωση «Κωσταλέξη» στο Λος Αντζελες κατά το 97 , όπου ο πατέρας κρατούσε έγκλειστο για 3 χρόνια με ζουρλομανδύα. Η κοινωνική λειτουργός είδε τη Τζίνι και υπέθεσε ότι έπασχε από σύνδρομο Down. Ανησύχησε όταν έμαθε ότι ήταν 3 χρονών γιατί έμοιαζε πολύ μικρότερη. Στα 3 της χρόνια η Τζίνι παρουσίαζε τη σωματική ανάπτυξη 9 χρονου παιδιού. Δε μπορούσε να τεντώσει τα χέρια και τα πόδια της και περπατούσε με δυσκολία. Οι μόνες λέξεις που αναγνώριζε ήταν το όνομά της και το “συγγνώμη”. Η εγκεφαλική της δραστηριότητα ήταν αντίστοιχη με ενός παιδιού ηλικίας 8 μηνών. Δεν έδειχνε φόβο όταν ερχόταν σε επαφή με άλλους ανθρώπους αλλά αδυνατούσε να συνδεθεί ψυχολογικά με [85] κάποιον. Ηρεμούσε όταν άκουγε κλασσική μουσική και μετά από λίγα χρόνια θεραπείας, άρχισε να ζωγραφίζει και απολάμβανε τη διαδικασία. Η Τζίνι δε μιλούσε, δεν έβγαζε ήχους ούτε άλλαζε τις εκφράσεις του προσώπου της. Παρά τις προσπάθειες των ειδικών, η Τζίνι δεν κατάφερε ποτέ να αναπτύξει τις γλωσσικές της ικανότητες. Τα πρώτα δύο χρόνια παρουσίασε σημαντική εξέλιξη αλλά ποτέ δεν έμαθε κανόνες γραμματικής ούτε μπόρεσε να συντάξει περίπλοκες προτάσεις. Η Τζίνι μένει σε ειδική κλινική και πλέον μπορεί να επικοινωνήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα (Βασιλόπουλος,).

Παρατηρούμε λοιπόν πως η Τζίνι λόγω της έλλειψης γλωσσικών ερεθισμάτων κατά τα πρώτα 7 χρόνια της ζωής της, δε μπόρεσε να αναπτύξει το λόγο της. Η μουσική, κυρίως κλασική, βοήθησε στην καλλιέργεια ενός αισθήματος ασφάλειας και ηρεμίας. Ο ρόλος της μουσικοθεραπείας στην περίπτωση της Τζίνι βοήθησε στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς της. Ο πατέρας της Τζίνι, Κλαρκ Γουάιλι, γεννήθηκε στον οίκο ανοχής όπου δούλευε η μητέρα του. Μεγάλωσε σε διάφορα ορφανοτροφεία χωρίς ίχνος γονικής φροντίδας και τρυφερότητας. Σε μεγαλύτερη ηλικία, η μητέρα του προσπάθησε να επανορθώσει για την αρχική της αδιαφορία, αλλά πλέον ο γιος της τη μισούσε ολοκληρωτικά. Παρατηρούμε στο σημείο αυτό πως η προσωπικότητα του ανθρώπου καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται κατά την παιδική του ηλικία. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, ο πατέρας της Τζίνι βίωσε την απουσία γονικής φροντίδας με αποτέλεσμα να καλλιεργήσει μια καθαρά αντικοινωνική συμπεριφορά. Η παρουσίαση του συγκεκριμένου παραδείγματος, έγινε με σκοπό να κατανοήσουμε καλύτερα τη σημαντικότητα των γλωσσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, όσο και τη συμβολή της μουσικής ως ένα μέσο θεραπείας, υποστήριξης και αποκατάστασης των εκάστοτε δυσκολιών των παιδιών.

Δραστηριότητες πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχές λόγου

Οι παρακάτω δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες που καλούμαστε ως εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουμε στα παιδιά που παρουσιάζουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχών λόγου στο χώρο του νηπιαγωγείου. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες έχουν ως βάση τους τη μουσική, το τραγούδι και την κίνηση έγκειται στο να ανταποκρίνονται στους στόχους μιας προσαρμοσμένης διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών. 1. Γνωριμία και καλωσόρισμα των παιδιών στην ομάδα Η συγκεκριμένη δραστηριότητα απευθύνεται σε παιδιά κυρίως νηπιαγωγείου με σκοπό να τα καλωσορίσει στην ομάδα ώστε να νιώσουν τα ίδια οικεία με το νέο τους περιβάλλον. [87] Περιεχόμενο Με την έλευση των παιδιών σε μια ομάδα, κρίνεται αναγκαία η γνωριμία των μελών μεταξύ τους. Έτσι λοιπόν, η παρούσα δραστηριότητα έχει ως στόχο της τα παιδιά να βιώσουν «το αίσθημα του ανήκειν» προκειμένου να αλληλεπιδράσουν. Στόχοι ☐ Να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους ☐ Να κατανοήσουν της έννοια της έντασης της φωνής ☐ Να επικοινωνήσουν μέσα από το τραγούδι και το σώμα προκειμένου να καταρριφθούν τυχόν αναστολές. Απαραίτητος εξοπλισμός ☐ Cd player ☐ Από το cd 1

Πορεία δραστηριότητας:

1. Προετοιμασία των παιδιών και εισαγωγή τους στην ομάδα/διάρκεια 5'

Στην αρχή κάθονται όλα τα παιδιά στο πάτωμα έχοντας τα πόδια και τα χέρια ενωμένα (με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η αίσθηση της ομάδας και η καλλιέργεια μιας σχέσης εμπιστοσύνης τόσο του κάθε παιδιού με την εμψυχώτρια²⁵ όσο και των παιδιών μεταξύ τους).

2. Επαφή με τη φωνή τους- Γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους/διάρκεια 5'

Στη συνέχεια αποφασίζεται η φράση «Καλημέρα ή Καλησπέρα κλπ.» για την κατανόηση της έντασης της φωνής. Ανάλογα λοιπόν με τη θέση των χεριών της ομάδας, (πότε πάνω και πότε κάτω) αλλάζει και η ένταση της φωνής τους. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο θα έχουν την ευκαιρία να συγκρίνουν και να συνειδητοποιήσουν τις διάφορες εντάσεις της φωνής. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω στη βιβλιογραφία, ένα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με διαταραχές στο λόγο είναι και η μη ρύθμιση της έντασης της φωνής τους με αποτέλεσμα να μιλούν πολύ δυνατά και να μη γίνεται κατανοητό αυτό που θέλουν να πουν. Στη συνέχεια τα παιδιά έχοντας αυτή τη φορά τα πόδια τους να κατευθύνουν (πάνω ή κάτω/δυνατά ή σιγά) την ένταση της φωνής τους και τον τόνο, μπορούν να παρουσιάσουν το όνομά τους και να αναφέρουν κάτι για τον εαυτό τους.

3. Καλλιέργεια αισθήματος του «ανήκειν/διάρκεια»

Μετά το πέρας της παραπάνω δραστηριότητας και προκειμένου να αρχίζει να καλλιεργείται το αίσθημα του «ανήκειν» στα παιδιά μαθαίνει όλη η ομάδα ένα κοινό τραγούδι καλωσορίσματος, το οποίο θα μπορούσε να συσχετιστεί κι αυτό με την καλλιέργεια των εντάσεων (Cd 1). Τραγούδι: «Καλησπέρα πέρα ως πέρα όλοι τώρα χέρι να πιαστούν Και σε ολόκληρο τον κόσμο γέλια και τραγούδια να ακουστούν»

4. Συμβολή της κίνησης στην όλη διαδικασία/διάρκεια

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη και η συμβολή της κίνησης. Τα παιδιά σηκώνονται όρθια και προτρεπόμενα από την εμπυχώτρια προβαίνουν στις αντίστοιχες κινήσεις προκειμένου να νιώσουν και το ρυθμό του τραγουδιού και να βιώσουν το τραγούδι και μέσα από αυτό την ύπαρξή τους σε μια ομάδα. Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμπυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: . Τα παιδιά γνωρίστηκαν μεταξύ τους; . Μίλησαν για τον εαυτό τους; 3. Μέτα το πέρας της δραστηριότητες άρχισαν να καταρρίπτονται τυχόν αναστολές; . Ένωσαν ότι ανήκουν σε μια ομάδα; 5. Ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο τραγούδι και στις κινήσεις του; 6. Έδειξαν να κατανοούν την έννοια της έντασης;

2. Ακούω Mozart Η μουσική του Mozart χρησιμοποιείται αρκετά στο χώρο της μουσικοθεραπείας. Συγκεκριμένα η Σονάτα για δύο πιάνο σε Ρε μείζονα, KV.448, θεωρείται πως αυξάνει την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών. Γενικότερα, η μουσική του Mozart έχει εκτιμηθεί πως συμβάλλει και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς όχι μόνο τα ηρεμεί αλλά τους δημιουργεί μια αίσθηση ευχαρίστησης. Είναι προτιμότερο η χρήση της μουσικής να λαμβάνει χώρα τόσο κατά τη διάρκεια χαλάρωσης των νηπίων όσο και στο πλαίσιο κάποιας γνωστικής δραστηριότητας. [89]

Περιεχόμενο δραστηριότητας Σύμφωνα με έρευνες, η ακρόαση μουσικής του Mozart για δέκα λεπτά για ένα μήνα πριν την τέλεση μιας απαιτητικής αντιληπτικής δραστηριότητας καθώς και κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που απαιτούν προσοχή και επιμονή, παρουσιάζεται ως αρκετά βοηθητική. Ειδικά για παιδιά με πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠΠΥ καθώς και για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές το συγκεκριμένο είδος μουσικής οδηγεί τόσο στην όξυνση της αντιληπτικής τους ικανότητας όσο και στη δημιουργία μιας ήρεμης λειτουργικής ατμόσφαιρας. **Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται:** ☐ Να μπορέσουν να συγκεντρωθούν με τη βοήθεια της μουσικής για να επιτελέσουν μια δραστηριότητα ☐ Να αναπτύξουν την αντιληπτική τους ικανότητα και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε δραστηριότητες γνωστικού περιεχομένου (μαθηματικά, γλώσσα) ☐ Να χαλαρώσουν, αλληλεπιδρώντας με το ρυθμό της μουσικής Απαραίτητος εξοπλισμός ☐ CD player ή Ηλεκτρονικός Υπολογιστής ☐ Μουσική Mozart (cd 5 και 6)

Πορεία δραστηριότητας: 1. Προετοιμασία των νηπίων πριν από κάθε δραστηριότητα/ διάρκεια 5' Η εμψυχώτρια καλείται πριν από κάθε δραστηριότητα γνωστικού περιεχομένου να καλεί τα παιδιά κοντά της και να βάζει μουσική του Mozart

Όλοι μαζί κάθονται σε κύκλο, κλείνουν τα μάτια τους και ακούν τη μουσική. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια τους καλεί να φανταστούν ότι είναι μπαλονάκια, τα οποία παίρνοντας ανάσες φουσκώνουν, φουσκώνουν (παίρνουμε βαθιές ανάσες) και πετούν ψηλά στον ουρανό. Στο σημείο αυτό τα παιδιά σηκώνονται και περπατούν-χορεύουν με το ρυθμό της μουσικής ώσπου τα μπαλόνια αρχίζουν και ξεφουσκώνουν, ξεφουσκώνουν (φυσάμε προς τα έξω) μέχρι που ξαναπέφτουν στη γη.

2. Διεξαγωγή γνωστικών δραστηριοτήτων/ διάρκεια ' - 5' Βάζουμε να ακούγεται χαμηλά η Σονάτα για δύο πιάνο σε Ρε μείζονα, KV. 8 του Mozart
Παράλληλα, η εμψυχώτρια παρέχει στα παιδιά τυχαία υλικά όπως αντικείμενα ομαδοποίησης, ταξινόμησης και αντιστοίχισης, πάζλ, μαθηματικές δραστηριότητες για την κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Στο σημείο αυτό η [90] εμψυχώτρια παρατηρεί προσεκτικά τις αντιδράσεις των παιδιών καταγράφοντας την πορεία εξέλιξης τους.

3. Αξιολόγηση /διάρκεια 5' Τα παιδιά μαζεύονται στον κύκλο και μας παρουσιάζουν τα υλικά με τα οποία αλληλεπίδρασαν και τη διαδικασία την οποία ακολούθησαν για να φέρουν εις πέρας τη δραστηριότητα. Τα ίδια μάλιστα μέσα από αυτή την ανατροφοδοτική διαδικασία κρίνουν τη δραστηριότητα ως εύκολη ή δύσκολη.

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμπυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Τα παιδιά έδειξαν να συγκεντρώνονται στις εκάστοτε δραστηριότητές τους με τη βοήθεια της μουσικής; 2. Πώς παρουσιάζονται γνωστικά τα παιδιά στην αρχή και πώς στο τέλος της όλης διαδικασίας; 3. Παρατηρήσατε αλλαγή στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών; 4. Παρατηρήσατε αλλαγή στην αντιμετώπιση γνωστικών προκλήσεων; 5. Ανταποκρίθηκαν στους εκάστοτε ρόλους που τους ζητήθηκαν να υποδυθούν; 6. Τα παιδιά έγιναν πιο ήρεμα; Η ένταση στην ομάδα μειώθηκε;

3. Ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και συντονισμού Η

συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία έχει ως αφετηρία της το συμπεριφοριστικό μοντέλο (ερέθισμα-αντίδραση) δίνει την ευκαιρία στο παιδί να καλλιεργήσει το συντονισμό του και τις λεπτές κινητικές του δραστηριότητες, ενισχύοντας παράλληλα και την αυτοεκτίμησή του, καθώς επέρχεται επιβράβευση (μουσικό ερέθισμα). Έχοντας ως αφετηριακό σημείο την εμπλοκή της τεχνολογίας στη μουσική δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση της παρακάτω εφαρμογής, χωρίς ο ίδιος να χρειάζεται να διαθέτει ιδιαίτερες μουσικές γνώσεις. Περιεχόμενο δραστηριότητας Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί μια ατομική διαδικασία των παιδιών τα οποία εμφανίζουν δυσλειτουργία στις λεπτές κινητικές τους δεξιότητες καθώς και στο συντονισμό των κινήσεών τους. Πρόκειται για την εφαρμογή «Magic Piano» η οποία μπορεί να εγκατασταθεί δωρεάν σε συσκευή της apple αλλά και σε tablet συσκευή με λογισμικό Android

Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται να: Καλλιεργήσουν το συντονισμό μεταξύ ματιού-χεριού Αναπτύξουν τη λεπτή τους κινητική δεξιότητα.

Επιβραβευτούν μέσα από το μουσικό αποτέλεσμα. Απαραίτητος εξοπλισμός
Χρήση συσκευής tablet

Πορεία Δραστηριότητας 1.

1 ο επίπεδο/διάρκεια ' Το παιδί επιλέγει το κομμάτι που θέλει να παίξει. Τοποθετεί το tablet πάνω σε ένα τραπέζι ή στα γόνατά του και με τα δάχτυλά του προσπαθεί να πατήσει τις σφαίρες που εμφανίζονται στην οθόνη. Με το άγγιγμα της κάθε σφαίρας ακούγεται και ένας ήχος.

2. 2 ο επίπεδο/διάρκεια ' Κάποιες φορές η οθόνη εμφανίζει δύο, τρεις ή και τέσσερις σφαίρες μαζί καλώντας το παιδί να τις αγγίξει όλες μαζί προκειμένου να ακουστεί η συγχορδία. Μεταξύ των τραγουδιών που επιλέγει το παιδί παρουσιάζονται αναβαθμίσεις δυσκολίας.

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμψυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν εύκολα στη δραστηριότητα; 2. Καλλιέργησαν το συντονισμό ματιού-χεριού τους, αναπτύσσοντας παράλληλα τη λεπτή τους κινητικότητα; 3. Έδειξαν ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο λογισμικό; 4. Μήπως ήταν αρκετά απαιτητικό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα;

4. Δραστηριότητα για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων

Ο γνωστός σε όλους μας χορός Χόκι Πόκι, εκτός από το ψυχαγωγικό του στοιχείο, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ιδιαίτερο εργαλείο για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και της χωροχρονικής αντίληψης των παιδιών. Παράλληλα, καταρρίπτονται τυχόν αναστολές και αρχίζει να δημιουργείται ένα αίσθημα ασφάλειας για το νέο περιβάλλον στο οποίο εισέρχονται. Το νηπιαγωγείο αρχίζει και [92] παρουσιάζεται ως ένας ακίνδυνος χώρος και μέσα από την παιχνιδώδη μορφή των μουσικοκινητικών δεξιοτήτων, όλα έχουν ένα πιο ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Περιεχόμενο δραστηριότητας Η δραστηριότητα ενδείκνυται για παιδιά νηπιακής ηλικίας. Ρόλος της εμψυχώτριας στο σημείο αυτό είναι να συντονίζει την ομάδα προκειμένου να μιμούνται τις κινήσεις της, σύμφωνα με τα λόγια του τραγουδιού. Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται: Να έρθουν σε επαφή με τα μέρη του σώματός τους Να συντονίσουν τις κινήσεις τους Να αναπτύξουν τη χωροχρονική τους αντίληψη. Απαραίτητος εξοπλισμός Cd player

Πορεία δραστηριότητας 1. Η εμψυχώτρια παροτρύνει τα παιδιά να την προσέξουν όταν ξαφνικά ακούγεται το τραγούδι «Χόκι Πόκι». Το τραγούδι είναι ως εξής (cd 7): Χόκι Πόκι, Χοκι Πόκι, Χόκι Πόκι είναι ένας χορός Και το ένα χέρι εδώ, και το ένα χέρι εκεί και το ένα χέρι εδώ και το κουνάω όπως μπορώ και κάνω Και κάνω χόκι πόκι και χορωπηδώ, όπως το θέλω εγώ Και το άλλο χέρι εδώ... Και το ένα πόδι εδώ...κλπ

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμψυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Τα παιδιά έδειξαν να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματός τους; 2. Γνώριζαν το συγκεκριμένο χορό; 3. Συντόνισαν τις κινήσεις τους, αναπτύσσοντας τη χωροχρονική τους αντίληψη; 4. Μετά το πέρας της δραστηριότητας τα παιδιά έδειξαν να καταρρίπτουν αναστολές; 5. Κοινωνικοποιήθηκαν ευκολότερα;

5. Συντονισμός και εκμάθηση κανόνων Οι ηχητικοί σωλήνες26 (boomwackers) έχουν ενταχθεί τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως στον τομέα την μουσικής κατά κανόνα εκπαίδευσης. Σκοπός της ύπαρξής τους είναι τα παιδιά από την προσχολική ακόμα ηλικία και χωρίς να διαθέτουν μουσικό υπόβαθρο μπορούν να εξοικειωθούν με την έννοια του ρυθμού, παίζοντας παράλληλα εύκολα αρμονίες και μελωδίες. Η δραστηριότητα ενδείκνυται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να τους καλλιεργήσει της κινητικές τους δεξιότητες, το συντονισμό των κινήσεών τους καθώς και την απόκτηση ρυθμού. Περιεχόμενο δραστηριότητας Η σημειογραφία αναλύεται ως εξής: Οι κύκλοι χρησιμοποιούνται για να συμβολίσουν τους σωλήνες του διατονικού και του χρωματικού σετ. Ενώ τα τετράγωνα χρησιμοποιούνται για να συμβολίσουν τους μπάσους σωλήνες κάθε σετ (Τσεσμελή & Καπέλη, 3, σ. 9)

Ντο Ρε Μι Φα Σολ Λα Σι Ντο

Ντο Ρε Μι Φα Σολ Λα Σι

Ντο# Ρε# Μι# Φα# Σολ# Λα# Σι#

Τα γκρι κυκλάκια συμβολίζουν παύσεις τετάρτου. Οι γκρι κάθετες γραμμές είναι οι διαστολές, οι οποίες χωρίζουν το κάθε κομμάτι σε ίσα σύνολα αξιών (μέτρα).

Οδηγίες χρήσης: Οι ηχητικοί σωλήνες είναι κατασκευασμένοι από καλής ποιότητας πλαστικό και κουρδισμένοι με ακρίβεια. Είναι ανθεκτικοί και μπορούν να αντέξουν μεγάλο χρονικό διάστημα αρκεί να τους συντηρούμε σωστά και να τους μεταχειριζόμαστε με προσοχή. 1. Αποφεύγουμε την κρούση σε πολύ σκληρά αντικείμενα που μπορεί να τραυματίσουν το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένοι οι σωλήνες. 2. Δε χτυπάμε ανεξέλεγκτα δυνατά. Είναι κατασκευασμένοι μεν από καλό πλαστικό αλλά η υπερβολική η υπερβολική δύναμη μπορεί να τους λυγίσει ή να τους σπάσει. 3. Πριν χρησιμοποιήσουμε τους σωλήνες καλό είναι να τους πλάσουμε με τα χέρια έτσι ώστε να γίνουν κυλινδρικοί, ειδικά στην περίπτωση που έχουμε καιρό να παίξουμε. Με αυτό τον τρόπο επαναφέρουμε το αρχικό τους σχήμα. 4. Για να καθαρίσουμε χρησιμοποιούμε ένα μαλακό και νωπό πανί. Αν χρειάζεται μπορούμε να τους καθαρίσουμε με σαπουνάδα. Ξεβγάζουμε με νερό και στεγνώνουμε με ένα πανί. 5. Είναι σημαντικό να τους αποθηκεύουμε μακριά από τον ήλιο (Τσεσμελή & Καπέλη, 3, σ.9)

Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται να: ☐ Αναπτύξουν των συντονισμό των κινήσεών τους ☐ Αποκτήσουν μία αίσθηση ρυθμού ☐ Καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους ικανότητα και την κριτική τους σκέψη Απαραίτητος εξοπλισμός ☐ Χρωματιστοί σωλήνες ☐ Cd player ☐ Από το cd 8 Πορεία δραστηριότητας Για την όλη διαδικασία επιλέγεται ως τραγούδι το «Έπεράσαμε όμορφα» (track 8). Έπερασαμε όμορφα, όμορφα, όμορφα Έπεράσαμε όμορφα και τούτη τη φορά 1. Κινητοποίηση-Πρώτη επαφή με τους χρωματιστούς σωλήνες/διάρκεια 5' Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, παίρνουν από ένα σωλήνα και γίνεται συζήτηση σχετικά με αυτούς. Τι μπορεί να είναι; Σαν τι μοιάζουν; Τι παρατηρούν; 2. Αλληλεπίδραση με τους χρωματιστούς σωλήνες/διάρκεια 5' Αφήνουμε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν για λίγο μόνη τους με τους σωλήνες, να τους χτυπήσουν στο σώμα τους, να παρατηρήσουν τον ήχο τους κλπ. 3. Εκμάθηση τραγουδιού και μουσική συνοδεία με τους σωλήνες/διάρκεια ' Τρία παιδιά παίρνουν από ένα σωλήνα ντο, μι και ρε και παίζουν τη μελωδία και τραγουδούν. Ενώ άλλα δύο παιδιά παίρνουν τους μπάσους σωλήνες ντο και σολ και συνοδεύουν τη μελωδία.

The image shows a musical score with three systems. The first system has two staves: 'Melody' (top) and 'Bass' (bottom). The second system has two staves: 'M.' (top) and 'B.' (bottom). The 'M.' staff starts with a measure number '5' and includes a first ending bracket labeled '1.' and a second ending bracket labeled '2.'. The notes are color-coded: yellow, orange, red, and green.

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμπυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στη δραστηριότητα; 2. Κατανόησαν γρήγορα τη χρήση των χρωματιστών σωλήνων; 3. Το τραγούδι τους εξέφραζε; 4. Παρουσίασαν συντονισμό των κινήσεών τους; 5. Απόκτησαν την αίσθηση ρυθμού; 6. Ανταποκρίθηκαν στους κανόνες της όλης διαδικασίας;

6. Αλληλεπιδρώντας με τα μουσικά όργανα Στο χώρο της μουσικοθεραπείας η αλληλεπίδραση με τα μουσικά όργανα έγκειται στον κλινικό αυτοσχεδιασμό, δηλαδή σε έναν ελεύθερο πειραματισμό προκειμένου το παιδί να έρθει σε μια βιωματική εμπειρία και να καλλιεργήσει την ποιοτική αίσθηση της ακρόασης, προκειμένου το παιδί να νιώσει απελευθερωμένο, να επέλθει μια συναισθηματική φόρτιση. Περιεχόμενο δραστηριότητας Η δραστηριότητα απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου και έχει ως απώτερο στόχο την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα διάφορα μουσικά όργανα (πιατίνια, μαράκες, κουδουνάκια, μεταλόφωνο). Πρόκειται για δραστηριότητα που στο χώρο της μουσικοθεραπείας παίρνει συνήθως τη μορφή αυτοσχεδιασμού. Στην περίπτωσή μας, προκειμένου η όλη δραστηριότητα να γίνει πιο ελκυστική κρίθηκε απαραίτητη η ύπαρξη κινητοποίησης

Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται : Να πειραματιστούν με τους διάφορους ήχους των οργάνων Να μάθουν να ακροώνται, Να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και να τα συγκρίνουν Να λάβουν πρωτοβουλίες Απαραίτητος εξοπλισμός Κουτί με μουσικά όργανα Μια κούκλα κουκλοθεάτρου

Πορεία δραστηριότητας 1. Κινητοποίηση/διάρκεια ' Η εμψυχώτρια παρουσιάζει στη μέση της ομάδας ένα κουτί. Όπως το ονομάζει πρόκειται για το «Κουτί της χαράς». Το κουτί έχει έρθει από τη χώρα του Σολφέζ, όπως αναγράφεται πάνω κι έτσι τα παιδιά θα μπορέσουν να έρθουν σε επαφή και με το γραπτό λόγο. Στη συνέχεια, παροτρύνονται να πλησιάσουν το κουτί και να προσπαθήσουν να το ακούσουν. Αλήθεια ποιους άραγε είχε στείλει αυτό το δώρο; Τι θα μπορούσε να έχει μέσα το συγκεκριμένο κουτί; Το κουτί θα συνοδεύεται και από ένα γράμμα. Έπειτα, γίνεται μια συζήτηση για το τι θα μπορούσε να έχει μέσα το κουτί και για ποιο λόγο ονομάζεται το «κουτί της χαράς».

2. Αλληλεπίδραση των παιδιών με τα μουσικά όργανα/ διάρκεια 5' Ανοίγοντας το κουτί τα παιδιά διαπιστώνουν πως πρόκειται για διαφόρων ειδών μουσικά όργανα. Η εμψυχώτρια δίνει χρόνο στα παιδιά να πειραματιστούν με τα διάφορα μουσικά όργανα. Στο σημείο αυτό η εμψυχώτρια θα έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει την διαδικασία αυτού του πειραματισμού, τις επιλογές του κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντά του, το χρόνο που διαθέτει στο κάθε μουσικό όργανο κλπ.

3. Συσχετισμός μουσικών οργάνων με ήχους ζώων/ ' Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια παροτρύνει το κάθε παιδί να επιλέξει ένα μουσικό όργανο, να το ακούσει για λίγα λεπτά και έπειτα όλα τα παιδιά ανάλογα με το όργανο που επέλεξαν θα προσποιηθούν τα ζώα και θα λάβουν τους αντίστοιχους ρόλους, τους οποίους θα προσπαθήσουν να αναπαραστήσουν. Κάποια στιγμή παγώνουν και η εμψυχώτρια ακουμπώντας ένα μόνο παιδί τη φορά το ξεπαγώνει και αυτό της λέει το ζώο που είναι.

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμπυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: [97] 1. Τα παιδιά πειραματίστηκαν με τους ήχους των μουσικών οργάνων; 2. Με ποιο τρόπο συμμετείχαν στις εκάστοτε δράσεις; 3. Κατά πόσο μπόρεσαν και συσχέτισαν τους ήχους που παράγουν τα μουσικά όργανα με τους ήχους των ζώων; 4. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον μέχρι το τέλος για την δραστηριότητα;

7. Δραστηριότητα για ανάπτυξης ρυθμού στο λόγο

Περιεχόμενο Στην παρούσα δραστηριότητα καλούνται παιδιά με διαταραχές λόγου να μιλήσουν τραγουδιστά και να επικοινωνήσουν με μια κούκλα αναπτύσσοντας παράλληλα και τη φαντασία τους. Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, τα παιδιά με διαταραχές στο λόγο τους (π.χ. τραυλισμός) δεν παρουσιάζουν αυτό το πρόβλημα όταν τραγουδούν ή όταν μιλούν με τα παιχνίδια τους και όταν παίζουν μόνα τους.

Στόχοι ☐ Ανάπτυξη ρυθμού στο λόγο τους ☐ Απαραίτητος εξοπλισμός ☐ Κούκλα κουκλοθεάτρου ☐ Βιβλία από τη σειρά «Τραγουδώ ό,τι αγαπώ» των εκδόσεων Διάπλαση. Πορεία δραστηριότητας

1. Κινητοποίηση: Η επίσκεψη της Σολφαμιρεντο/διάρκεια 1. Καθώς λοιπόν η ομάδα βρίσκεται στον κύκλο η εμπυχώτρια αναφέρει στα παιδιά ότι ακούει βήματα και τα παροτρύνει να τα ακούσουν και τα ίδια. Στη συνέχεια η ίδια υποστηρίζει ότι χτυπάει η πόρτα. Η εμπυχώτρια σηκώνεται για να ανοίξει και προβάλλεται η κούκλα (κουκλοθεάτρου) η Σολφαμιρεντό. Η Σολφαμιρεντό έρχεται από την χώρα του Σολφέζ και το χαρακτηριστικό της είναι ότι μιλάει και ακούει μόνο τραγουδιστά.

2. Επικοινωνία-γνωριμία με ρυθμό με την Σολφαμιρεντό/διάρκεια 1' Έτσι λοιπόν, μπαίνουμε όλοι μαζί στη διαδικασία να μιλάμε τραγουδιστά για να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε με τη Σολφαμιρεντό. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και το καθένα λέει τραγουδιστά το όνομά του για να γνωριστεί με την κούκλα

3. Μαθαίνω τραγουδιστά παροιμίες και γλωσσοδέτες/διάρκεια 5' [98] Στη συνέχεια η Σολφαμιρεντό μας μαθαίνει τραγουδιστά διάφορες παροιμίες και αινίγματα και ίσως και κάποιους γλωσσοδέτες, τους οποίους προσπαθούμε κι εμείς να μάθουμε (από τη σειρά βιβλίων «Τραγουδώ ό,τι αγαπώ» των εκδόσεων Διάπλαση).

Αξιολόγηση 1. Ανέπτυξαν το ρυθμό στο λόγο τους; 2. Πώς χειρίστηκαν την κατάσταση με την κούκλα; 3. Η ύπαρξη της κούκλας βοήθησε προκειμένου να δοθούν οι οδηγίες και για τις περαιτέρω δραστηριότητες; 4. Η ύπαρξη της κούκλας αποσυντόνισε τα παιδιά; 5. Τα παιδιά έδειξαν να μπορούν να επικοινωνήσουν τραγουδώντας με την κούκλα; 6. Οι παροιμίες και οι γλωσσοδέτες ήταν δύσκολες να αποδοθούν από τα παιδιά; 7. Τα παιδιά μπορούσαν ευκολότερα να αποδώσουν τους γλωσσοδέτες κι τις παροιμίες τραγουδιστά ή όχι; 8. Τα παιδιά με τραυλισμό έδειξαν να μπορούν να επικοινωνήσουν ευκολότερα μέσω των τραγουδιών;

8. Εκμάθηση και καλός χειρισμός φωνημάτων Η εκμάθηση και ο καλός χειρισμός φωνημάτων είναι ένας από τους κύριους στόχους των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης των παιδιών με ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Άλλωστε η καλλιέργεια μιας σωστής άρθρωσης των φωνημάτων και η αναγνώρισης τους σε λέξεις είναι από τους κύριους στόχους του νηπιαγωγείου. Προκειμένου λοιπόν να δοθεί μια πιο παιγνιώδης μορφή στην όλη διαδικασία θεωρήθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε το γνωστό ποιηματάκι «φεγγαράκι μου λαμπρό» στο οποίο κάθε φορά θα διαφοροποιούμε τα φωνήεντα. Περιεχόμενο δραστηριότητας Για την καλύτερη κατανόηση των απαιτήσεων της δραστηριότητας από τα παιδιά καλό είναι να υπάρχουν καρτελάκια στα οποία θα αναγράφεται το κάθε φώνημα (φωνήεν) που θα χρησιμοποιούμε κάθε φορά. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαίο τα παιδιά να ακούσουν και να επαναλάβουν μεμονωμένα το κάθε φωνήεν που θα χρησιμοποιήσουν αργότερα. Στόχος: ☐ κατανόηση και αναπαραγωγή των φωνημάτων ☐ η αναγνώρισή τους ☐ η χρήση τους στις λέξεις. Απαραίτητος εξοπλισμός ☐ καρτελάκια με τα φωνήεντα [99] Πορεία δραστηριότητας 1. Μια πρώτη γνωριμία με τα φωνήεντα/ διάρκεια 5' Σε μια πρώτη φάση η εμψυχώτρια καλείται να αναφέρει στα παιδιά πως στη χώρα του «Α», οι άνθρωποι μιλάνε μόνο με το «Α» και δεν προφέρουν κανένα άλλο φωνήεν. Για παράδειγμα τους αναφέρει πως το «Καλημέρα» το λένε «Καλαμάρα» και το «Τι κάνετε;» το λένε «Τα κάνατα;» Έτσι λοιπόν, η εμψυχώτρια ρωτάει τα παιδιά να της αναφέρουν πώς πιστεύουν ότι στη χώρα των «Α» λένε το παραπάνω ποιηματάκι και τα παροτρύνει να προσπαθήσουν όλοι μαζί να το πουν. Στη συνέχεια τους ανακοινώνει ότι κάτι ανάλογο γίνεται και στην χώρα των «Ε», των «Ο», των «Η»...

2. Εκμάθηση του τραγουδιού « Φεγγαράκι μου λαμπρό» / 5'

Τραγουδάμε όλοι μαζί μια φορά το γνωστό σε όλους μας ποιηματάκι «φεγγαράκι μου λαμπρό» «Φεγγαράκι μου λαμπρό, φέγγε μου να περπατώ να πηγαίνω στο σχολειό, να μαθαίνω γράμματα γράμματα σπουδάματα, του Θεού τα πράγματα». 3. Αντικατάσταση των φωνηέντων/ ' Στο σημείο αυτό γίνεται αντικατάσταση τα φωνήεντα από το παραπάνω τραγούδι ανάλογα με την «χώρα» των φωνηέντων στην οποία βρισκόμαστε. Για παράδειγμα στην χώρα των «Α» η κάτοικοί της το συγκεκριμένο τραγουδάκι θα το έλεγαν ως εξής: «Φαγγαράκα μα λαμπρά, φάγγα μα να παρπατά να παγάνα στα σχαλά, να μαθάνα γραμματά γράμματα σπαδαματά, τα Θαά τα πράγματα» Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμψυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Έμαθαν να αναγνωρίζουν τα φωνήματα; 2. Καλλιέργησαν την σωστή φωνολογική τους χρήση; 3. Κατάφεραν να αποδώσουν σωστά το τραγούδι με την εναλλαγή των φωνημάτων; 4. Πώς κρίνετε την δραστηριότητα για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα; 5. Φάνηκε να τους δυσκόλεψε;

Δραστηριότητες προσαρμοσμένες για παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Οι παρακάτω δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν στα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στο νηπιαγωγείο.

Οι δραστηριότητες αυτές οι οποίες έχουν ως βάση τους την μουσική, το τραγούδι και την κίνηση έγκειται στο να ανταποκρίνονται στους στόχους μιας προσαρμοσμένης διδασκαλίας για την συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών. 9.

Εξωτερίκευση συναισθημάτων και σκέψεων Περιεχόμενο δραστηριότητας Η δραστηριότητα με τίτλο «Το πιο όμορφο δέντρο» απαιτεί την πολύ καλή παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών από πλευράς της εμπυχώτριας.

Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται: Να αναπτύξουν τη χωροχρονική τους αντίληψη Να μάθουν να ακροώνται Να νιώσουν ασφάλεια με το χώρο Να εκφραστούν χωρίς αναστολές Να αλληλεπιδράσουν με τους ήχους και με το σώμα τους Να εξωτερικεύσουν πτυχές του χαρακτήρα τους. Απαραίτητος εξοπλισμός Cd player

Πορεία δραστηριότητας 1. Προετοιμασία των παιδιών μέσω κίνησης/διάρκεια 5' Η εμψυχώτρια βάζει μουσική και παροτρύνει τα παιδιά να κινηθούν στο χώρο με όποιο τρόπο τα εκφράζει. Σε περίπτωση, αναστολών από τα παιδιά η εμψυχώτρια αναλαμβάνει και αυτή ρόλους. 2. Βιώνοντας την διαδικασία ανάπτυξης ενός δέντρου/διάρκεια ' - 5' Η εμψυχώτρια αναφέρει στα παιδιά ότι είναι μικρά σποράκια, χωμένα στη γη βαθιά, όμως έχουν τόση ανάγκη να δουν το φως του ήλιου και προσπαθούν με κάθε τρόπο να βγουν πάνω στην επιφάνεια της γης. Στο σημείο αυτό η εμψυχώτρια παριστάνει τη βροχή που με τη βοήθεια της τα σποράκια γίνονται σιγά σιγά μικρά δεντράκια που [101] μεγαλώνουν. Έρχεται όμως ο αέρας που τα φυσά και τα πηγαίνει πέρα δώθε. Όταν πλέον μεγαλώσουν, τα δέντρα δε θέλουν πλέον να μένουν ακίνητα. Έχουν την ανάγκη να περπατήσουν να τρέξουν, να χαρούν τη φύση. Έτσι λοιπόν, η καλή νεράιδα τα ζωντανεύει και τα δέντρα, δηλαδή τα παιδιά, πλέον με τη βοήθεια μιας πιο έντονης μουσικής θα έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν με το σώμα τους με όποιο τρόπο επιθυμούν

3. Εξωτερίκευση και έκφραση συναισθημάτων- Αξιολόγηση/διάρκεια 5'

Τα παιδιά μπορούν να κάτσουν κάτω, να ακούσουν τη μουσική προσεκτικά και είτε να ζωγραφίσουν είτε να κινηθούν στο χώρο και γενικότερα να δράσουν με όποιο τρόπο τους εκφράζει. Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμπυχωτρία μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Τα παιδιά εκφράστηκαν μέσω της κίνησης και τις μουσικής; 2. Υποδύθηκαν τους διάφορους ρόλους που τους ζητήθηκαν; 3. Καλλιέργησαν τη χωροχρονική τους αντίληψη; 4. Έδειξαν ενδιαφέρον για την όλη διαδικασία; 5. Αλληλεπίδρασαν με τους ήχους; 6. Υπήρξαν αναστολές; Αν ναι σε ποια σημεία;

10. Αντιμετώπιση του φόβου Το γνωστό σε όλους μας μουσικοκινητικό παιχνίδι περπατώ-περπατώ μες στο δάσος όταν ο λύκος δεν είναι εδώ... δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές ή διαταραχές της διάθεσης όπως είναι και ο φόβος, να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, σε ένα πλαίσιο ασφάλειας. Περιεχόμενο δραστηριότητας Η δραστηριότητα απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου που διακατέχονται από αισθήματα φόβου και ανασφάλειας. Η δραστηριότητα σε κάποια από τα στάδιά της θα μπορούσε μάλιστα να διεξαχθεί και σε κάποιο δωμάτιο με χαμηλό φωτισμό. Το τραγούδι είναι το εξής (cd, 10): «περπατώ περπατώ μες το δάσος όταν ο λύκος δεν είναι εδώ λύκε λύκε είσαι εδώ; - Φοράω το παντελόνι μου κλπ. [102] Στόχοι ☐ Τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τους φόβους τους ☐ Να βιώσουν μια αγχωτική κατάσταση μέσα από το μουσικοκινητικό παιχνίδι ώστε να επέλθει η «κάθαρσις». Απαραίτητος εξοπλισμός ☐ Cd player

Πορεία δραστηριότητας 1. Ψυχολογική προετοιμασία/διάρκεια 5' Η εμπυχώτρια βάζει μουσική και παροτρύνει τα παιδιά να κινηθούν μέσα στο χώρο και να φανταστούν πως βρίσκονται στο δάσος. Προκειμένου να τους ενισχύσει τη φαντασία συμμετέχει και η ίδια στην όλη διαδικασία και δείχνει μάλιστα να ενθουσιάζεται με τα διάφορα λουλούδια. 2. Ύπαρξη του λύκου και εκμάθηση τραγουδιού/διάρκεια ' Ξαφνικά η μουσική σταματά και η εμπυχώτρια υποστηρίζει πως στο δάσος υπάρχει ο λύκος ο οποίος είναι κρυμμένος. Σαν αρχή της δραστηριότητας θα μπορούσε η εμπυχώτρια να αναλάβει το ρόλο του λύκου, από τον οποίο ρόλο θα περάσουν όλα τα παιδιά. Την πρώτη λοιπόν φορά ο λύκος- εμπυχώτρια θα κυνηγήσει τα παιδιά και όποιο πιάσει θα υποδυθεί εκείνο τον λύκο. 3. Αντιμέτωπιση του λύκου/διάρκεια ' Ως ένα δεύτερο επίπεδο της δραστηριότητας τα παιδιά δημιουργούν μία αλυσίδα με τα χέρια τους και μόλις ο λύκος βγει από την φωλιά του τον περικυκλώνουν. Στο σημείο αυτό θα λέγαμε πως έρχονται αντιμέτωπα κατευθείαν με την πηγή του φόβου τους. Στη συνέχεια ο λύκος κλείνει τα μάτια του και επιλέγει κάποιο άλλο παιδί να υποδυθεί το ρόλο του. 4. Μια βόλτα στο σκοτεινό δάσος/διάρκεια 5' Στο σημείο αυτό αν η εμπυχώτρια παρατηρήσει πως τα παιδιά ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση στα δύο προηγούμενα επίπεδα, προβαίνει και στο επόμενο στάδιο της δραστηριότητας όπου η όλη διαδικασία θα λάβει χώρα σε ένα σκοτεινό ή με χαμηλό φως δωμάτιο. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να λάβει το ρόλο του λύκου πάλι η εμπυχώτρια προσδίδοντας μία αίσθηση χιούμορ στην όλη διαδικασία. Για παράδειγμα θα μπορούσε και ο ίδιος ο λύκος να φοβόταν το σκοτάδι ή να σκοντάφτει σε πέτρες. Η όλη διαδικασία στοχεύει τα παιδιά να εξοικειωθούν με το σκοτάδι. Παράλληλα μαθαίνουν το παρακάτω τραγούδι (Θεοδωράκη, ,] Δεν φοβάμαι το σκοτάδι Η νύχτα το έφερε σαν χάδι Δεν φοβάμαι το σκοτάδι Είναι συντροφία μου το βράδυ

5. Αυτοαξιολόγηση

Στο τέλος της δραστηριότητας τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και μιλούν για τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια ανάληψης των ρόλων καθώς και το ποιος ρόλος τους άρεσε περισσότερο. Παράλληλα η εμπυχώτρια τους βάζει να ακούσουν διάφορους ήχους και τα ίδια τα παιδιά της αναφέρουν τα συναισθήματα που νιώθουν (ποιος ήχος τους ηρεμεί, ποιος τους γεννά φόβο)

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμπυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Πώς αντιμετώπισαν τις διάφορες προκλήσεις που τους παρουσιάστηκαν; 2. Βίωσαν τους διάφορους ρόλους; 3. Πέρασαν όλα τα παιδιά από το ρόλο του λύκου; 4. Πώς αντιμετώπισαν την όλη διαδικασία στο σκοτεινό δωμάτιο; 5. Πόσο συνειδητοποιημένα έλεγαν το τραγούδι;

11. Εκμάθηση κανόνων συνεργασίας και ορίων Ως δραστηριότητα για την εκμάθηση κανόνων για συνεργασία επιλέχθηκε. «Το μαγικό φίλτρο» απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σκοπό να κατανοήσουν την έννοια της συνεργασίας και της ύπαρξης κανόνων προκειμένου να επέλθει το μουσικό αποτέλεσμα. Παράλληλα καλλιεργεί το συντονισμό των κινήσεων τους με βάση ένα συγκεκριμένο ρυθμό. Περιεχόμενο δραστηριότητας Η παρούσα δραστηριότητα βοηθάει τα παιδιά με ένα έμμεσο τρόπο να κατανοήσουν την ύπαρξη ορίων και κανόνων όχι ως περιοριστικές ενέργειες αλλά ως αναγκαίες για την παροχή κάποιου αποτελέσματος. Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται να: Τα παιδιά να είναι ικανά να αναπτύξουν την υπομονή και το συντονισμό χεριού-φωνής. Αλληλεπιδράσουν με τους ήχους των μουσικών οργάνων και να τους συγκρίνουν. Τέλος, προσαρμόζονται με τους κανόνες σύμφωνα με την εμπυχώτρία. Επικοινωνήσουν μεταξύ τους Απαραίτητος εξοπλισμός Μουσικά όργανα (πιατίνια, μαράκες, κουδουνάκια)

Πορεία δραστηριότητας 1. Προετοιμασία ψυχολογική-Κινητοποίηση/διάρκεια 5' Η εμψυχώτρια παρουσιάζει στα παιδιά ένα γράμμα στο οποίο αναγράφονται φράσεις όπως «μάτια σαύρας», «Βατραχοπόδαρα», «σκόνη μαγική», «κόκκαλα». Με απορία η ίδια παροτρύνει τα παιδιά να σκεφτούν τι μπορεί να σημαίνουν οι συγκεκριμένες λέξεις. Μετά από ολιγόλεπτη συζήτηση καλεί τα παιδιά σε ένα μουσικό παιχνίδι 2. Σχηματοποίηση/διάρκεια ' Τα παιδιά χωρίζονται σε πέντε ομάδες. Η κάθε ομάδα παίρνει από ένα είδος μουσικών οργάνων, ενώ παράλληλα μαθαίνει και από μία φράση με τις δικές της ρυθμικές αξίες. Για παράδειγμα η πρώτη ομάδα λέει την φράση «μάτια σαύρας», η δεύτερη τη φράση «βατραχοπόδαρα», η τρίτη «σκόνη μαγική», η τέταρτη «κόκκαλα», η πέμπτη «λέπια από ψάρια» 3. Υλοποίηση/διάρκεια ' Στη συνέχεια τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Το κάθε μέλος κάθεται κοντά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Τα παιδιά βρίσκονται συνεχώς σε εγρήγορση καθώς η εμψυχώτρια είναι αυτή που καθορίζει ποια ομάδα θα τραγουδήσει τη δικιά της φράση ή θα παίξει το δικό της μουσικό όργανο ή και τα δύο μαζί.

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμψυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Παρουσίασαν συντονισμό των κινήσεων τους; 2. Έδειξαν ενδιαφέρον για την όλη διαδικασία; 3. Ακολούθησαν τους κανόνες, ελέγχοντας τις παρορμήσεις τους; 4. Αλληλεπίδρασαν ικανοποιητικά με τα μουσικά όργανα;

12. Δραστηριότητα εκτόνωσης Ο χορός «tarantella» προέρχεται από τις πόλεις της κάτω Ιταλίας. Εκεί οι κάτοικοι μέχρι πρότινος χρησιμοποιούσαν τη μουσική και το χορό, με σκοπό να πολεμήσουν τα συμπτώματα αδράνειας που προκαλούσε το τσίμπημα της αράχνης «tarantula». Περιεχόμενο δραστηριότητας Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι προσαρμοσμένη στη νηπιακή ηλικία προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με μία είδους μουσικοθεραπευτική διαδικασία, η οποία αναφέρεται στην παράδοση της Ιταλίας. Στόχοι Τα παιδιά επιδιώκεται να: Εκτονωθούν Απαραίτητος εξοπλισμός Cd

Πορεία δραστηριότητας 1. Προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική/ διάρκεια 5' Τα παιδιά στο σημείο αυτό θα κάτσουν σε κύκλο έχοντας τα μάτια τους κλειστά. Η εμψυχώτρια τους αναφέρει την ιστορία του τραγουδιού «tarantella». 2. Χορός «tarantella»/διάρκεια ' Η μουσική ξεκινάει και μόλις το κάθε παιδί νιώσει ένα τσίμπημα στο χέρι (από την εμψυχώτρια) αμέσως σηκώνεται και αρχίζει να χορεύει σύμφωνα με τον ήχο της μουσικής προκειμένου να μην επιδράσουν τα συμπτώματα του τσιμπήματος. Τα παιδιά δεν πρέπει να σταματήσουν ούτε λεπτό να χορεύουν μέχρι να σταματήσει το τραγούδι.

Αξιολόγηση Με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις η εμψυχώτρια μπορεί να διακρίνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας: 1. Τα παιδιά κατανόησαν το πώς έπρεπε να ενεργήσουν; 2. Ανταποκρίθηκαν στο ρυθμό της μουσικής με τις κατάλληλες κινήσεις; 3. Έδειξαν ευχαρίστηση με την δραστηριότητα; 4. Εκτονώθηκαν; 5. Παρουσιάζουν μυϊκό έλεγχο;

Συζήτηση-Συμπεράσματα Μέσα από την παρούσα επιμόρφωση έγινε κατανοητό πως η μουσική κατέχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό να αποτελεί προσωπικό βίωμα για το κάθε παιδί, προάγοντας μάλιστα, μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού και ιδιαίτερα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής βοηθάει στη συνεκπαίδευση τους. Γενικότερα, η συμμετοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μουσικές εκδηλώσεις ενισχύει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτονομίας, συμβάλλει στην εκτόνωση και στη χαλάρωση καθώς και στην αναζήτηση νέων τρόπων επικοινωνίας και αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως η μουσική δεν αποτελεί μόνο ένα καλλιτεχνικό μέσο το οποίο αναπτύσσει την καλαισθησία του παιδιού αλλά πολύ περισσότερο παρουσιάζεται ως ένα θεραπευτικό και εκπαιδευτικό μέσο που βοηθάει υποστηρικτικά στην ανάπτυξή του. Περιορίζοντας το χώρο δράσης της μουσικής μόνο στον τομέα της τέχνης, χάνει αυτόματα τη δυναμική της.

Παράλληλα, η εκπαίδευση μέσα από τη τέχνη αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης τόσο των εκπαιδευτικών στόχων όσο και της ιδιαιτερότητας και τις προσωπικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Άλλωστε μην ξεχνάμε πως η μουσική μέσω της κίνησης και του τραγουδιού αποτελεί ένα ιδιαίτερο εργαλείο για την προσχολική ηλικία καθώς εμπίπτει απόλυτα στις ανάγκες τους για δημιουργική έκφραση και επικοινωνία. Γενικότερα, το πνεύμα της μουσικοθεραπευτικής διαδικασίας, δηλαδή η αυθόρμητη έκφραση, η βιωματική εμπειρία, η πνευματική και ψυχική εμπλοκή, η δημιουργικότητα, η αυθεντικότητα και η αρμονική συνύπαρξη διαφωνιών αποβαίνει αρκετά υποστηρικτική σε παιδιά τόσο με ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών κατά τη προσχολική τους ηλικία όσο και σε παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά και στα συναισθήματα. Όπως αναφέρει και ο Galileo Galilei (1564-1642) «Τίποτα δεν μπορούμε να διδάξουμε στους ανθρώπους... μπορούμε μόνο να τους βοηθήσουμε να ανακαλύψουν κάτι μόνοι τους». Η μουσική λοιπόν από μόνη της αποτελεί προσωπικό βίωμα του κάθε ανθρώπου. Επομένως, συμβάλλει καθοριστικά στο πλαίσιο μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει στην ενεργό δράση του παιδιού. Ιδιαίτερα η μουσικοθεραπεία απευθύνεται στο «μουσικόπαιδί» του κάθε ανθρώπου με σκοπό την εξωτερίκευση των συναισθημάτων και την κατάρριψη αναστολών. Επιπλέον, η μείωση του άγχους που προσφέρει η μουσική βοηθάει στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού και στη γρήγορη κοινωνικοποίησή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Ελληνική Βιβλιογραφία Αγγελίδου, Σ. & Διονυσίου, Ζ., (8). Σχολική μουσική εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση. Αδαμοπούλου, Χ. & Ετμεκτσόγλου, Ι., (6). Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες. Αθήνα: Νικολαΐδης Μ.- Edition Orpheus. Αλεξανδρίδης, Αθ., Βόρρια, Π., Γιαννοπούλου, Ι., Γιαννοπούλου, Σ., Golse, Β., Κάτη, Δ. et al. (2008). Προσχολική Παιδοψυχιατρική. Τσίαντης, Γ., & Αλεξανδρίδης, Α. (επιμ.), (Τόμ. Α΄). Αθήνα: Κατσανιώτη. Ανδριώτου, Σ., Δροσινού, Μ., & Κυδωνιάτου, Ε., (5). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης. Προσπελάστηκε τον Νοέμβριο του 3 και ώρα 3:5 από www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος17/182-198.pdf Αργυρίου, Μ., & Διονυσίου, Ζ., (2005) Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου μουσικής αγωγής πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την ΣΤ΄ Δημοτικού. Αθήνα, 5-17 Απριλίου 5. Αθήνα: Gutenberg. Αρζιμάνογλου- Μαντζαρλή, Λ. (6). Η ρυθμική Dalcroze μέσα από τα μάτια της Λίλης. Αθήνα: Σπ. Μαντζαρλής.

Βασιλόπουλος, Χ. (). Το «Κωσταλέξι» του Λος Άντζελες. Το κορίτσι που κράτησε έγκλειστο ο πατέρας του με ζουρλομανδύα, επί 13 χρόνια. Προσπελάστηκε το Μάρτιο του και ώρα : 8 από www.mixanitouxronou.gr/to-kostalexi-tou-los-antzelesto-koritsi-rou-o-pateras-tis-kratise-egklisto-me-zourlomadia-epi-13-chronia/ Βούλγαρη, Ε. & Σιτώτης, Γ. (). Η σχέση της μουσικής με τη λειτουργία της μνήμης σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύγχρονη έρευνα στην Αττική. *Hellenic Journal of Music Education and Culture*, 3. Δημητρίου & Κρίκκης (2006). Η μουσική κάνει τα παιδιά εφυέστερα. Προσπελάστηκε τον Απρίλιο του και ώρα 3:3 από www.tanea.gr/news/greece/article/4485903/?iid=2 Δογάνη, Κ. (). Μουσική στην προσχολική ηλικία. Αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού. Αθήνα: Gutenberg. Δρίτσας, Θ. (3). Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (ΕΙΕ). Δρίτσας, Θ. (3). Η Μουσική ως φάρμακο. Αθήνα: Info health. Ευαγγελοπούλου, Τ. (7). Η μουσική προϋπόθεση μάθησης. 1 ο Πανελλήνιο συνέδριο μουσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, 5- 7 Απριλίου 5. Αθήνα: Gutenberg. Θεοδωράκη, Μ. (). Μουσικοκινητικά παιχνίδια με άξονα τα συναισθήματα. Αθήνα: Διάπλαση. Ζαφειροπούλου, & Καλαντζή-Αζίζι (). Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη Κ. (6). Ψυχοπαθολογία παιδιών και Εφήβων, Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός. Κάλφας (1995). Πλάτωνος Τιμαίος. Προσπελάστηκε το Δεκέμβριο του 3 www.greeklanguage.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html

Καρτασίδου, Λ. (). Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός. Καρτασίδου, Λ., & Στάμου (6). Μουσική παιδαγωγική, Μουσική εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Θεσσαλονίκη: πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Κοκκινάκη, Φ. (6). Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: Τυπωθήτω. Κοκώνη-Τσακίρη, Γ. (). Ανακαλύπτοντας τη Μουσική. Αθήνα. Λυκουράς, Λ., & Σολδάτος, Κ., (6). Σύγγραμμα Ψυχιατρικής. (Τόμ. Α΄). Αθήνα: ΒΗΤΑ ιατρικές εκδόσεις ΜΕΠΕ. Μακρής, Ι., & Μακρή, Δ. (3). Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία. Αθήνα: Γρηγόρη Μουστάρδα, Ρ. & Πενέκελης, Κ. (). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Επιστημονικό Βήμα,14, 105-120. Μπουλντή, Δ. (). Ανίχνευση της ικανότητας ερμηνείας του συναισθήματος στη μουσική σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Μουσική σε πρώτη βαθμίδα, 11, 55-80. Ριζοπούλου, Φ. (). Βασικές αρχές μουσικοθεραπείας σύμφωνα με τη φιλοσοφία Orff. Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση,10, 16-25. Παντελιάδου, Σ. (). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. Παπαζάρης, Χρ. (99). Η μουσική εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατερίνη: Τέρτιος. Παπανικολάου, Χ. (9). Με μουσική, με κίνηση. Παιχνίδια μουσικοκινητικής αγωγής. Αθήνα: Τόπος. Πολυχρονιάδου, Λ.Π. (3). Μουσική και ψυχολογία, Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία. Αθήνα: Θυμάρι. Πολυχρονοπούλου, Στ. (). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα. Σακαλάκ, Η. (). Μουσικές Βιταμίνες. Αθήνα: Fagotto. Σακελαρίδης, Γ. (). Η μουσική κοντά στον άνθρωπο. Στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινωνία. Τόμος Α. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ταμπάκης, Θ. & Ταμπάκη, Κ. (5). Μουσικοθεραπεία από την εμβρυϊκή περίοδο. Προσπελάστηκε τον Ιανουάριο του από http://www.archive.gr/print.php?type=N&item_id=117 Τσεσμελή, Ε. & Καπέλη, Ε. (3). Χρωματιστοί ηχητικοί σωλήνες, μουσικά παιχνίδια για μικρούς και μεγάλους. Μουσικός οίκος: Φίλιπος Νάκας.

Τοματίς, Α.(9). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ο κυρίαρχος ρόλος του αυτιού και της συνειδητοποιημένης ακοής στη δυσλεξία και στις μαθησιακές δυσλειτουργίες. Αθήνα: Ρέω.

Τομάρας, Ν. (). Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

Χατζηγιαννάκου, Α. (). Προλαμβάνοντας τη δημιουργία Μαθησιακών Δυσκολιών από το Νηπιαγωγείο. Προσπελάστηκε τον Φεβρουάριο του από www.paidiatros.com/children/Learning-school/mathisiakes-dyskolies-prolipsi.

Ψαλτοπούλου, Ντ. (5). Η Μουσική Δημιουργική Έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με Συναισθηματικές Διαταραχές. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Andreasen, N. C. & Black, D.W., (2011). Εισαγωγή στην Ψυχιατρική. Αττική: Παρισιάνου Α.Ε.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Bem, D.J., Nolen-Hoeksema, S., & Smith, E. (2003). Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard. (Τόμ. Α' & Τόμ. Β'). Αθήνα: Παπαζήσης. Baum, H. (2004). Θ' αφήσεις το φώς αναμένο; Παιδικοί φόβοι και ανασφάλειες. Αθήνα: Θυμάρι. Baum, H. (2007). Αφού δεν με παίζουν... Διαχείριση του θυμού και της επιθετικότητας. Αθήνα: Θυμάρι. Cole, M., & Cole, S.R. (2011). Η ανάπτυξη των παιδιών. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός. Dimatteo, M. R., & Martin, L. R. (2011). Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας. Αθήνα: Πεδίο. Edwards, L.C., Bayless, K.M., & Kamsey, M.E. (2010). Μουσική και κίνηση, ένας τρόπος ζωής για το μικρό παιδί. Ζαχοπούλου, Ε. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: University studio press. Elliott, St.N., Kratochwill, Th.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J.F. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία, αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση. Λεοντάρη, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg. Hargreaves, D., (2004). Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής. Αθήνα: Fagotto. Heward, W.L. (2009). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος. Kaplan & Sadock's (2009). Επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Λίτσας. Kessler-Κακουλίδη, L. (2011). Η μέθοδος «ρυθμική Dalcroze»: Μια εναλλακτική πρόταση ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία. Πρακτικά 1 ης επιστημονικής ημερίδας του ΕΣΠΕΜ. Levi, S. (2008). Μουσικοθεραπεία. Προσπελάστηκε τον Ιανουάριο του και ώρα 3:30 www.noesi.gr/book/intervention/musictherapy#sthash.fsZTbYo5.dpuf McClellan, R. (1997), Οι θεραπευτικές Δυνάμεις της Μουσικής. Ιστορία, Θεωρία, Πρακτική. Αθήνα: Fagotto. Rothenberg, St. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες: ένα φυλλάδιο για ψυχολόγους. Προσπελάστηκε τον Απρίλιο του και ώρα 6:3 από www.ldworldwide.org/component/content/article/947 Tomatis, A. (1999), Το αυτί και η φωνή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία Brasch, P. (2004). Suzuki Principles in Action (SPA). Προσπελάστηκε τον Απρίλιο του και ώρα 3: από <http://suzukiassociation.org/teachers/training/spa/> Bronzaft (1997). Noise & Its Effect on Children's Health. Προσπελάστηκε το Μάρτιο του και ώρα :3 από www.chcheating.org/noise-center-home/children-andnoise/noise-childrens-health-learning-and-behavior. Crawford, M., Gold, C., Maratos, A. & Wang, X. (2014) Music therapy for depression. Προσπελάστηκε τον Ιανουάριο του 2014 και ώρα 12:45 από summaries.cochrane.org/CD004517/music-therapy-for-depression Rickson, D.G. & Watkins W.G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in Aggressive Adolescent Boys-A pilot study. *Journal of music therapy*, 4, 283-301. Robb, S.L. (2003). Music interventions and group participation skills of preschoolers with visual impairments: Raising questions about Music, Arousal and Attention. *Journal of music therapy*, 4, 266-282. Rothenberg, St. (2011). Understanding Your Learning Disability. Προσπελάστηκε τον Μάρτιο του 2014 και ώρα 14:00 από www.ldworldwide.org/individuals-withld/274. U.S. Office of Education. (1977). Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register*, 42, 65082-65085.

Παράρτημα Περιεχόμενα από το CD-ROM Βίντεο 1. «Καλημέρα πέρα ως πέρα». 2. Ο μαγικός αυλός (ταινία μικρού μήκους του Disney). 3. Χόκι Πόκι (τρόπος εκμάθησης του τραγουδιού) 4. The Magic Piano Εγκατάσταση σε συσκευή android από <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.smule.magicpiano> Εγκατάσταση σε συσκευή της apple από <http://www.apple.com/search/?q=magic%20piano§ion=ipoditunes&eo=us>

Μουσικοθεραπευτική μουσική για τις δραστηριότητες 5. Mozart για την ανάπτυξη των βρεφών 6. Mozart- Σονάτα με δύο πιάνο σε Ρε μείζονα. Κ. 88 7. Χόκι Πόκι 8. Έπερασαμε όμορφα 9. Περπατώ εις στο δάσος (μόνο μουσική) 10. Λύκε λύκε είσαι εδώ; 11. Δεν φοβάμαι το σκοτάδι 12. Μουσικές για αναγνώριση κάποιων συναισθημάτων 13. Tarantella Μουσικοθεραπευτικές μουσικές 14. Μουσική κατά του στρες από τον Αθανάσιο Δρίτσα 15. Isfahan Makami ☞ Απομακρύνει τις αρνητικές σκέψεις, καθαρίζει το μυαλό και αυξάνει την ευφυΐα, ωφελεί κατά των γυναικολογικών ασθενειών, αυξάνει την ευκινησία και επηρεάζει θετικά την αυτοπεποίθηση. 16. Neva Makami ☞ Αυξάνει τα αισθήματα της δύναμης και του ηρωισμού. Ωφέλιμο για ψυχικές νόσους. 17. Rast Makami ☞ Στα περσικά σημαίνει ορθότητα και αλήθεια. Αντιστοιχεί στον Δ' ήχο. Έχει θερμή και ξηρή φύση. Σας εμποδίζει να παρακοιμάστε! Διορθώνει διαταραχές που προκαλούνται από την υγρασία, ειδικά στα παιδιά. Καλό για διανοητικές [115] διαταραχές. Δραστικό τα μεσάνυχτα και την αυγή. Από τις αρχαιότερες τονικότητες με θεραπευτική αξία. 18. Saba Makami ☞ Προκαλεί το θρησκευτικό αίσθημα, γενναιότητα και δύναμη. Βοηθά επίσης τη χαλάρωση. Πιο αποτελεσματική την αυγή. 19. Uzşak Makami: ☞ πλ. Α' . Κατάλληλο για τους πόνους της καρδιάς, των ποδιών και της ουρικής αρθρίτιδας. Επιφέρει ευχάριστα συναισθήματα και βοηθάει στην εξωτερίκευση συναισθημάτων. Είναι χαλαρωτικό και κατάλληλο για ύπνο. Αποτελεσματικό την Πέμπτη, την αυγή και το απόγευμα.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας