

14 Η φύση και η δομή του μαθήματος της Μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες

Λευκοθέα Καρτασίδου

Εισαγωγή

Η ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται και να βιώνει τη μουσική αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό κάθε ατόμου ξεχωριστά. Είναι πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο να μετρήσει κανείς απόλυτα την επίδραση της μουσικής σε κάθε άτομο. Παρ' όλα αυτά το μάθημα της Μουσικής αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος της Γενικής Παιδαγωγικής. Τα τελευταία χρόνια εντάσσεται όλο και περισσότερο στο ωρολόγιο πρόγραμμα των ειδικών σχολείων αλλά και γενικότερα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είτε ως μουσική εκπαίδευση είτε ως μουσικοθεραπεία (Καρτασίδου, 2004α· Καρτασίδου & Στάμου, 2006). Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής η μουσική έχει διπλή λειτουργία, από τη μια αποτελεί αντικείμενο της μουσικής μάθησης και από την άλλη μέσο της θεραπευτικής διαδικασίας (Καρτασίδου, 2004α). Στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής όσον αφορά στη μουσική δίνεται περισσότερο έμφαση στη μορφή της ως ελεύθερη δημιουργική απασχόληση, ως πλαίσιο για την οργάνωση μουσικών εκδηλώσεων και στη θεραπευτική της διάσταση. Παρ' όλα αυτά η Μουσική, εφόσον γίνεται λόγος για μια εκπαιδευτική δομή, θα πρέπει να προσδιορισθεί και ως μάθημα στην Ειδική Αγωγή γιατί έχει μορφωτικό περιεχόμενο (Moog, 1991· Καρτασίδου, 2004α: 80-81), καθώς:

- η μουσική υπάρχει ως περιεχόμενο της μουσικής εμπειρίας

- στη μουσική ο ήχος έχει τη δική του δυναμικότητα
- ο μουσικός ήχος δεν λειτουργεί ως μεσάζοντας στον κόσμο των αντικειμένων
- η μουσική δε σχετίζεται με τα αντικείμενα αλλά αποτελεί βίωμα

Ο σκοπός της μουσικής μάθησης στη Γενική Παιδαγωγική δεν διαφοροποιείται από το σκοπό της μουσικής μάθησης στην Ειδική Αγωγή. Σ' αυτό που θα πρέπει να δοθεί προσοχή, όπως θα φανεί παρακάτω, είναι στον διαφορετικό τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες και που βιώνουν τη μουσική εμπειρία. Όπως έχει υποστηριχθεί από διάφορους ερευνητές και συγγραφείς (Kemmelmeyer & Probst, 1981· Decker-Voigt, 1983· Yoon, 2000· Michels, 2001· Καρτασίδου, 2004α· Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος, 2006) η μουσική ενισχύει πολλούς μη μουσικούς στόχους: παρέχει τη δυνατότητα χαλάρωσης, μειώνει το άγχος, ενισχύει τη δημιουργικότητα, διεγείρει τη φαντασία, τη σκέψη, ενισχύει τις κινητικές δεξιότητες, την ομιλία/το λόγο και μειώνει την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Holloway, 1980). Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η μουσική εκπαίδευση επηρεάζει και ενισχύει τις γνωστικές λειτουργίες (μνήμη, προσοχή, σκέψη) και συνδέεται με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά και τη γλώσσα (Yoon, 2000· Chase, 2004· Καρτασίδου 2004α· McMahon, Rose, Parks, 2004· Mc Mullen et al., 2007·). Παράλληλα η μουσική συμβάλλει και στην ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων διαβίωσης που έχουν να κάνουν με την έκφραση συναισθημάτων, τη συμπεριφορά, τη συνεργασία, και την αυτοδιαχείριση (Greenwald, 1978· Kemmelmeyer & Probst, 1981· Groeneweg et al., 1988· Yoon, 2000· Michels, 2001). Συμπερασματικά η μουσική στην Ειδική Αγωγή συμπεριλαμβάνει μια διεπιστημονική γνώση από τον τομέα της Παιδαγωγικής, Ειδικής Αγωγής, Μουσικής Επιστήμης, Μουσικής Ψυχολογίας και Μουσικοθεραπείας (Decker-Voigt, 1983). Γι' αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα και το μάθημα της Μουσικής για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες θα πρέπει να εμπεριέχει μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες σε άμεση συσχέτιση με μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις με στόχο την ενίσχυση και υποστήριξη του μαθητή σε όλο το εύρος των δυνατοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια δομημένη σειρά από στόχους, περιεχόμενα και ενδεικτικές δραστηριότητες (Καρτασίδου 2004α, 2004β, 2006α). Ο βασικός σκοπός ενός αναλυτικού προγράμματος για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αποβλέπει στον προσδιορισμό γενικών και ειδικών στόχων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών και την προαγωγή της σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους. Η Μουσική αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο μπορεί να προαχθεί η σχολική και κοινωνική ένταξη και να ενισχυθεί ο μαθητής σε διάφορους τομείς ανάπτυξης με έναν παιγνιώδη, διασκεδαστικό τρόπο και γι' αυτό θα πρέπει να είναι ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ως επί το πλείστον το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί έναν οδηγό με μεθοδολογικές υποδείξεις, που δίνει τη δυνατότητα για τον έλεγχο επίτευξης των στόχων, περιγράφει τι θα πρέπει να διδαχθεί και προτείνει τεχνικές διδασκαλίας καθώς και εποπτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα της Μουσικής τόσο στη Γενική Παιδαγωγική όσο και στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση δίνεται περισσότερο έμφαση στους μουσικούς στόχους που εμπίπτουν στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής και λιγότερο σε μη μουσικούς στόχους. Στο βιβλίο του δασκάλου (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 232) γίνεται η αναφορά στη Μουσική στη γενική ενότητα Αισθητική Αγωγή – Τέχνες:

Το παιδί είναι ικανό

- να βιώνει ήχους και ρυθμούς από τον περίγυρο
- να συνδέει τη μουσική με την κίνηση
- να παίζει μουσική

Αντίστοιχα οι μορφές μουσικών δραστηριοτήτων (Καρτασίδου 2004α: 43) που προτείνονται είναι:

- η ακροαστική μνήμη
- η ρυθμική άσκηση και κίνηση
- το τραγούδι
- η μουσική εκτέλεση
- οι δημιουργικές μουσικές εργασίες

Μια δραστηριότητα έχει αξία για έναν μαθητή με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες όταν τον βοηθά στην απόκτηση αυτονομίας, όταν ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό του τόσο στο πλαίσιο της δραστηριότητας όσο και στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας. Στη Γενική αλλά και στην Ειδική Αγωγή οι ακαδημαϊκές δεξιότητες θεωρούνται πιο σημαντικές ενώ η μουσική και γενικότερα οι τέχνες εντάσσονται στις ελεύθερες δημιουργικές δραστηριότητες ως διασκέδαση και χαλάρωση. Επειδή η ανάγκη για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων θεωρείται ακόμα πιο σημαντική για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη Μουσική ως μάθημα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα προς όφελος των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων να αγνοείται η λειτουργικότητα του μαθητή και στο προσκήνιο για την ένταξη του μαθητή στο μάθημα της Μουσικής να μπαίνει η αναπηρία. Όμως, επειδή η μουσική ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, το μάθημα της Μουσικής θα πρέπει και μπορεί να παρέχει μια πληθώρα ευκαιριών για την ενίσχυση όλων των τομέων ανάπτυξης μέσα από κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες. Για παράδειγμα μέσα από τη μουσική μπορεί ο μαθητής να εξασκηθεί στη συνειδητή ακρόαση και συγχρόνως να ενισχυθεί η ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης. Παράλληλα, συγκεκριμένα τραγούδια δίνουν μέσα από το κείμενο πληροφορίες για το περιβάλλον ενώ η κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων ενισχύει την δημιουργική απασχόληση.

Ως εκ τούτου η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες εμπεριέχει άκουσμα και αντίδραση, συνεργασία και αυτοέκφραση, ενώ η συμμετοχή του μαθητή στην παραγωγή και αναπαραγωγή μουσικής βοηθά την/τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών. Η Μουσική θα πρέπει να διέπεται από τις πολιτιστικές αξίες κάθε τόπου, και παράλληλα μέσα από αυτήν ο μαθητής να αποκτά γνώσεις για τη μουσική άλλων πολιτισμών. Προκειμένου η Μουσική να ενταχθεί και να νομιμοποιηθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι δύο βασικές διαστάσεις της: εκπαίδευση στη μουσική και εκπαίδευση μέσω της μουσικής. Σύμφωνα με ήδη υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν σε διάφορα γερμανικά κρατίδια (Kemmelmeier & Probst, 1981· Καρτασίδου, 2004α, 2006α) θα μπορούσε το αναλυτικό πρόγραμμα ενδεικτικά να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη μουσική στην ευρύτερή της σημασία ως ενότητα ήχου, κίνη-

σης, και λόγου (βλ. πίνακα 1) προκειμένου να συμπεριληφθούν τόσο οι μουσικοί όσο και οι μη μουσικοί στόχοι.

Πίνακας 1

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: μουσική και λόγος

Ενότητες:

- Παιχνίδι - άσκηση (στίχος, παροιμία, γλωσσοδέτης ή αίνιγμα)
- Φωνητικός αυτοσχεδιασμός και εξάσκηση
- Διδασκαλία τραγουδιού
- Λογοτεχνικό κείμενο (ποίημα, μύθος, παραμύθι, κ.α.) και μουσική

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: μουσική και κίνηση

Ενότητες:

- Αυτοσχέδιες κινήσεις στη μουσική
- Αυτοσχέδια μουσική σε κινήσεις
- Αναπαραγωγικός χορός
- Μουσική και Ζωγραφική

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: μουσική και ήχος

Ενότητες:

- Ακουστική αντίληψη και μνήμη
- Ιδιότητες του ήχου
- Γραφισμοί και ήχοι
- Ηχοϊστορία και ηχητικά παιχνίδια

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: μουσική και αισθητική

Ενότητες:

- Ζωγραφική και Μουσική
 - Κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων
 - Μουσική και Θεατρικό Παιχνίδι/Παντομίμα
 - Μουσική εκτέλεση και Εκμάθηση Μουσικών Οργάνων
 - Μουσική-Θεατρική παράσταση
 - Μουσικά Παραμύθια
 - Μουσική επένδυση σε παραμύθι
-

Προτεινόμενο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος για τη Μουσική στην Ειδική Αγωγή

Η διαμόρφωση και η δομή των ενότητων, όπως προτείνεται παραπάνω, είναι ενδεικτική (Καρτασίδου, 2004α) και βασίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση της μουσικής εμβαθύνοντας στην ευρύτερη σημασία της με απώτερο σκοπό την προαγωγή και ενίσχυση μουσικών και μη μουσικών δεξιοτήτων. Εν κατακλείδι ένα αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία προκειμένου να είναι εύχρηστο από την/τον εκπαιδευτικό και να ανταποκρίνεται στη λειτουργικότητα του μαθητή. Επομένως οι στόχοι που θέτει πρέπει:

- να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στο επίπεδο του μαθητή
- να ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαδοχή που να διασφαλίζει τη συνοχή και την ομαλή μετάβαση από αυτό που κατέκτησε σε αυτό που πρόκειται να κατακτήσει
- να δίνουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης και επαναπροσδιορισμού

Το μάθημα της Μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες

Η μουσική εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες αναφέρεται στην «εκπαίδευση μέσω της μουσικής» για την ενίσχυση μη μουσικών/σχολικών δεξιοτήτων και στην «εκπαίδευση στη μουσική» για την ενίσχυση μουσικών δεξιοτήτων. Οι αρχές που διέπουν το μάθημα της Μουσικής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση δεν διαφέρουν από τις αρχές που διέπουν το μάθημα της Μουσικής στη Γενική Παιδαγωγική. Η διαφοροποίηση που γίνεται για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες έγκειται στις προσαρμογές και τροποποιήσεις όσον αφορά στο εποπτικό υλικό, στις τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας. Προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες να συμμετέχουν στο μάθημα της Μουσικής η/ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη δύο βασικές αρχές:

- Ταϊριάζω τη λύση στο μαθητή και όχι το μαθητή στη λύση (Stoller, 1998).

- Λαμβάνω υπόψη τη λειτουργικότητα του μαθητή ως στοιχείο της μουσικής ποιότητας (Kemmerlmeyer & Probst, 1981).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσικής όπως η επανάληψη, η δυνατότητα πολυαισθητηριακών εμπειριών, η δυναμική της στο χώρο και στο χρόνο, η άμεση σχέση της με τον άνθρωπο και η σύνδεση των ερεθισμάτων με διάφορες δομές παραπέμπουν σε μια μουσική μάθηση που συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε κάποια ενδεικτικά σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να εξασφαλισθεί η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στο μάθημα της Μουσικής.

Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Kemmerlmeyer & Probst, 1981· Moog, 1991) θα πρέπει να δίνεται περισσότερος χρόνος για μάθηση και εμπέδωση της πληροφορίας και να λαμβάνεται υπόψη η αδυναμία τους στον τομέα της συγκέντρωσης και προσοχής. Επίσης θα πρέπει να διευκρινιστεί το επίπεδο και το πλαίσιο της μαθησιακής δυσκολίας καθώς αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη όσον αφορά στην κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ανταπεξέλθουν στους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος της Μουσικής. Πολλές φορές χρειάζεται η χρήση τόσο λεκτικών όσο και μη λεκτικών οδηγιών, π.χ. μέσα από κάρτες και θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να βιώνουν τη μουσική όχι μόνο μέσα στη σχολική τάξη αλλά και ως ελεύθερη δημιουργική απασχόληση μέσα στο σχολείο αλλά και μέσα στο σπίτι. Η ένταξή τους σε μουσικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοποίηση τους και στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού τους.

Μαθητές με προβλήματα όρασης

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης βασίζονται ως επί το πλείστον στην αίσθηση της ακοής, η οποία συχνά είναι και υπερευαίσθητη. Λόγω των αδυναμιών στην αίσθηση της όρασης η συμμετοχή στο μάθημα της Μουσικής

βασίζεται στις λεκτικές οδηγίες ενώ ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην παραγωγή και αναπαραγωγή του μουσικού βιώματος. Διάφοροι συγγραφείς (Kemmelmeyer, 1975· Kemmelmeyer & Probst, 1981· Madsen, 1991) τονίζουν ότι όσον αφορά στη σημειογραφία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή καθώς πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η μουσική σημειογραφία για τους μαθητές με προβλήματα όρασης δεν θα πρέπει να σχετιστεί με τη μέθοδο γραφής και ανάγνωσης *braille* για τυφλούς. Η μουσική έχει δικά της χαρακτηριστικά όπως η ένταση, η διάρκεια, ο ρυθμός, το τονικό ύψος και το ηχόχρωμα, τα οποία δεν μπορούν να αποδοθούν με το συγκεκριμένο τρόπο. Προτείνεται φυσικά στη βιβλιογραφία το σύστημα αφής, το οποίο όμως θα αναπτύσσεται πάντα σε σχέση και παράλληλα με την εξάσκηση του μαθητή στα χαρακτηριστικά της μουσικής.

Μαθητές με προβλήματα ακοής

Για τους μαθητές με προβλήματα ακοής (Kemmelmeyer & Probst, 1981· Moog, 1991· Καρτασίδου & Χαρατσή, 2003· Καρτασίδου, 2004α) θα πρέπει να διαμορφωθεί ο χώρος αλλά και να προσαρμοσθούν τα διάφορα υλικά προκειμένου να διασφαλισθεί η συμμετοχή τους στο μάθημα της Μουσικής, καθώς η ακοή αποτελεί βασικό αισθητήριο για τη βίωση της μουσικής. Οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν τα ηχητικά κύματα με τη μορφή παλμικών δονήσεων μέσα από τα διάφορα σημεία του σώματός τους. Ο van Uden (Jussen & Kroehnert, 1982) σε μια έρευνα προσπάθησε να δείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ ήχου και χώρου σε άτομα με προβλήματα ακοής. Στη συγκεκριμένη έρευνα τοποθέτησε βαρήκοα άτομα, τα οποία φορούσαν ένα ακουστικό βαρηκοΐας, σε συγκεκριμένη θέση μέσα σε μια αίθουσα. Στη συνέχεια έβαζε κάποιο μουσικό κομμάτι και τα ρωτούσε «πού βρίσκεται η μουσική;». Σχεδόν όλα τα παιδιά η πρώτη απάντηση που έδιναν ήταν «στο ηχείο» (ονομάτιζαν δηλαδή την πηγή προέλευσης του ήχου). Ο van Uden επανέλαβε την ίδια διαδικασία στα ίδια παιδιά και διατύπωσε ξανά την ίδια ερώτηση. Η απάντηση που έδωσε αυτή τη φορά η πλειοψηφία των παιδιών ήταν «στο ακουστικό» ή «στην κοιλιά» ή «στο στήθος» κ.λπ., όπου δηλαδή ένιωθαν την δόνηση. Ο

van Uden επανέλαβε για τρίτη φορά την ίδια διαδικασία. Αυτή τη φορά τα παιδιά απάντησαν «παντού σε όλη την αίθουσα».

Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει η επιλογή των μουσικών οργάνων. Τα πιο κατάλληλα μουσικά όργανα είναι αυτά τα οποία τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν οπτική επαφή με τον παραγόμενο ήχο ή προσφέρουν μια άμεση συσχέτιση ήχου και αφής (Καρτασίδου, 2004α: 123). Η Leonhardt (2002) αναφέρεται στην ακουστική εξάσκηση σε μεταγλωσσικά και στην ακουστική εκπαίδευση/αγωγή σε προγλωσσικά άτομα με προβλήματα ακοής. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σ' αυτές τις δύο προοπτικές καθορίζει και το θεραπευτικό πλαίσιο μιας παρέμβασης. Όσον αφορά στη Μουσική η ίδια κάνει αναφορά στη ρυθμική-μουσική εκπαίδευση, που λαμβάνεται υπόψη ως μια ενότητα λόγου, μουσικής και κίνησης και ακολουθεί τις βασικές αρχές της θεωρίας του Dalcroze που ενδείκνυται για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Μαθητές με κινητικές αναπηρίες

Η συμμετοχή των μαθητών με κινητικές αναπηρίες (Kemmelmeyer & Probst, 1981· Decker-Voigt, 1983) στο μάθημα της Μουσικής συμβάλλει στην ενίσχυση του συντονισμού των κινήσεων, της αδρής και λεπτής κινητικότητας, της απτικής αίσθησης και φυσικά της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Η Ρυθμική και η Κινητική Αγωγή ως αυτόνομο αντικείμενο της εκπαίδευσης και θεραπείας αυτών των μαθητών μπορεί να ενταχθεί σε δραστηριότητες μουσικής αλλά και φυσικής αγωγής (Καρτασίδου, 2004β). Η Ρυθμική αποτελεί γνωστικό αντικείμενο και βασική αρχή στα προγράμματα παρέμβασης αυτών των μαθητών. Ο συνδυασμός ρυθμικής και μουσικής αγωγής λειτουργεί θετικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών με κινητικές αναπηρίες σε ομαδικές δραστηριότητες, καθώς ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους.

Μαθητές με νοητική καθυστέρηση

Για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση το μάθημα της Μουσικής (Kemmelmeyer & Probst, 1981· Decker-Voigt, 1983· Moog, 1991) έχει την

ίδια αξία όπως και για τις άλλες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Ήδη η συμβολή της ρυθμικής-κινητικής αγωγής ως ενότητα της μουσικής αγωγής έχει τονισθεί. Το περιεχόμενο του μαθήματος της Μουσικής για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες μουσικής ακρόασης, τη χρήση μουσικών οργάνων καθώς και το τραγούδι. Πιο συγκεκριμένα, το τραγούδι (Decker-Voigt, 1983) που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικής αγωγής τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής, συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών και της δυνατότητάς τους να εκφράζουν ιδέες λέξεις, μουσική, χορό και χειρονομία. Στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση αρέσει πολύ να επαναλαμβάνουν τα τραγούδια, γιατί μπορεί να είναι τόσο πολύ διασκεδαστικά και έτσι επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις ξανά και ξανά και συνεπώς μαθαίνουν. Κάποιοι μαθητές μαθαίνουν αργά το τραγούδι και είναι ένας ιδιαίτερα ευεργετικός τρόπος για να μάθουν να κατασκευάζουν φράσεις και προτάσεις. Το τραγούδι παρέχει καλά γλωσσικά πρότυπα καθώς η ροή των λέξεων ενισχύεται συχνά από τη ροή της μουσικής. Παράλληλα ενισχύεται η φωνολογική συνειδητοποίηση γιατί πρέπει να τραγουδήσουν κάθε συλλαβή με τις μουσικές νότες γεγονός που βοηθά και στην καλύτερη άρθρωση. Τα είδη των τραγουδιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση μη μουσικών δεξιοτήτων είναι: τραγούδια με γράμματα, αριθμούς, χρώματα, που αναφέρονται σε θέματα (π.χ. εποχές), τραγούδια με ρυθμό ή με εξέλιξη μιας ιστορίας, τραγούδια ξένης γλώσσας, τραγούδια μνήμης και δράσης.

Μαθητές με προβλήματα λόγου

Η σχέση της μουσικής με το λόγο αποτελεί βασικό στοιχείο για την απαραίτητη χρήση της στην εκπαίδευση και θεραπεία των μαθητών με προβλήματα λόγου. Όπως αναφέρθηκε και πριν, μέσα από το τραγούδι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ενισχυθούν στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης (π.χ. άρθρωση, εμπλουτισμός λεξιλογίου, προσωδία). Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης και σύμφωνα με την αρχή της μεταφοράς της μάθησης (Καρτασίδου, 2004α: 36, 98) η μουσική μπορεί να αποτελέσει υποστηρικτικό μέσο στο μάθημα της Γλώσσας (Laufer, 1995). Οι μαθητές

με προβλήματα λόγου συχνά δυσκολεύονται στην αντίληψη μουσικών χαρακτηριστικών, όπως τονικό ύψος, ένταση, ηχόχρωμα και διάρκεια. Μέσα από μουσικές δραστηριότητες ο μαθητής με προβλήματα λόγου μαθαίνει να αναγνωρίζει και να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του και να επεξεργάζεται το ηχητικό περιβάλλον (Kemmelmeyer & Probst, 1981· Moog, 1991). Αυτή η δυνατότητα που δίνεται μέσω της μουσικής τον βοηθά να συνειδητοποιήσει τη χρονική σχέση ανάμεσα στον ήχο και στο ακουστικό ερέθισμα και αναλόγως να διαφοροποιεί το ψηλά και χαμηλά, το δυνατά και σιγά, κ.λ.π.. Μέσα από το τραγούδι και την εκμάθηση μουσικών οργάνων μπορούν να βοηθηθούν άτομα με τραυλισμό, όπου ιδιαίτερα μέσα από την εκμάθηση πνευστών οργάνων εξασκούνται στην αναπνοή (Decker-Voigt, 1983). Ο ρυθμός βοηθά και ενισχύει την άρθρωση και τη σωστή απαγγελία σε ένα σταθερά δομημένο ακουστικό περιβάλλον. Επιπλέον οι μουσικές δραστηριότητες παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να βιώσει ό,τι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μιας διαδικασίας και ως ενεργό μέλος να αισθανθεί συναισθηματικά ασφαλές. Επομένως οι δραστηριότητες θα πρέπει να δίνουν όχι έμφαση αποκλειστικά σε ένα επιθυμητό μουσικό αποτέλεσμα αλλά στη μουσική διαδικασία που θα οδηγήσει στην μουσική εμπειρία και θα συμβαδίζει με τις προσδοκίες του ίδιου του μαθητή, ο οποίος καλείται με τη συμμετοχή του στο μουσικό δρώμενο να αντιληφθεί και να αναγνωρίσει το ρόλο του.

Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/αυτισμό

Η σχέση της μουσικής με τον αυτισμό έχει διερευνηθεί και μελετηθεί από διάφορους ερευνητές (Trevarthen et al., 1998). Η δύναμη της μουσικής να αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας είναι αυτή που την καθορίζει ως πολύ σημαντική στην διάγνωση, στην εκπαίδευση και στη θεραπεία των παιδιών/ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές/αυτισμό. Ειδικά ο κλινικός μουσικός αυτοσχεδιασμός ενισχύει την διαπροσωπική σχέση του παιδιού/ατόμου με τον θεραπευτή. Η χρήση του αυτοσχεδιασμού ιδιαίτερα στα άτομα με αυτισμό (Trevarthen et al., 1998· Καρτασίδου & Τσίρης, 2006):

- προσφέρει εξάσκηση ανταποκρίσεων

- προτρέπει την προσαρμογή στις διάφορες αλλαγές και στην ποικιλομορφία
- ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για αλληλεπίδραση
- προσφέρει την ευκαιρία επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις ή προοπτικές
- αυξάνει τις επικοινωνιακές συμπεριφορές
- διεγείρει και προσφέρει δημιουργικές στρατηγικές στη θέση των στερεότυπων κινήσεων

Ο μαθητής με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή/αυτισμό μέσα από τη μουσική αναζητά να «συνηχήσει» στον κόσμο που το περιβάλλει (Hairston, 1990· Καρτασίδου, 2004α· Καρτασίδου & Τσίρης, 2006). Η αναζήτηση αυτή μπορεί να ξεκινήσει μέσα από την επαφή με κάποιο μουσικό όργανο, ή μέσα από κάποιον ήχο. Η αναπαραγωγή μουσικών ήχων δεν ξεκινά απλά γιατί το επιδιώκει η/ο εκπαιδευτικός/θεραπευτής αλλά γιατί ο ίδιος ο μαθητής το έχει ανάγκη και το επιζητά. Η/Ο εκπαιδευτικός συνοδεύει και ακολουθεί το μαθητή προκειμένου σιγά σιγά να «μπει στον κόσμο του». Σ' αυτό το πλαίσιο επιλέγονται συνήθως δραστηριότητες μουσικής ανταπόκρισης οι οποίες ενισχύονται από έμμεσα/άμεσα οπτικά, ακουστικά, απτικά σύμβολα που λειτουργούν ως ένα είδος ανατροφοδότησης ή απάντησης του μαθητή με αυτισμό. Είναι λάθος αν προσπαθήσει κάποιος να «διορθώσει» τυχόν «μη μουσικές αστάθειες» του μαθητή ενώ παράλληλα θα πρέπει το μάθημα να είναι σταθερά δομημένο με αρχή, μέση και τέλος, δίνοντας έμφαση στη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Σημαντικό είναι να τηρείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας έτσι ώστε ο μαθητής να αισθάνεται συναισθηματική ασφάλεια.

Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς

Η μουσική είναι πολιτισμικό αγαθό, πηγή μετάδοσης κουλτούρας με παγκόσμια εξάπλωση. Είναι ένα μέσο που επιδρά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη κάθε ατόμου και συνεισφέρει στην κοινωνία, καθώς φέρνει τους ανθρώπους πιο κοντά (Καρτασίδου, 2004α: 27-29). Διάφορες έρευνες (Durand & Marstone, 1998· Ford, 1999· Καρτασίδου 2006β) έχουν απο-

δείξει ότι η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών ή για τη μείωση αρνητικών συμπεριφορών (Greenwalt, 1978· Soraci et al., 1982). Η μουσική ικανοποιεί μια εσωτερική ανάγκη και αφού η συμπεριφορά είναι τρόπος επικοινωνίας σίγουρα η συσχέτιση μεταξύ τους είναι αδιαμφισβήτητη. Φυσικά στην περίπτωση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να δοθεί αρχικά ιδιαίτερη προσοχή στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς και στη σωστή ερμηνεία της λειτουργίας της προκειμένου να εντοπισθούν τα στοιχεία εκείνα της μουσικής που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν σε επίπεδο παρέμβασης. Στη βιβλιογραφία (Michels, 2001) αναφέρεται η συσχέτιση του συναισθήματος με τις δύο μουσικές διαστάσεις, το ρυθμό και την άρθρωση (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΡΥΘΜΟΣ	ΑΡΘΡΩΣΗ
Λύπη	Αργά	<i>Legato</i>
Χαρά	Γρήγορα	<i>Staccato</i>
Θυμός	Γρήγορα	<i>Legato</i>
Φόβος	Αργά	<i>Staccato</i>

Συσχέτιση ανάμεσα στο συναίσθημα, στο ρυθμό και στην άρθρωση

Μπορεί έτσι η/ο εκπαιδευτικός να επιλέξει μουσικά κομμάτια με τον κατάλληλο ρυθμό και την κατάλληλη άρθρωση για να βιώσει το παιδί το αντίστοιχο συναίσθημα εκπαιδύοντας έτσι το παιδί στη συναισθηματική οργάνωση.

Προσαρμογές και τροποποιήσεις του μαθήματος της Μουσικής

Πέρα όμως από τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας ΑμεΑ που θα πρέπει να λάβει η/ο εκπαιδευτικός υπόψη προκειμένου να θέσει τους μαθησιακούς στόχους αλλά και να οργανώσει τη διδασκαλία, στη βιβλιογραφία προτείνεται και μια σειρά τροποποιήσεων και προσαρμογών ειδικότερης μουσικής φύσεως. Έτσι όσον αφορά στην *εκμάθηση μουσικών οργάνων* πολλές φορές πρέπει να γίνουν κάποιες προσαρμογές προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Ακολούθως δίνεται ένα

παράδειγμα προσαρμογής μουσικών οργάνων για μαθητή με κινητικά προβλήματα στα άνω άκρα (Stoller, 1998: 228-231):

Πνευστό μουσικό όργανο:

- Αν το παιδί δεν μπορεί να κρατήσει με τα δάχτυλά του τις τρύπες του οργάνου κλειστές μπορούμε να βάλουμε κολλητική ταινία στις τρύπες που πρέπει να κλείνουν για να παιχτεί μια νότα ή μια συγχορδία, οπότε ο ήχος βγαίνει σωστά όπως και αν κρατάει το παιδί το όργανο

Έγχωρδο μουσικό όργανο

- Αν το παιδί δεν μπορεί να κρατάει το όργανο ενώ τραβάει τις χορδές μπορούμε να τοποθετήσουμε το όργανο πάνω στο τραπέζι ή να το αντικαταστήσουμε με κάποιο επιτραπέζιο έγχορδο
- Αν το παιδί δεν μπορεί να κρατήσει όλες τις χορδές μαζί μπορούμε να τις βγάλουμε αφήνοντας μόνο μία ή κάποιες απ' αυτές
- Αν το παιδί δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα δύο χέρια μπορούμε να του δώσουμε στοματοδείκτη για να πατάει τις συγχορδίες/νότες και με το χέρι να τραβάει τις χορδές
- Αν το παιδί χρησιμοποιεί κάποιο δείκτη για να τραβάει τις χορδές μπορούμε να στερεώσουμε το όργανο πλάγια πίσω από το γόνατο του παιδιού πάνω σ' ένα καβαλέτο ή μπορούμε να βάλουμε δύο παιδιά μαζί και το δεύτερο να παίζει τις συγχορδίες/νότες

Κρουστό μουσικό όργανο

- Για ο,τιδήποτε παίζεται με μπαγκέτα μπορούμε να δώσουμε τη δυνατότητα παιξίματος με την μπαγκέτα ποδιού που χρησιμοποιείται στα ντραμς
- Το παιδί μπορεί να χτυπάει με τα πόδια του όργανα όπως τα κουδουνάκια
- Αν το παιδί έχει πρόβλημα με τον καρπό του ή με τη λεπτή κινητικότητα μπορεί επίσης να παίζει τα κουδουνάκια χτυπώντας με μια μπαγκέτα

Συγχρόνως ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας αλλά σύμφωνα με τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες

προτείνονται τροποποιήσεις (Stoller, 1998) στην τεχνική και στρατηγική διδασκαλίας της μουσικής:

Δυσκολία στο παίξιμο συγχορδίων

Δεν μπορεί να κάνει το συνδυασμό των δαχτύλων για το παίξιμο των συγχορδίων:

- Χρήση αρμονίου με ηλεκτρονικές συγχορδίες που ενεργοποιούνται αυτόματα με το πάτημα ενός πλήκτρου
- Παίξιμο άλλου οργάνου του οποίου οι συγχορδίες παίζονται με το πάτημα ενός μόνο πλήκτρου

Δεν μπορεί να θυμάται τα πλήκτρα κάθε συγχορδίας:

- Αντιστοιχούμε κάθε συγχορδία με ένα χρώμα το οποίο τοποθετούμε και πάνω σε κάθε φθόγγο της συγχορδίας οπότε το παιδί πατάει κάθε φορά τις νότες που έχουν το χρώμα που βλέπει στην παρτιτούρα.

Δυσκολία στο παίξιμο φθόγγων

Δε θυμάται τη χρονική διάρκεια κάθε νότας:

- Τοποθετούμε παύλες ή τελείες κάθε μία από τις οποίες αντιπροσωπεύει ένα χρονικό διάστημα π.χ. $\frac{1}{4}$ ή = μισό
- Διδάσκουμε στα παιδιά να αντικαθιστούν κάθε νότα με μια συλλαβή ή κάθε συγχορδία με μια λέξη του τραγουδιού

Δυσκολεύεται να διαβάσει νότες:

- Αντικαθιστούμε τις νότες με χρώματα τόσο στο όργανο όσο και στις παρτιτούρες του παιδιού (στα έγχορδα μπορούμε να τοποθετήσουμε φύλλα με τελείες κάτω από τις χορδές και το παιδί να παίζει κάθε φορά τη χορδή κάτω από την οποία βρίσκεται η επόμενη βούλα).

Περιορισμένη δυνατότητα εκμάθησης κάποιου μουσικού οργάνου

- Οι νότες στις παρτιτούρες χρωματίζονται με μαρκαδόρους. Υπάρχει διαφορετικό χρώμα για κάθε νότα.

- Κάθε μουσικό όργανο προσαρμόζεται ως εξής:
 - Στο πιάνο/αρμόνιο/ακορντεόν τοποθετούνται χρωματιστά αυτοκόλλητα ή χρωματιστές ταινίες πάνω στα πλήκτρα με τα χρώματα που αντιστοιχούν στις νότες τις παρτιτούρας
 - Για έγχορδα επιλέγεται το σαντούρι. Οι παρτιτούρες για σαντούρι αποτελούνται από κουκκίδες οι οποίες βρίσκονται ανάμεσα στα πόδια του μουσικού και στην αρχή του οργάνου. Ο μαθητής απλώς ακολουθεί την κάθε γραμμή της παρτιτούρας από τα αριστερά προς τα δεξιά και παίζει τη χορδή που αντιστοιχεί στην κουκκίδα που δείχνει η παρτιτούρα
 - Μεταλλόφωνο ή ξυλόφωνο με μεμονωμένες νότες

Ένα επίσης σημαντικό πλαίσιο είναι η *συμμετοχή σε ορχήστρα* (Stoller, 1998). Η οργάνωση μιας ορχήστρας για μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες βασίζεται στη μη λεκτική επικοινωνία δηλαδή στην ανάπτυξη ενός κώδικα επικοινωνίας που σχετίζεται στην προκειμένη περίπτωση με τη μουσική, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίζουν τι ή πώς θα παίξουν. Αυτός ο κώδικας μη λεκτικής επικοινωνίας βασίζεται στη χρήση κώδικα χρωμάτων. Για παράδειγμα τοποθετούνται χάρτινα χρωματιστά σχήματα, όπου κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε έναν συγκεκριμένο τρόπο παιχνιδιού, π.χ. ένα χρώμα =μία νότα, ή μία συγχορδία, ή μια κίνηση. Προκειμένου να οργανωθεί μια ορχήστρα στην οποία θα συμμετέχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες πρέπει να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις:

- Για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες πρέπει να υπάρχει ένας συνοδός ή πρόσωπο αναφοράς, που μπορεί να είναι ενήλικας ή κάποιος άλλος μαθητής τυπικής ανάπτυξης. Με αυτό το πρόσωπο πρέπει να διασφαλιστεί βλεμματική ή/και σωματική επαφή
- Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες θα πρέπει να γνωρίζουν το ρόλο του συνοδού και του μάεστρου
- Επίσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες θα πρέπει να γίνει οφθαλμικός έλεγχος π.χ. σε περίπτωση αχρωματοψίας
- Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες θα πρέπει να εξασκηθούν εξατομικευμένα στη ρυθμική αντίληψη

Επίσης διάφοροι συγγραφείς και ερευνητές (βλ. πίνακα 3) προτείνουν συγκεκριμένα μουσικά κομμάτια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε για την ενίσχυση μουσικών ή και μη μουσικών δεξιοτήτων (Kemmel-meyer & Probst, 1981· Moog, 1991· Michels, 2001).

Πίνακας 3

Μουσική ως υπόβαθρο	Bach J. S. Beethoven L. Chopin F. Brahms J.	Concerto in D minor for 2 Violins Concerto in D for Violin and Orchestra (op. 61) Concerto in E flat for Piano and Orchestra (no.5, op.73) Waltzes Concerto in D for Violin and Orchestra (op. 77)
Μουσική και συναισθήματα	Beethoven L. Wagner R. Bach J. S. Mendelssohn F.	Παθητική (ενίσχυση συναισθημάτων) Ride of the Valkyries (εκτόνωση του θυμού) Two concertos for two pianos (ηρεμία μετά από θυμό) A midsummer Night's Dream Dance of the Clowns op61/11 (αίσθημα χαράς)
Μουσική και γνωστικές λειτουργίες	Mozart A. Haendel G. F.	Concert for Piano d-moll 2.Romance (ενίσχυση της σκέψης) Music for the Royal Fireworks (ενίσχυση της μάθησης και της προσοχής)
Μουσική και κίνητρα απόδοσης	Bach J. S. Beethoven L. Haydn J.	Tocatta and Fugue Chorale Fantasy for Piano, Chorus & Orchestra Symphony no 9 The Creation The Seasons
Μουσική και ενεργοποίηση	Bartok B. Beethoven L. Orff C. Schubert F.	Mysterious Mandarin Turkish March Carmina Burana March Militaire
Μουσική για χαλάρωση	Offenbach Saint Saens	Παραμύθια του Hoffmann Το Καρναβάλι των ζώων «Ο κύκνος»
Μουσική και κίνηση	Haendel G. F. Khatschaturian A. Bach J. S. Fucik	Music for the Royal Fireworks in D το Bourree & Minuet I & II (περπάτημα) Sabre Dance (τρέξιμο) Brandenburg Concerto No1 in F Menuet (αναπαγωγικός χορός) Florentine March (βηματισμός)

Ενδεικτικές επιλογές μουσικών κομματιών

Ως εκ τούτου πέρα από ένα καθαρά μουσικό πλαίσιο η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει *διάφορα είδη μουσικής σε διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις* (Michels, 2001):

- *Στην αρχή του μαθήματος* για την ενίσχυση της αναμονής ή του ενδιαφέροντος μπορεί κανείς να επιλέξει μουσικά θέματα από ταινίες ή κλασική «ζωηρή» μουσική
- *Κατά την αφήγηση ιστοριών* για ενεργοποίηση της φαντασίας και των συναισθημάτων θα πρέπει να επιλεγθούν μουσικά κομμάτια κλασικά ή ρομαντικά
- *Ως μουσικό υπόβαθρο* (Groeneweg et al., 1988) θα επιλεγθεί μουσική μαπαρόκ χαμηλής έντασης

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική διαφαίνεται ο πολυσχιδής χαρακτήρας της μουσικής αλλά και το αίτημα των καιρών να αποκτήσει η μουσική τη θέση που της αρμόζει στην Ειδική Αγωγή.

Επίλογος

Αυτή τη στιγμή η Μουσική στα περισσότερα ειδικά σχολεία δε «διδάσκεται». Ακόμα και όταν διδάσκεται, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Μουσικής έχουν κατάρτιση για τη διδασκαλία της Μουσικής στη γενική τάξη. Πολλοί λίγοι από αυτούς έχουν στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Καρτασίδου & Τσίρης, 2007). Το θέμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών Μουσικής σε θέματα Ειδικής Αγωγής δε θα πρέπει να λειτουργεί αθροιστικά στο πρόγραμμα σπουδών αλλά να ενταχθεί πλήρως ως μια νέα φιλοσοφία, καθώς θέματα Μουσικής Ψυχολογίας, Μουσικής Ανάπτυξης και Μουσικής Ειδικής Εκπαίδευσης μπορούν να βοηθήσουν στο εκπαιδευτικό έργο κάθε μουσικού (Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος, 2007). Ως επί το πλείστον το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα δεν αντεπεξέρχεται πλήρως στη στοχοθεσία και στο ουσιαστικό πλαίσιο της χρήσης της μουσικής στην Ειδική Αγωγή. Πέρα από το διαχωρισμό που θα πρέπει να γίνει ανάμεσα στη μουσικοθεραπεία και στη μουσική εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή θα πρέπει να δοθεί έμφαση στους στόχους που μπορούν να τεθούν μέσω της μουσικής για την ενίσχυση μουσικών και μη

μουσικών δεξιοτήτων. Παράλληλα υπάρχει μεγάλη έλλειψη σε βιβλιογραφικές πηγές όσον αφορά στο μάθημα της Μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, καθώς και σε υλικοτεχνική υποδομή και εποπτικό υλικό, π.χ. μουσικά όργανα κατάλληλα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Αυτά είναι κάποια από τα προβλήματα τα οποία θα πρέπει να λυθούν προκειμένου να οργανωθεί πιο συστηματικά το μάθημα της Μουσικής στα ειδικά σχολεία.

Το εκπαιδευτικό μουσικό περιεχόμενο δε θα πρέπει να παρουσιάζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες. Προκειμένου η μουσική εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή να βελτιωθεί θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί μουσικοί/μουσικοπαιδαγωγοί (Kemmelmeyer & Probst, 1981):

- να δώσουν έμφαση στην ποικιλία των μορφών που μπορεί να έχει το μάθημα της Μουσικής για τις διάφορες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες
- να δώσουν έμφαση σε μουσικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη μνήμη και την προσοχή
- να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση σε μια ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας της Μουσικής σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τη διαθεματικότητα αλλά και τη μουσική στην ευρύτερη της σημασία ως ενότητα ήχου, κίνησης και λόγου
- να προσπαθήσουν να διασφαλίσουν μια ισορροπία ανάμεσα στη συναισθηματική και γνωστική διαδικασία
- να αναγνωρίσουν ότι η μουσική έχει «θεραπευτικές δυνάμεις» και μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της συμπεριφοράς
- να λαμβάνουν υπόψη τα διάφορα προβλήματα υγείας (ψυχικής, σωματικής) που μπορεί να συνδέονται με τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα της Μουσικής

Η μουσική εκπαίδευση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Γενικής Παιδαγωγικής. Μέσα από τη Μουσική όλοι οι μαθητές μαθαίνουν ό,τι είναι σημαντικό για την αυτοπραγμάτωσή τους και την ανάπτυξή τους. Αυτό έχει ιδιαίτερη αξία και για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Εφό-

σον η Μουσική είναι τόσο σημαντική δεν γίνεται λόγος απλά για την νομιμοποίησή της αλλά και για την υποχρεωτική ένταξή της στην Ειδική Αγωγή. Η Μουσική δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα καθαρά θεωρητικό μάθημα. Το παιδί μέσα από την ενεργητική και τη δημιουργική συμμετοχή, μέσα από την πράξη και τον πειραματισμό, μέσα από τις αυτοσχέδιες και δημιουργικές μορφές μουσικής έκφρασης μαθαίνει για τη μουσική και ενισχύεται σε διάφορους τομείς ανάπτυξης.

Η πρόκληση για την πολιτεία και την επιστημονική κοινότητα είναι εμφανής.

Βιβλιογραφικές πηγές

Στην ελληνική γλώσσα

- Καρτασιδου, Λ. (2004α). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Καρτασιδου, Λ. (2004β). *Μάθηση Μέσω Κίνησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρτασιδου, Λ. (2006α). Το μάθημα της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Μακεδνόν*, 15, 46-57.
- Καρτασιδου, Λ. (2006β). Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση αυτοτραυματικής συμπεριφοράς σε άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες. Στο Ι. Ετμεκτσόγλου & Χρ. Αδαμοπούλου (2006) (Επιμ.), *Μουσικοθεραπεία και άλλες Μουσικές Προσεγγίσεις για Παιδιά και Νέους με Αναπηρίες* (σσ. 124-134). Αθήνα: Μ. Νικολαΐδης.
- Καρτασιδου, Λ. & Στάμου, Λ. (2006) (επιμ.). *Μουσική παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρτασιδου, Λ. & Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Η μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Λ. Καρτασιδου & Λ. Στάμου (Επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 46-60). Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρτασιδου, Λ. & Τσίρης, Γ. (2006). Μουσικός αυτοσχεδιασμός και ειδική αγωγή. Στο Λ. Καρτασιδου & Λ. Στάμου (επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 61-71). Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρτασιδου, Λ. & Τσίρης, Γ. (2007). Το μάθημα της μουσικής στα άτομα με ειδικές ανάγκες: μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα. *Πρακτικά του 5^{ου} συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκ-*

παίδευση με θέμα «Μουσική Παιδεία και Αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας», 160-168.

- Καρτασιδου, Λ. & Σταϊκόπουλος, Κ. (2007). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα ειδικής αγωγής: προβληματική και αναζητήσεις στην ελληνική πραγματικότητα. *Πρακτικά του 5^{ου} συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση* με θέμα «Μουσική Παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας», 169-181.
- Καρτασιδου, Λ. & Χαρατσή, Γ. (2003). Η εκπαιδευτική λειτουργία της μουσικής σε παιδιά με προβλήματα ακοής. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 16-17.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Δραστηριότητες μαθησιακής Ετοιμότητας: Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Σε ξένη γλώσσα

- Chase, K. M. (2004). Music therapy assessment for children with developmental disabilities: a survey study. *Journal of Music Therapy*, 41 (1), 28-54.
- Decker-Voigt, H. H. (1983). *Handbuch Musiktherapie, Funktionsfelder, Verfahren und Ihre Interdisziplinäre Verflechtung*. Lilienthal/Bremen: Eres Edition.
- Durand, V. M., Mapstone, E. (1998). Influence of “mood-inducing” music on challenging behavior. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 367-378.
- Ford, S. (1999). The effect of music on the self-injurious behavior of an adult female with severe developmental disabilities. *Journal of Music Therapy*, 36, 293-313.
- Greenwald, M. A. (1978). The effectiveness of distorted music versus interrupted music to decrease self-stimulatory behaviors in profoundly retarded adolescents. *Journal of Music Therapy*, 25, 58-66.
- Groeneweg, G., Stan, E. A., Celser, A., MacBeth, L., & Vrbancic, M. (1988). The effect of background music on the vocational behavior of mentally handicapped adults. *Journal of Music Therapy*, 25, 118-134.
- Guess, D. & Carr, E. (1991). Emergence and maintenance of stereotyp and self-injury. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 299-326.
- Hairston, M. J. P. (1990). Analyses of responses on mentally retarded autistic and mentally retarded non-autistic children to art therapy. *Journal of Music Therapy*, 27, 137-150.
- Holloway, M. S. (1980). A comparison of passive and active music reinforcement to increase pre-academic and motor skills in severely retarded children and adolescents. *Journal of Music Therapy*, 17, 58-69.
- Jussen, H. & Kroehnert, R. (1982). *Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Band 3 Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchadlung.
- Kartasidou, L. (2000). *Archetypon Bildung - Musische Erziehung bei Kindern mit Speziellen Erziehungsbedürfnissen als Aspekt einer Inklusiven Didaktik*. Aachen.
- Kemmelmeyer, K. J. (1975). Musik an Sonderschulen. In K. J. Kemmelmeyer/W. Probst, (1981) (Eds), *Quellentexten zur Pädagogischen Musiktherapie* (pp. 56-79). Verlag Regensburg.
- Kemmelmeyer, K. J. (1978a). Musik in der Sonderpädagogik. In K. J. Kemmelmeyer/W. Probst (1981) (Eds), *Quellentexten zur Pädagogischen Musiktherapie* (pp. 137-143). Verlag Regensburg.

- Kemmelmeyer, K. J. (1978b). Kompensation als Aufgabenbereich der Sonderschule - oder: Was kann die Musikpädagogik von der Sonderpädagogik Lernen? In K. J. Kemmelmeyer/W. Probst (1981) (Eds), *Quellentexten zur Pädagogischen Musiktherapie* (pp. 163-171). Verlag Regensburg.
- Kemmelmeyer, K. J. (1978c). Die Bedeutung der Kunst für Unterricht. Erziehung und Therapie der behinderten Kinder. In K. J. Kemmelmeyer & W. Probst (1981) (Eds), *Quellentexten zur Pädagogischen Musiktherapie* (pp. 172-177). Verlag Regensburg
- Kemmelmeyer, K. J. & Probst, W. (1981) (Eds). *Quellentexten zur Pädagogischen Musiktherapie*. Verlag Regensburg.
- Lauer, D. (1995). *Untersuchungen zur Transferwirkung der Musik auf die Sprachlichen Leistungen von Menschen mit Geistiger Behinderung*. Köln: Verlag Dohr.
- Leohhardt, A. (2002). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. Muenchen, Basel: Reinhardt Verlag.
- Madsen, C. K. (1991). Die bildung musikalischer vorstellungen bei behinderten. In H. Moog (Ed.), *Musizieren mit Behinderten, Forschung, Didaktik, Transfer* (pp. 9-20). Frankfurt a. Main, Bern, N.Y., Paris: Peter Lang.
- McMahon, S. D., Rose, D. S. & Parks, M. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the Teele Inventory of multiple intelligences. *Journal of Experimental Education*, 73 (1), 41-52.
- Mc Mullen, Erin & J. R. Sfran (2004). Music and Language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21 (3), 289-311.
- Michels, P. (2001). *The Role of Musical Intelligence in Whole Brain Education*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor musicae in the Faculty of Humanities, School of the Arts, University of Pretoria.
- Moog, H. (1991). *Musizieren mit Behinderten, Forschung, Didaktik, Transfer*. Frankfurt a. Main, Bern, N.Y., Paris: Peter Lang.
- Register, D. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44 (1), 23-37.
- Soraci, S., Deckner, C. W., McDaniel, C., & Blanton, R. I. (1982). The relationship between rate of rhythmicity and the stereotypic behaviors of abnormal children. *Journal of Music Therapy*, 19 (1), 46-54.
- Stoller, L. C. (1998). *Low-Tech Assistive Devices: A Handbook for School Setting*. Framingham, MA : Therapro, Inc.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Robarts, J. (1998). *Children with Autism: Diagnosis and Interventions to Meet their Needs*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Yoon, J. N. (2000). *Music in the Classroom: Its Influence on Children's Brain Development, Academic Performance and Practical Life Skills*. M.A. Thesis presented to the Faculty of the Department of Education Biola University La Miranda, California USA.

Ε

Ο εκπαιδευτικός Μουσικής

