

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

## Η Μουσική στην Πρώιμη Παρέμβαση

### Περίληψη

Διάφορες έρευνες έχουν αποδείξει τις βιολογικές ρίζες της μουσικής αλλά και τη συμβολή της μουσικής στη νευρολογική ανάπτυξη και γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (γνωστική, γλωσσική, κινητική, κοινωνική, συμπεριφορική). Ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες η έρευνα στη μουσική εκπαίδευση έχει εστιάσει στη μελέτη των 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. Τα πορίσματα των ερευνών από το χώρο της πρώιμης παρέμβασης έχουν αναδείξει τη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία ως μια κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη των παιδιού. Το παρόν κεφάλαιο μέσα από μια βιβλιογραφική διερεύνηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας θα αναπτύξει τη θεματική αναφορικά με τη συμβολή της μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία δίνοντας έμφαση στα «παιδιά σε επικινδυνότητα» (children at risk). Ιδιαίτερος θα εστιαστεί στην παρουσίαση ερευνών από το χώρο της μουσικής εκπαίδευσης και μουσικοθεραπείας που μελέτησαν τη συμβολή της μουσικής στην ενίσχυση διαφόρων δεξιοτήτων (γνωστικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών, κινητικών) και στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μητέρας-παιδιού. Απώτερος σκοπός είναι να καταγραφούν σημαντικά σημεία και προτάσεις προς εφαρμογή και επιστημονική μελέτη για τον ελληνικό χώρο της ειδικής αγωγής και μουσικής εκπαίδευσης.

### 1. Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα της πρώιμης διάγνωσης και πρόληψης έχει γίνει επιτακτική γι' αυτό εδώ και πολλές δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού ήδη από τη βρεφική ηλικία. Η ανάπτυξη είναι «μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία το παιδί και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν και κατά την οποία, επιλέγοντας αμοιβαία επιδράσεις ο ένας από τον άλλο, εξελίσσονται και οι δύο προς κάποια ιδιαίτερη κατεύθυνση» (De Moor, Τζουριάδου, Van Waesberghe,

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

Κοντοπούλου, 1998, 4). Η ψυχολογία και ιδιαίτερα η νευροψυχολογία θέλοντας να ερμηνεύσει πιο εμπεριστατωμένα τη σχέση περιβάλλοντος-κληρονομικότητας έχει ερευνήσει διεξοδικά τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου κατά τη διαδικασία της μάθησης. Τα γονίδια είναι αυτά που καθορίζουν ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων του ατόμου αλλά και τα ερεθίσματα από το περιβάλλον επηρεάζουν την ανάπτυξή του (Παπαδόπουλος, 1998). Ιδιαίτερα κατά το πρώτο έτος η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πιο ευρεία και γρήγορη και επηρεάζεται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες (Lerner, Lowenthal, & Egan, 2001). Γι' αυτό η επιστήμη υποστηρίζει ότι για να ενισχυθεί η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει οι προσπάθειες να ξεκινούν πριν από τα 3 χρόνια της ζωής του (Gruhn, 2002· De Moor, Τζουριάδου, Van Waesberghe, & Κοντοπούλου, 1998· Lerner, Lowenthal, & Egan, 2001).

Πέρα όμως από τη νευροψυχολογία και η μουσική ψυχολογία έχει δώσει έμφαση στην αξία της μουσικής στην ανάπτυξη του παιδιού από το στάδιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Altenmueller, Wiesendanger, & Kessrling 2006· Gruhn, 2002· Yoon 2000). Τα τρία πρώτα χρόνια χαρακτηρίζουν την πιο ευαίσθητη φάση όπου ανοίγει η πόρτα για τη μάθηση της μουσικής. Διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει τη σχέση της μουσικής με διάφορες λειτουργίες του εγκεφάλου και σε διάφορους τομείς από τη χαλάρωση μέχρι την ενίσχυση της μνήμης και της προσοχής (Buday, 1995; Morton, Kershner, Siegel, 1990). Επίσης υφίσταται μια σημαντική συσχέτιση και αλληλεπίδραση της μουσικής με την κίνηση και το λόγο (Gruhn, 2002; Buday, 1995). Ο Hoskins (Buday, 1995) σε μια έρευνα για την γλωσσική ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσίαζαν γλωσσική καθυστέρηση βρήκε σημαντική βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης στο Τεστ Peabody μετά τη χρήση τραγουδιών συνδυασμένα με εικόνες όταν γινόταν διδασκαλία λεξιλογίου. Οι Dalcroze, Gordon και άλλοι (Gruhn, 2002) διαπίστωσαν μέσα από την εμπειρία τους ότι η κίνηση είναι ένα δυναμογόνο μέσο εκμάθησης της μουσικής, το οποίο αντανακλάται στη μουσική αντίληψη και γνώση και εμπλουτίζει τη μουσική εκτέλεση και απόδοση.

Όλα αυτά τα ευρήματα έχουν επηρεάσει σημαντικά τη μουσική εκπαίδευση και μουσικοθεραπεία αναφορικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερη έμφαση σε διεθνές επίπεδο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής δίνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των μουσικοπαιδαγωγών και των μουσικοθεραπευτών όσον αφορά στην

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

εμπλοκή τους σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα η μουσικοθεραπεία στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης (Gourgey, 1998· Gunsberg, 1988· Orsmond, Miller, 1999· Standley, Hughes, 1996) εστιάζει:

- στην εξατομίκευση,
- στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα της αλληλεπίδρασης, και
- στην ανάπτυξη τεχνικών στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για την ενίσχυση των διαφόρων τομέων ανάπτυξης (γνωστικός, κινητικός, συναισθηματικός, επικοινωνιακός, κοινωνικός).

Η μουσική εκπαίδευση από την άλλη δίνει επιπλέον έμφαση στο σχεδιασμό προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που θα προάγουν την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Standley, Hughes, 1996· Καρτασίδου, 2004α). Η κοινωνική αποδοχή είναι μια διαδικασία που μπορεί να διδαχθεί και οι οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά καθώς βασίζονται στην έκφραση, στον αυθορμητισμό και στη δημιουργικότητα.

## **2. Πρώιμη Παρέμβαση**

Όπως αναφέρθηκε, προηγουμένως, το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού τα πρώτα χρόνια της ζωής του σηματοδοτεί τη μελλοντική πορεία της ανάπτυξής του, ενώ η διαδικασία της μάθησης είναι συνεχής στα μετέπειτα χρόνια αν και αρκετά διαφορετική (Gruhn, 2002). Η ανάπτυξη προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης αποτελεί μια πάγια πολιτική σε διεθνές επίπεδο και βασίστηκε εξ αρχής στην ιδέα εξάπλωσης των προγραμμάτων ειδικής αγωγής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Εδώ και αρκετά χρόνια η επιστήμη αλλά και η κοινωνία έχει συνειδητοποιήσει πόσο σημαντική είναι η έγκαιρη διάγνωση, πρόληψη και παρέμβαση από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού.

«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

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

τη στιγμή που το παιδί φτάνει στην ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (De Moor, Τζουριάδου, Van Waesberghe, Κοντοπούλου, 1998, 3).

Πιο συγκεκριμένα, η πρώιμη παρέμβαση συνίσταται στην παροχή εξειδικευμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών σε βρέφη και νήπια ηλικίας 0-6 ετών και στις οικογένειές τους (Coleman, 1999). Ειδικότερα, απευθύνεται σε «παιδιά που:

- α) έχουν ήδη εμφανίσει προβλήματα ή στα οποία έχουν διαγνωστεί διαταραχές (γενετικά σύνδρομα),
- β) έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν αναπτυξιακά προβλήματα ή αναπηρίες λόγω προγεννητικών, περιγεννητικών και μεταγεννητικών παραγόντων (χαμηλό βάρος γέννησης, χρήση ουσιών από τη μητέρα) και
- γ) ανήκουν σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας, οπότε έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν αργότερα μειονεξίες λόγω των δυσμενών περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, όπου ζουν» (Wolfendale, 2000, 4-5).

Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως «παιδιά σε επικινδυνότητα» (children at risk), υποδηλώνοντας με αυτόν τον όρο την ύπαρξη κάποιας διαταραχής ή κάποιων άλλων στοιχείων που δείχνουν την αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης μιας διαταραχής σε μεγαλύτερη ηλικία. Τα προβλήματα των «παιδιών σε επικινδυνότητα» κάνουν την εμφάνιση τους από τη γέννηση ή και από τους πρώτους μήνες της ζωής τους. Στόχος της πρώιμης παρέμβασης είναι να αντισταθμίσει τους παράγοντες εκείνους που προκαλούν τη διαταραχή αλλά και σε ευρύτερο πλαίσιο να στηρίξει και να καθοδηγήσει την οικογένεια του παιδιού. Ακολουθώντας μια παιδοκεντρική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού (De Moor, Τζουριάδου, Van Waesberghe, & Κοντοπούλου, 1998· Thurman, Gonsalves, 1993).

Συστηματική έρευνα μελετώντας διάφορα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης κατέληξε ότι σημαντικά οφέλη προκύπτουν όταν αυτά τα προγράμματα είναι αναπτυξιακά κατάλληλα με βάση την ηλικία και τις ατομικές ιδιαιτερότητες αλλά και όταν αυτά εστιάζουν στην αλληλεπίδραση παιδιού και περιβάλλοντος (Standley, Hughes, 1996). Έτσι η μουσική έρευνα στον τομέα της πρώιμης παρέμβασης εστιάζει στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης και γνώσης, στην ανάπτυξη της γλώσσας και

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

της μουσικής, στη σχέση των κινητικών και μουσικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μητέρας-παιδιού.

### **3. Μουσικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης**

#### **3.1. Ενίσχυση γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων μέσω της μουσικής**

Η μουσική μπορεί και έχει προσφέρει πολλά στο χώρο της πρώιμης παρέμβασης καθώς η μουσική ανάπτυξη ξεκινά ήδη από τη μήτρα (Καρτασίδου, 2004α· Moog, 1991). Το έμβρυο αντιδρά με κινήσεις στα ακουστικά ερεθίσματα και η μουσική ανάπτυξη ολοκληρώνεται μέχρι την ηλικία των 8-10 ετών, έχοντας συγχρόνως πολλά κοινά σημεία με την πορεία της ψυχοκινητικής ανάπτυξης (Altenmueller, Wiesendanger, & Kessrling 2006· Καρτασίδου, 2004α και 2004β). Η έρευνα στη νευροβιολογία έδειξε ότι τα παιδιά γεννιούνται με μουσικές δυνατότητες και έτσι από πολύ μικρή ηλικία δείχνουν ενδιαφέρον για τους ήχους, τα τραγούδια, και σταδιακά μέσα από τη μίμηση μπαίνουν και στη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού σε διάφορα τραγουδοπαιχνίδια (Altenmueller, Wiesendanger, & Kessrling 2006· Michels, 2001). Παράλληλα η αξία της μουσικής ως μορφωτικό αγαθό είναι αναγνωρισμένη από την αρχαιότητα καθώς συμβάλει στην άσκηση της ψυχής, του σώματος, και του πνεύματος (Καρτασίδου, 2004α). Ο πολυαισθητηριακός της χαρακτήρας και το γεγονός ότι είναι βίωμα αποτελεί αγαθό και μέσο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η συστηματική μελέτη των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης έδειξε ότι η χρήση της μουσικής στα προγράμματα πρώιμης παρέμβαση ενισχύει (Standley, Hughes, 1996):

- την εξατομίκευση μέσα στο πλαίσιο της ομάδας,
- την ανάπτυξη βασικών και πρωταρχικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- την κοινωνικά κατάλληλη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, και
- την απόκτηση γνωστικών, κινητικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών η μουσική επιδρά σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και ενισχύει διάφορες δεξιότητες. Για παράδειγμα οι δεξιότητες

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

στην μουσική και κινητική εκτέλεση-απόδοση έχει διαπιστωθεί ότι συσχετίζονται (Altenmueller, Wiesendanger, & Kessrling 2006· Gilbert, 1980). Παράλληλα η μουσική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βοηθά στην ακουστικοφωνητική αντίληψη, στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου, στην ακουστική διάκριση και στη βελτίωση της μνήμης (Gromko-Poorman, 1998). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η μουσική αυξάνει το βαθμό συγκέντρωσης και προσοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας τόσο ως προς τη διάρκεια όσο και ως προς την ποιότητα (Σέργη, 1995). Λαμβάνοντας όλα αυτά τα ευρήματα υπόψη οι ερευνητές έχουν εστιάσει στη μελέτη των δεξιοτήτων εκείνων που αποτελούν προϋποθέσεις για τη μετέπειτα κατάκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Gruhn, 2002· Moog, 1991· Standley & Hughes, 1997· Stollery & McPhee, 2002).

Οι Graziano, Peterson & Shaw (Stollery & McPhee, 2002) βρήκαν ότι οι μαθητές δευτέρας τάξης δημοτικού που έκαναν μαθήματα αρμονίου τα κατάφεραν καλύτερα στα μαθηματικά από ό,τι η ομάδα ελέγχου, όπως και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η χρήση του αρμονίου συμβάλει στην χωροχρονική απόδοση. Η χωροχρονική αντίληψη στην προσχολική ηλικία αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση αργότερα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά). Η ανάπτυξη της χωροχρονικής και της μουσικής αντίληψης εξαρτάται από τις κιναισθητικές εμπειρίες. Έρευνες (Gromko-Poorman, 1998· Gruhn, 2002· Teachout, 2005· Yoon, 2000) που μελέτησαν αυτή τη σχέση διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε προγράμματα μουσικής παρουσίαζαν σημαντική βελτίωση στη χωροχρονική αντίληψη, υψηλότερο σκορ στις κινητικές ασκήσεις, και είχαν καλύτερες επιδόσεις στο συντονισμό των κινήσεων, στην ακουστική αντίληψη και στη φωνητική απόδοση. Ως εκ τούτου η μουσική και ο χρώχρονος προϋποθέτουν τη συμβολική αναπαράσταση και η εξάσκηση σ' αυτούς τους δύο τομείς συμβάλει στην εξάσκηση της μνήμης (Teachout, 2005).

Οι Standley και Hughes(1997) θέλοντας να διερευνήσουν τα αποτελέσματα της συστηματικής μουσικής διδασκαλίας στις δεξιότητες προανάγνωσης και προγραφής πραγματοποίησαν μια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Η πειραματική ομάδα έκανε 15 μαθήματα μουσικής τριάντα λεπτών με στόχο τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης, τα οποία περιελάμβαναν: αναγνώριση του αλφαβήτου και των ήχων των

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

γραμμάτων, ολιστική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από ανάγνωση ιστοριών, ένα πλούσιο σε έντυπα ερεθίσματα περιβάλλον, ανάγνωση λέξεων, και συνδυασμένη χρήση του λόγου με δραστηριότητες ομιλούμενης ή τραγουδιστής γλώσσας. Η ομάδα ελέγχου δεν παρακολούθησε κανένα πρόγραμμα μουσικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων προανάγνωσης και προγραφής στην πειραματική ομάδα.

Καταλήγοντας οι Standely και Hughes (1996, 87-88) προτείνουν κάποιες βασικές τεχνικές, στις οποίες θα πρέπει να δοθεί έμφαση στα μουσικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, αυτές είναι:

- Ενίσχυση της μίμησης
- Χρήση της επανάληψης
- Παροχή ποικίλων οδηγιών/ εντολών συστηματικά
- Συστηματική εναλλαγή των δραστηριοτήτων
- Σχεδιασμός για κάθε παιδί ενός ρόλου μέσα στη δραστηριότητα με γνώμονα τις ικανότητές του

Αυτές οι τεχνικές βασίζονται στο γεγονός ότι πολλά παιδιά σε επικινδυνότητα ή με διαγνωσμένη διαταραχή δεν μπορούν να γενικεύσουν, χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη στην αντίληψη και αποδοχή τυχόν αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και πρέπει να τους παρέχεται ένα ασφαλές επικοινωνιακό πλαίσιο.

Παρ' όλα τα προαναφερόμενα ευρήματα ο Gruhn (2002) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της μουσικής στην πρώιμη ηλικία δεν συνιστάται αποκλειστικά στην ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων αλλά διαφαίνονται τα μέσα για την υποστήριξη της ανθρώπινης δυναμικότητας και η προφανής ανάγκη του παιδιού για συμμετοχή σε κινητικές ρυθμικές και ηχητικές- φωνητικές δραστηριότητες.

Οι μουσικές δραστηριότητες σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης συμβάλουν πέρα από την ενίσχυση των πρώιμων γνωστικών, γλωσσικών, κινητικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Η μουσική αποτελεί ένα μοναδικό εργαλείο της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων ενώ ως αισθητικό μέσο βελτιώνει την ποιότητα ζωής των παιδιών. Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο έχει υπάρξει σημαντική συστηματική έρευνα στον τομέα αυτό εν αντιθέσει με το χώρο της προσχολικής αγωγής.

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

### **3.2. Η συμβολή της μουσικής στην συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη**

Αν και όπως έχει ήδη αναφερθεί πολλές δεξιότητες κατακτώνται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται ιδιαίτερη στήριξη στον τομέα της συναισθηματικής-κοινωνικής ανάπτυξης. Ακόμα και σε ενταξιακό πλαίσιο μπορεί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν σημαντικές βελτιώσεις στους διάφορους τομείς ανάπτυξης, για την κοινωνική ανάπτυξη όμως πρέπει να οργανώνονται συστηματικά δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού (Humpal, 1991).

Ο Frick (Teachout, 2005) διεξήγαγε μία έρευνα για να μελετήσει την επικοινωνία μεταξύ τεσσάρων παιδιών με ειδικές ανάγκες σε μουσικές δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια ενός προγράμματος πρώιμης παρέμβασης. Διαπίστωσε ότι η μουσική είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση στην ποιότητα και ποσότητα της εκφοράς λόγου και στη δημιουργία ενός κοινωνικού πλαισίου για αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά.

Η Humpal (1991) θέλοντας να διερευνήσει τα στοιχεία εκείνα που συμβάλουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές ανάγκες εφάρμοσε ένα πρόγραμμα μουσικής, που διήρκεσε 15 μαθήματα. Βασικά στοιχεία του σχεδιασμού του προγράμματος (ό.π.) ήταν η ποικιλία, η σταθερότητα και η συνοχή των δραστηριοτήτων. Η έναρξη και η λήξη κάθε διδασκαλίας ήταν σταθερή με τη χρήση κάποιου τραγουδιού. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων διαφοροποιούταν ως προς τη μορφή και τη διάρκεια. Πέρα από τον βασικό σκοπό που ήταν η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, κάθε δραστηριότητα είχε ένα στόχο που ανταποκρινόταν στους τομείς ανάπτυξης της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης οργανώθηκαν δομημένα τραγούδια και μουσικά παιχνίδια με βάση έναν από τους παρακάτω τρόπους (Humpal, 1991, 168):

- Δίνοντας μια άμεση εντολή, π.χ. «Κατερίνα, χόρεψε σε παρακαλώ με τη Λένα».
- Δίνοντας μια έμμεση εντολή, π.χ. «Νίκο, βρες έναν φίλο που έχει και αυτός ταμπουρίνο».

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

- Παίζοντας ένα τραγούδι που έχει μια νύξη για την αναζήτηση συντρόφου.
- Εισάγοντας μια αυθόρμητη επιλογή ή δίνοντας μια μη στοχευμένη εντολή, π.χ. «Βρείτε όλοι ένα ζευγάρι».

Αρχικά οι οδηγίες και οι εντολές ήταν πολύ συγκεκριμένες ενώ με την πάροδο του προγράμματος υπήρχε περισσότερη ελευθερία. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά καθώς το πρόγραμμα διευκόλυνε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες και προώθησε την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η Humpal (1991, 175) κλείνει με τη φράση: «Η μουσική μέσα σε ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία μπορεί να είναι ένα χρήσιμο μέσο για τη διδασκαλία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης».

Στην πρώιμη παρέμβαση ιδιαίτερη σημασία έχει και η χρήση του παιχνιδιού καθώς αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της παιδικής συμπεριφοράς. Γι' αυτό πολλοί ερευνητές στράφηκαν προς το συνδυασμό προγραμμάτων μουσικής και παιχνιδιού καθώς και τα δύο ενισχύουν μια ενστικτώδη συναισθηματική έκφραση σε ένα αποδεκτό πλαίσιο για τους γύρω (Van Der Linde, 1999). Η μουσική και το παιχνίδι δημιουργούν ένα φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο το παιδί αισθάνεται ασφαλές για να εκφραστεί και να δημιουργήσει. Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των μουσικών δραστηριοτήτων μέσα από διάφορα οργανωμένα ή ελεύθερα μουσικά παιχνίδια. Συγχρόνως τα στοιχεία της μουσικής εμπλουτίζουν τις διάφορες μορφές παιχνιδιού. Στο χώρο της ειδικής αγωγής ο συνδυασμός δραστηριοτήτων μουσικής και παιχνιδιού για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης έχει μελετηθεί σε παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση ή προβλήματα όρασης (Gunsberg, 1988· Kern & Wolery, 2001· Sheri, 2003). Ο σταθερός ρυθμικός παλμός παρατείνει τη συμμετοχή στην ομάδα και η μουσική ενθαρρύνει τη θετική συναισθηματική προδιάθεση, την ετοιμότητα για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και την επιθυμία για συνέπεια στους κανόνες του παιχνιδιού.

Μια έρευνα έγινε με βάση το αυτοσχέδιο μουσικό παιχνίδι (Gunsberg, 1988), στην οποία χρησιμοποιήθηκε αυτοσχεδιαστική μουσική και τραγούδι για να διευκολύνει το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς αναπτυξιακή καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών βελτιώθηκαν και το κοινό τους παιχνίδι κράτησε πολύ παραπάνω από το

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

αναμενόμενο για την ηλικία τους. Οι Kern και Wolery (2001) μελέτησαν την προσαρμογή και την ένταξη σε παιδική χαρά μουσικών σταθμών προκειμένου να δημιουργηθεί ένα «μονοπάτι» παροχής ακουστικών ερεθισμάτων σε περίπτωση παιδιού ηλικίας 3 ετών με εκ γενετής τύφλωση. Η όλη διαδικασία συνέβαλε στην ενίσχυση της χωρικής αντίληψης, και αντιστοίχως της κινητικότητας και του προσανατολισμού, της ακουστικής αντίληψης καθώς στην ενίσχυση δεξιοτήτων παιχνιδιού και αλληλεπίδρασης.

Η μουσική μπορεί, επίσης, να συμβάλει θετικά και στη διαδικασία της μετάβασης. Η εφαρμογή στρατηγικών μετάβασης αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και θεραπευτές προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον στο χώρο όπου διεξάγεται η πρώιμη παρέμβαση. Η μετάβαση από τον εσωτερικό χώρο στο χώρο της αυλής, ή η αλλαγή δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελεί μια δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία για τα «παιδιά σε επικινδυνότητα», τα οποία χρειάζονται στήριξη και καθοδήγηση όχι μόνο για τη συμμετοχή στο πλαίσιο αλλά και για την κατανόηση και αποδοχή του. Τα μουσικά ερεθίσματα και τα μουσικά προγράμματα παρέμβασης έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να βοηθήσουν στην διαχείριση της συμπεριφοράς της ομάδας και στη διαδικασία της μετάβασης (Register & Humpal, 2007).

Η φιλοσοφία όλων αυτών των προσεγγίσεων στα μουσικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης αποβλέπει στην μείωση της απομόνωσης του παιδιού με ειδικές ανάγκες από σημαντικές γι' αυτό δραστηριότητες και στην παροχή ευκαιριών για μάθηση και αλληλεπίδραση με όσο το δυνατόν πιο φυσικό και αβίαστο τρόπο.

#### **4. Μουσικοθεραπεία στην πρώιμη παρέμβαση: σχέση μητέρας-παιδιού με αυτισμό**

##### **4.1. Η συμβολή της μουσικής στην αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού**

Καθώς η πρώιμη παρέμβαση ως επί το πλείστον στηρίζεται και στην ενεργή συμμετοχή των γονέων πολλά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που βασίζονται στη μουσική δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της σχέσης μητέρας-παιδιού, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό. Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

από την ποσότητα και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του οικείου περιβάλλοντος και ιδιαίτερα της μητέρας, που αποτελεί στα πρώτα στάδια της ζωής του το κύριο πρόσωπο αναφοράς.

Ο Cordon (όπως αναφέρεται στο Gruhn, 2002) βασίστηκε στην παρατήρηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ μητέρας-παιδιού και βρήκε έναν αξιοπρόσεκτο συντονισμό της κίνησης των νηπίων με το λόγο των μητέρων. Επίσης αυτός ανέπτυξε τη θεωρία ότι τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της σύνταξης και της προσωδίας (έκφρασης) στη γλώσσα, διαισθητικά, «απορροφούνται» από τα νήπια με τις κινήσεις του σώματος, προτού καν ξεκινήσει η τυπική μάθηση στο σχολείο.

Ο Stern (1990) θέλοντας να περιγράψει τη σχέση της μουσικής με τη σχέση μητέρας – παιδιού και πώς μπορεί να αναπαράγει στιγμές αλληλεπίδρασης που να μοιάζουν με αυτή τη σχέση, αναφέρεται

- στο συναισθηματικό συντονισμό (affect attunement) και
- στην ψυχική οικειότητα (psychic intimacy).

Ο συναισθηματικός συντονισμός σχετίζεται με τους τρόπους συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί μια μητέρα για να επικοινωνήσει με το παιδί της και η ψυχική οικειότητα αναφέρεται στην έμφυτη ικανότητα της μητέρας να έρθει για πρώτη φορά σε ψυχική επαφή με το παιδί της.

Σύμφωνα με την έννοια του συναισθηματικού συντονισμού, κάθε συμπεριφορά, μουσική ή μη, έχει μια ποιότητα (ένταση, διάρκεια, μορφή/ σχήμα) στην οποία μπορούμε να απαντήσουμε με μια διαφορετική συμπεριφορά, που να χαρακτηρίζεται από την ίδια ποιότητα: Για παράδειγμα, μια κίνηση, ή μια γκριμάτσα μπορεί να απαντηθεί με τη φωνή μας. Ενώ λοιπόν, το παιδί μιμείται τον ήχο ή την κίνηση δείχνει ότι τα έχει προσέξει ενώ συγχρόνως μεταφράζει την πράξη στα βασικά συστατικά της, αναγνωρίζοντας το συναίσθημα που κρύβεται πίσω από αυτήν. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται μια μη λεκτική επικοινωνία, η οποία έχει μια φυσική συνέχεια. Ήδη από τις πρώτες μέρες της ζωής του το βρέφος αντιδρά σε ακουστικά ερεθίσματα και η επικοινωνία μητέρας-παιδιού ενισχύεται με τη χρήση βρεφικών τραγουδιών. Τα βρεφικά τραγούδια βοηθούν το παιδί να ενδιαφερθεί για τη διαπροσωπική επικοινωνία (Παπαηλιού, 2006). Τα βασικά στοιχεία των τραγουδιών, ένταση, ρυθμός, χροιά, διάρκεια που αποτελούν και στοιχεία του συναισθηματικού

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

συντονισμού κάνουν ακόμα πιο πειστική τη χρήση της μουσικής στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ακόμα και η αυθόρμητη μη τυπική διαδικασία του συναισθηματικού συντονισμού παραπέμπει σε κοινά σημεία με τη διαδικασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού (Καρτασίδου & Τσίρης, 2006).

Έρευνες σε περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό (Oldfield & Bunce, 2001· Oldfield, Adams, & Bunce, 2003) με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μητέρας – παιδιού, έδειξαν ότι:

- Η μουσική δημιουργεί μια ζεστή, φυσική και απλή αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρας – παιδιού.
- Η μουσική δίνει τη δυνατότητα στις μητέρες να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους με πιο θετικό, ελεύθερο και αυθόρμητο τρόπο.
- Μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες οι μητέρες βιώνουν έναν αυθορμητισμό στην έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και καθώς χαλαρώνουν διασκεδάζουν και επικοινωνούν παίζοντας μουσική με απλά μουσικά όργανα.
- Οι μουσικές δραστηριότητες ενισχύουν έναν μη λεκτικό τρόπο έκφρασης παρέχοντας συναισθηματική ασφάλεια στη μητέρα, η οποία διοχετεύεται και στο παιδί.

Η Lenz (2000) σε μια πιλοτική έρευνα μελέτησε αν και κατά πόσο ένα πρόγραμμα μουσικοθεραπείας θα μπορούσε να ενισχύσει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μητέρα και σε ένα μωρό, που χαρακτηρίζεται ως «μωρό που φωνάζει» (screaming baby). Τα «μωρά που φωνάζουν» είναι μωρά τα οποία είναι ανήσυχα, κλαίνει πολύ και μπορεί κάποιος δύσκολα να τα καθησυχάσει. Η συμπεριφορά αυτή φέρνει τους γονείς σε αρκετά δύσκολη θέση, στα όρια της αντοχής τους και αντιμετωπίζουν το αίσθημα της αποτυχίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε μια θετική ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μητέρας-παιδιού μετά τη λήξη του προγράμματος της μουσικοθεραπείας. Οι μητέρες αισθάνθηκαν πιο σίγουρες με τον εαυτό τους και διευρύνθηκε η ποιότητα των ανταποκρίσεων της μητέρας προς το παιδί. Οι μητέρες γνωρίζουν πολύ καλά πώς να ανταποκριθούν αλλά δεν το έχουν σκεφτεί ουσιαστικά (Stern, 1998). Μέσα από τη μουσικοθεραπεία παρέχεται βοήθεια

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

και όχι θεραπεία, καθώς δίνεται έμφαση στο να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει η μητέρα το δικό της επικοινωνιακό δυναμικό με το παιδί.

Ο Stern (1990) δίνει την περιγραφή μιας μητέρας, που βιώνει ένα συναίσθημα μαζί με το παιδί της. Μέσα στο απόσπασμα αυτό διαφαίνεται η άμεση σχέση της μουσικής με τα συναισθήματα, καθώς βασίζονται σε ίδια χαρακτηριστικά, όπως ένταση, διάρκεια, μορφή/ σχήμα.

«Ένα κύμα ευτυχίας ξεσπά μέσα μου. Κορυφώνεται. Γέρνει, στροβιλίζεται και διαλύεται σε μουσικό αφρό. Καθώς το κύμα περνάει, ο αφρός υποχωρεί και εξαφανίζεται στα βαθιά, ήρεμα νερά. Το νιώθει και εκείνη το κύμα; Ναι! Ανακαλεί την ηχώ του κύματός μου. Καβαλάω την ηχώ πάνω κάτω. Με διαπερνάει και αντιλαμβάνομαι την ευτυχία μέσα της. Ανήκει και στους δυο μας' ... Αυτό είναι ίσως το πιο εκπληκτικό κομμάτι της στιγμής που το βρέφος βιώνει ένα συναίσθημα. Η μητέρα του έχει δει το κύμα χαράς στο πρόσωπό του και θέλει να μοιραστεί την ευχαρίστησή του μαζί του, να του δείξει ότι ξέρει τι νιώθει αυτή τη στιγμή. Πώς θα το πετύχει λοιπόν αυτό; ...Αυτό που κάνει είναι να φωνάζει 'Ναιαιαι!', και με το τονικό ύψος, με τη διάρκεια και με την ένταση της φωνής της να μιμηθεί το συναίσθημα του παιδιού, το κύμα που ανεβοκατεβαίνει. Το ανέβασμα του τονικού ύψους στο πρώτο μέρος του 'Ναιαι...' διήρκεσε ακριβώς όσο το crescendo του ανοίγματος στο πρόσωπο του Joey. Παρομοίως, το χαμήλωμα της φωνής κράτησε όσο και η πτώση του συναισθήματος. ...Αφήνοντας τη φωνή της να ταξιδέψει μέσα του, ο Joey νιώθει ότι η μητέρα του μοιράζεται το συναίσθημα μαζί του. Ξέρει ότι η φωνητική της απάντηση ανταποκρίνεται στο συναίσθημά του, ότι το ανέβασμα και κατέβασμα του τονικού ύψους της φωνής της είναι το ίδιο με ανέβασμα και κατέβασμα του συναισθηματικού κύματος που έζησε μέσα του. Έτσι λοιπόν, αναγνωρίζει την αυθεντικότητα της μητρικής απάντησης. Αυτή τη σπουδαία στιγμή ο Joey και η μητέρα του έχουν μοιραστεί ένα συναίσθημα.»<sup>1</sup>

#### **4.2. Μουσικοθεραπευτικές συνεδρίες σε ομάδες μητέρων-παιδιών με αυτισμό**

Η Oldfield (Oldfield & Bunce, 2001) εστιάζει τη μουσικοθεραπευτική της δουλειά στις ομάδες μητέρες-νηπίων με αυτισμό, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μητέρας-παιδιού και την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στην ομάδα. Θεωρεί ότι η μουσικοθεραπευτική

---

<sup>1</sup> Η μετάφραση του αποσπάσματος είναι από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση Ειδική Αγωγή και απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του ΑΠΘ Παπαδοπούλου Μαρία Ελένη

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

συνεδρία θα πρέπει να ακολουθεί μια σταθερή δομή διασφαλίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού. Η δομή που προτείνει είναι:

- Τραγούδι για το καλωσόρισμα. Με τη συνοδεία κιθάρας όλα τα μέλη της ομάδας τραγουδούν ένα ήρεμο τραγούδι. Τα παιδιά με αυτισμό συνδυάζουν το τραγούδι με την έναρξη της συνεδρίας και μέσα από αυτό δείχνουν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν καθώς κάθε φορά που ακούνε το όνομά τους μπορούν να πάνε να «παίξουν» την κιθάρα.
- «Παίζουμε μουσική μαζί». Τα μέλη της ομάδας επιλέγουν ένα μουσικό όργανο και ο μουσικοθεραπευτής συνοδεύει την ομάδα στο πιάνο, παρέχοντας δομή στην όλη διαδικασία. Η όλη δραστηριότητα βασίζεται στην ελεύθερη έκφραση και στην ενεργή συμμετοχή. Παρέχει διασκέδαση και μέσα από μια αυθόρμητη διαδικασία μπορεί κανείς να παρατηρήσει τις σχέσεις μητέρας-παιδιού, δηλαδή κατά πόσο η μητέρα κατευθύνει, ελέγχει, περιορίζει ή όχι το παιδί.
- «Διευθύνω την ομάδα». Ο μουσικοθεραπευτής προτείνει κάθε φορά ένα άλλο παιδί να 'διευθύνει' την ομάδα παίζοντας ένα μεγάλο όργανο, π.χ. το τύμπανο. Έτσι δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί να έχει τον έλεγχο μιας διαδικασίας ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση αλλά και βοηθώντας συγχρόνως τους γονείς να δουν τις δυνατότητες του παιδιού τους.
- Μουσικοκινητικά τραγούδια. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που βασίζεται στην κίνηση και στη μίμηση ακόμα και μέσω τη φωνής. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η σωματική αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιού και δένεται καλύτερα η ομάδα καθώς δημιουργείται ένα αίσθημα συνοχής.
- Τραγούδι για τον αποχαιρετισμό. Όπως η έναρξη της συνεδρίας σηματοδοτήθηκε με ένα τραγούδι έτσι και η λήξη πρέπει να έχει ένα ξεκάθαρο και σαφές τέλος. Δημιουργείται μια θετική ατμόσφαιρα καθώς όλα τα μέλη της ομάδας χαιρετιούνται μεταξύ τους, π.χ. παίζοντας κάποιο μουσικό όργανο .
- Ανατροφοδότηση από τους γονείς. Μετά το τέλος κάθε συνεδρίας, γίνεται συζήτηση με τους γονείς ενώ τα παιδιά πηγαίνουν σε ένα διπλανό δωμάτιο με τη συνοδεία ενός μέλους του προσωπικού. Σκοπός της συζήτησης αυτής είναι η ανατροφοδότηση για τη συνεδρία από τους ίδιους τους γονείς. Δίνεται έμφαση σε

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

τυχόν δυσκολίες του παιδιού ή του γονέα και δίνονται κάποιες επιπλέον οδηγίες όπως αυτές προέκυψαν από τις παρατηρήσεις του μουσικοθεραπευτή.

Αντίστοιχες προσπάθειες έχουν προταθεί και για το χώρο του σπιτιού. Η Pasiali (2004) σε μια έρευνά της αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα δοσμένων θεραπευτικών τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό στο περιβάλλον του σπιτιού τους. Τα δοσμένα τραγούδια είχαν τη μορφή κοινωνικών ιστοριών. Βέβαια τα αποτελέσματα δεν τεκμηριώνουν απόλυτα την αποτελεσματικότητα της χρήσης των συγκεκριμένων τραγουδιών. Παρ' όλα αυτά υποστηρίζουν για μια ακόμη φορά όπως έχει ήδη αποδειχθεί και μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να ακολουθήσουν οδηγίες που δίνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο π.χ. τραγούδια.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η δουλειά με τους γονείς δεν είναι εύκολη υπόθεση. Υπάρχουν διάφορα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο θεραπευτής σε σχέση με τους γονείς. Η Koch-Temming (2003), μουσικοθεραπεύτρια, καταγράφει κάποιες από αυτές τις δυσκολίες με βάση την προσωπική της εμπειρία:

- Διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες από τους γονείς όσον αφορά στη μορφή και στη διαδικασία της θεραπείας.
- Μη πραγματοποιήσιμες προσδοκίες από τους γονείς για την επιτυχία της θεραπείας.
- Ανταγωνιστικές τάσεις της μητέρας ή του πατέρα προς τον θεραπευτή.
- Ανάγκη για επιπλέον ατομική θεραπεία των γονέων.
- Έλλειψη ετοιμότητας για συνεργασία.

Παρόλα αυτά προκειμένου να έχει η μουσικοθεραπεία τα επιθυμητά αποτελέσματα η συμμετοχή των γονέων είναι αδιαμφισβήτητα σημαντική. Πρέπει να γίνει αντιληπτό από τους επαγγελματίες μουσικοθεραπευτές ότι οι γονείς έχουν τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο αναφορικά με το παιδί τους.

## 5. Επίλογος

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέρθηκαν η μουσική αποτελεί ένα «παράθυρο μάθησης» που μπορεί να βοηθήσει τον μουσικοπαιδαγωγό και τον μουσικοθεραπευτή να αναγνωρίσει το μαθησιακό δυναμικό του παιδιού.

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

Τα στοιχεία που θα πρέπει επιπλέον να γνωρίζει ο μουσικοπαιδαγωγός ή ο μουσικοθεραπευτής για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή μουσικών προγραμμάτων στην πρώιμη παρέμβαση είναι ότι τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών (Standely & Hughes, 1996, 88):

- έχουν καλύτερη απόδοση όταν χτυπάν το ρυθμό και όχι όταν βαδίζουν σε δοσμένο ρυθμό,
- είναι πιο ακριβή σε γρήγορο παρά σε αργό ρυθμό και δείχνουν να επιταχύνουν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης,
- είναι ικανά να κινούνται εκφραστικά στη μουσική,
- μπορούν να παραμείνουν σε μια δραστηριότητα ακούγοντας μουσική για πάνω από 2 λεπτά, και
- τους αρέσουν οι μουσικές δραστηριότητες όταν τους δίνεται η δυνατότητα να παίξουν μουσικά όργανα.

Επίσης είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να είναι ηλικιακά κατάλληλες και προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η συνεργασία ανάμεσα στους επαγγελματίες στο χώρο της πρώιμης παρέμβασης (θεραπευτών, ψυχολόγων, εκπαιδευτικών) για την ανάπτυξη στρατηγικών και καλών πρακτικών. Η μουσική όταν χρησιμοποιηθεί συστηματικά προσφέρει τη δυνατότητα:

- στα παιδιά να διαχειριστούν καλύτερα διάφορες καταστάσεις,
- στους επαγγελματίες να βοηθήσουν και να ενισχύσουν τα παιδιά σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και
- στους γονείς να αντιμετωπίσουν τις διάφορες δυσκολίες αναπτύσσοντας μια επικοινωνιακή σχέση με το παιδί τους.

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη μουσική στην πρώιμη παρέμβαση και το γεγονός ότι η μουσική μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, θα πρέπει μελλοντικά να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα και εφαρμογή μουσικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης στην Ελλάδα. Οι προκλήσεις για την

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

ελληνική πραγματικότητα είναι σαφείς τόσο για το χώρο της ειδικής αγωγής όσο και για το χώρο της μουσικής είτε από τη μουσικοπαιδαγωγική είτε από τη μουσικοθεραπευτική της διάσταση.

## **Βιβλιογραφία**

### *Ξενόγλωσση*

Altenmueller, E./ Wiesendanger, M./ Kessrling, J. (2006). *Music, motor control and the brain*, Oxford University Press

Buday E. M. (1995). The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism, In *Journal of Music Therapy*, 32 (3), 189-202

Coleman, J. G. (1999), *The Early Intervention Dictionary: a multidisciplinary guide to terminology*. U.S.A.: Woodbine House, Inc.

Gilbert, J. (1980), An Assessment of motor music skill development in young children, *Journal of Research in Music Education*, 28, 167-175

Gourgey, Ch. (1998). Music Therapy in the treatment of social isolation in visually impaired children In *RE:view* 4, 157-162

Gromko, J. E. & Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance In *Journal of Research in Music Education*, 46 (2), 173-81.

Gruhn, W. (2002). Phases and Stages in Early Music Learning. A longitudinal study on the development of young children's musical potential In *Music Education Research* 4(1), 51-71

Gunsberg, A. (1988). Improvised musical Play: A strategy for fostering social play between developmentally delayed and nondelayed preschool children In *Journal of Music Therapy*, 25 (4), 178-191.

Humpal, M. (1991). The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers In *Journal of Music Therapy*, 28(3), 161-177.

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

Koch-Temming, H. (2003). Behindertes Kind – behinderte Familie? Kindermusiktherapie und Elternarbeit in *Musiktherapeutische Umschau* 3(24), 240-251

Lenz, G. M. (2000), Musiktherapie bei Schrei-Babys – eine Pilotstudie zu frühen Interaktionsstörungen zwischen Mutter und Kind In *Musiktherapeutische Umschau* 2(21), 126-140

Lerner, J, Lowenthal, B., Egan, R. (2001). *Preschool children with special needs*, Boston: Allyn & Bacon

Madsen, C. K. / Smith, D. S. & Feeman C. C. (1988). The use of music in cross-age tutoring within special education settings In *Journal of Music Therapy*, 25(3), 135-144.

Michels, P. (2001), *The role of the musical intelligence in whole brain education*, Dissertation in the Faculty of Humanities, School of Arts, University of Pretoria

Moog, H. (1991). Heilpädagogische Musikerziehung im Kindergarten. In *Moog, H. Musizieren mit Behinderten – Forschung, Didaktik, Transfer*, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang

Morton, L. L., Kershner, J. R., Siegel, L. S. (1990). The potential for therapeutic applications of music on problems related to memory and attention, *Journal of Music Therapy*, 27(4), 195-208

Oldfield, A. & Bunce, L. (2001). ‘Mummy can play too...’ Short term Music Therapy with Mothers and young Children In *British Journal of Music Therapy*, 15 (1), 27 – 36

Oldfield, A. / Adams, M. & Bunce L. (2003), An Investigation into short term Music Therapy with Mothers and young Children In *British Journal of Music Therapy*, 17 (1), 26 – 45

Orsmond, G. I. & Miller L. K. (1999). Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. In *Psychology of Music*, 27, 18-37.

Pasiali V. (2004). The use of prescriptive therapeutic songs in a home-based environment to promote social skills acquisition by children with autism: three case studies. In *Music Therapy Perspectives*, 22(1), 1120

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading / writing. In *Journal of Music Therapy*, 28 (3), 239-248.

Register, D./ Humpal, M. (2007). Using musical transitions in early childhood classrooms: three case examples In *Music Therapy Perspectives* 25 (1), 25-31

Robb, Sh. L.(2003). Music interventions and group participation skills of preschoolers with visual impairments: raising questions about music, arousal and attention. In *Journal of Music Therapy*, 11 (4), 266-282.

Standley, J. M. & Hughes J. E. (1996). Documenting developmentally appropriate objectives and benefits of a music therapy program for early intervention: a behavioral analysis. In *Music therapy Perspectives*, 14 (2), 87-94.

Standley, J. M. & Hughes J. E. (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading / writing skills In *Music therapy Perspectives*, 15 (2), 87-94.

Stern, D. (1990). *Diary of a baby*. New York: Basic Books

Stern, D. (1998). *Mutterschaftskonstellation*. Klett-Cotta

Stollery, P. & McPhee, A. D. (2002), Some perspectives on musical gift and musical intelligence, *British Journal of Music Education*, 19(1), 89-102

Teachout, D. J. (2005). The impact of music education on a child's growth and development In Luersen, M. (2005). *Sounds of Learning: The impact of Music Education*. Greensboro: International Foundation for Music Research, 110-144.

Thurman, S. K., Gonsalves, S. V. (1993). Adolescent mothers and their premature infants: Responding to double risk. *Infants and Young Children*, 5(4), 44-51.

Van Der Linde, Ch. (1999). The relationship between play and music in early childhood: educational insights In *Education* 119(4), 610-615

Wolfendale S. (ed.) (2000), *Special Needs in the Early Years: Snapshots of Practice* London: Routledge Falmer.

Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance and practical life skills*. Biola University: Master Theses (042)

*Ελληνόγλωσση*

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.

De Moor, J. M. H., Τζουριάδου, Μ., Van Waesberghe, B. T. M. (1998). Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές: Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurlyaid. Στο: *Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης*, Εκπαιδευτικό υλικό για τον Α΄ κύκλο ημερίδων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.

Καρτασίδου, Λ. (2004α). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Καρτασίδου, Λ. (2004β). *Μάθηση μέσω κίνησης* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Καρτασίδου, Λ./ Τσίρης, Γ. (2006). Μουσικός αυτοσχεδιασμός και ειδική αγωγή Στο *Καρτασίδου, Λ./ Στάμου, Α. (επιμ.) (2006). Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου 2006, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Παπαδόπουλος, Γ. (1998). Ο ρόλος της εμπειρίας στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, επιστημονικό Στο *Παπαδόπουλος, Γ., Καραγωγέως, Δ., Κούβελας, Η., Τριάρχου, Α. (1998) Ο εγκέφαλος στο χρόνο*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Παπαηλιού, Χρ. (2006). *Η Μουσικοθεραπεία στην Πρώιμη Παρέμβαση: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Πρακτικές Εφαρμογές*. Άρθρα από το διαδίκτυο – Μουσικοθεραπεία. [www.peemde.gr](http://www.peemde.gr).

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg

Καρτασίδου, Λ. (2008). Η μουσική στην πρώιμη παρέμβαση. *Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (επιμ.) Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: θέματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, 115-132.