



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

**Πτυχιακή Εργασία**

**Θέμα: «Αισθήσεις και Μουσική:  
Οι Αισθητικοκινητικές Αντιλήψεις και Δεξιότητες στο  
Νηπιαγωγείο, με έμφαση στη Συναισθηματική Ανάπτυξη του  
Νηπίου»**

Φοιτήτρια: Τριπικέλη Παναγιώτα  
Α.Μ.: 4212019267

Επιβλέπουσα: Αργυρίου Μαρία, Ε.ΔΙ.Π. - Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Εξεταστική Επιτροπή:

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια. - Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.  
Χατζηδιάκου Δέσποινα, Ε.Ε.Π. – Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

ΡΟΔΟΣ, 2023

### **Δήλωση μη λογοκλοπής:**

*«Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου».*



Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού -  
Τριπικέλη Παναγιώτα, 2023  
Αναφορά Δημιουργού - Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές (CC BY-SA 4.0)



## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

*«Πρώτη απ' όλους ευχαριστώ την καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα, Μαρία Αργυρίου, για τη στήριξη και τη βοήθεια που μου προσέφερε όλο το διάστημα της συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας. Η συνεισφορά της ήταν πολύ σημαντική.*

*Ακόμη θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, συγγενείς και φίλους, που ήταν δίπλα μου, με κάθε τρόπο, σε όλη τη διάρκεια των τεσσάρων χρόνων των σπουδών μου.*

*Τέλος θέλω να ευχαριστήσω την ψυχολόγο μου, που με έκανε να δω πολλά κομμάτια της φοιτητικής - ακαδημαϊκής ζωής εντελώς διαφορετικά. Ίσως είναι ο λόγος που κατευθύνθηκα σε αυτό το θέμα στην παρούσα εργασία, αλλά και της επιλογής μεταπτυχιακού, ως συνέχεια των σπουδών μου».*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Περίληψη</b> .....	<b>7</b>
<b>Λέξεις – Κλειδιά</b> .....	<b>7</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>8</b>
<b>Keywords</b> .....	<b>8</b>
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>9</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη</b> .....	<b>12</b>
Εισαγωγή.....	12
1.1: Η διαφορά του Δείκτη Ευφυΐας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	12
1.2: Ορισμοί και Θεωρητικά Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	14
1.2.1: Θεωρία των Mayer & Salovey.....	14
1.2.2: Θεωρία του Bar-On.....	15
1.2.3: Θεωρία του Goleman.....	15
1.3: Βασικές Δεξιότητες και Οφέλη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	17
1.4: Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Πρώτη Παιδική Ηλικία.....	18
1.4.1: Η Γνωστική Θεωρία του Piaget.....	20
1.4.2: Η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura.....	21
1.4.3: Η Ψυχοκοινωνική Θεωρία του Erikson.....	24
1.4.4: Ανάπτυξη της Αυτορρύθμισης.....	26
1.4.5: Ανάπτυξη Πρωτοκοινωνικών Συμπεριφορών.....	30
Επιλογικά.....	32
<b>Κεφάλαιο 2: Μουσική και Συναισθηματική Νοημοσύνη</b> .....	<b>34</b>
Εισαγωγή.....	34
2.1: Η Θεωρία του Gardner για την Πολλαπλή Νοημοσύνη.....	34
2.1.1: Τύποι Πολλαπλής Νοημοσύνης.....	36

2.1.2: Μουσική Νοημοσύνη.....	38
2.2: Μουσική και Συναίσθημα.....	40
2.2.1: Η Μουσική ως μέσο καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	43
2.2.2: Παράγοντες που συμβάλουν στη Διέγερση και τη Διαμόρφωση των Συναισθημάτων μέσω της Μουσικής.....	45
Επιλογικά.....	48
<b>Κεφάλαιο 3: Μουσική Ανάπτυξη και Νηπιακή Ηλικία - Αισθητικοκινητικές Αντιλήψεις και Δεξιότητες.....</b>	<b>50</b>
Εισαγωγή.....	50
3.1: Η Μουσική Ανάπτυξη κατά την Πρώτη Παιδική Ηλικία.....	50
3.1.1: Η Γνωσιακή Προσέγγιση του Piaget για τη Μουσική Ανάπτυξη.....	55
3.1.2: Το μοντέλο Μουσικής Ανάπτυξης των Swanwick & Tillman.....	56
3.1.3: Η Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του Gordon.....	60
3.2: Οι Αισθητικοκινητικές Αντιλήψεις και Δεξιότητες στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία.....	62
3.3: Ανάπτυξη των Αισθητικοκινητικών Δεξιοτήτων των Νηπίων μέσω της Μουσικής.....	65
3.3.1: Αισθητηριακές Λειτουργίες και Μουσικά Ερεθίσματα.....	66
3.3.2: Κιναισθησία και Ρυθμός.....	68
3.3.3: Κινητικές Δεξιότητες και Μουσική.....	72
3.4: Συναισθηματική καλλιέργεια των Νηπίων μέσω της Μουσικής.....	75
Επιλογικά.....	80
<b>Κεφάλαιο 4: Η θέση της Μουσικής Αγωγής στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο.....</b>	<b>82</b>
Εισαγωγή.....	82
4.1: Μουσική Αγωγή και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2014) & (2021).....	82

4.1.1: Λίγα λόγια για τη Μουσική Αγωγή.....	83
4.1.2: Η Μουσική στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021).....	85
4.1.3: Η Μουσική στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2014) – Συγκλίσεις και Αποκλίσεις με το Α.Π.Σ. (2021).....	90
Επιλογικά.....	94
<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα – Συζήτηση.....</b>	<b>95</b>
<b>Παράρτημα Πινάκων.....</b>	<b>100</b>
<b>Παράρτημα Σχημάτων.....</b>	<b>100</b>
<b>Παράρτημα Ενδεικτικών Δραστηριοτήτων.....</b>	<b>100</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>112</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διαχρονικά η Παιδαγωγική Επιστήμη στηρίζει τις βάσεις της στον, καίριας σημασίας, προσανατολισμό της εκπαίδευσης στη μουσική, για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Γιαννούκου, Οικονομίδου & Παπάζογλου, 2021). Μέσα από μελέτες και ερευνητικές διαδικασίες δεκαετιών αποδεικνύεται πως η μουσική τέχνη επηρεάζει τόσο την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του παιδιού, όσο και τις αισθητηριακές, τις κινητικές, αλλά και άλλου είδους δεξιότητες του. Στην παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύομαστε την επιρροή που ασκεί η μουσική και η ενασχόληση με αυτήν, στα παιδιά νηπιακής ηλικίας, όσον αφορά τις αισθητικοκινητικές τους δεξιότητες, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική τους ανάπτυξη κατά την πρώτη παιδική ηλικία και στο πως αυτή εξελίσσεται μέσω της μουσικής.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI) και τη γενικότερη Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 2-2,5 έως 6 ετών. Συγκεκριμένα αναλύεται η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βάσει διαχρονικών θεωρητικών μοντέλων, ενώ τονίζονται οι βασικότερες δεξιότητες που διαθέτουν τα άτομα με υψηλή EI, όπως και τα οφέλη που έχουν στη ζωή τους από αυτή. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τη Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών στη νηπιακή ηλικία και ακολουθεί μία εκτενής αναφορά στα στάδιά της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη θεωρία του Howard Gardner για τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης και στο πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ εστιάζουμε στη σύνδεση μουσικής και συναισθήματος. Ακόμη διερευνάται το πώς η Μουσική Νοημοσύνη και η μουσική γενικότερα, αποτελεί μέσο καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του ατόμου.

Το τρίτο κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας επικεντρώνεται στο κύριο θέμα και αρχικά αναφέρονται βασικές γνωστές θεωρίες σχετικά με τη Μουσική Ανάπτυξη του παιδιού, στη νηπιακή ηλικία. Κατόπιν παρατίθενται οι αισθητηριακές και οι κινητικές δεξιότητες του νηπίου και δίνεται έμφαση στο πως αυτές αναπτύσσονται μέσω της μουσικής. Επιπλέον γίνεται λόγος για το πώς η μουσική και η ενασχόληση με αυτή καλλιεργεί συναισθηματικά το παιδί.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο αναφέρεται, εν συντομία, στην έννοια της Μουσικής Αγωγής και στη σημασία της, ενώ στη συνέχεια μελετάται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του (2021) και του (2014) για την Προσχολική Εκπαίδευση, με επίκεντρο τη Μουσική σαν μαθησιακό αντικείμενο, ενώ επισημαίνονται οι πιθανές αντιθέσεις τους επάνω στη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου, αλλά και στις διαθεματικές διδασκαλίες άλλων αντικειμένων, που εμπλέκονται με αυτό. Τέλος ακολουθούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την πτυχιακή εργασία και ορισμένες μουσικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν την εξέλιξη των αισθητικοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι μουσικοκινητικές εφαρμογές είναι εμπνευσμένες από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ (2003) και το Α.Π.Σ. (2021), αλλά και από άλλες εκπαιδευτικές πηγές και διασκευασμένες από τη φοιτήτρια που εκπονεί την πτυχιακή εργασία.

**ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μουσική, Συναισθηματική Ανάπτυξη, Μουσική Ανάπτυξη, Πρώτη παιδική ηλικία, Νήπια, Αισθητικοκινητικές δεξιότητες, Μουσικοκινητικές δραστηριότητες



## ABSTRACT

Historically, Pedagogical Science has been founded on the belief that musical training is essential to a child's whole development (Giannoukou, Oikonomidou, & Papazoglou, 2021). Decades of research have shown that musical training can have a positive effect on a child's development of Emotional Intelligence, in addition to the child's sensory, motor, and other skills. In this thesis, we explore the effects of music on the sensory-motor development of preschool and elementary school-aged children, with a focus on the impact music has on children's emotions as they grow and develop.

Young children's emotional development from ages 2-2.5 to 6 years old is the focus of the first chapter of the thesis. In this thesis, we will examine the idea of Emotional Intelligence through the lens of time-tested theoretical models; we will then emphasize the fundamental abilities and life advantages enjoyed by those with high EI. In addition, the Emotional Development of Preschoolers is discussed, along with an in-depth reference to its stages.

We discuss the link between music and emotion in Chapter 2, referencing Howard Gardner's notion of multiple intelligences and their interplay. How exactly Musical Intelligence and music can be used to develop one's Emotional Intelligence is still being studied.

Chapter 3 of the thesis is devoted to the meat of the matter, and it begins by discussing some of the more well-known views regarding how a child's musical development unfolds. The list of the child's sensory and motor skills includes an emphasis on the ways in which music might foster their growth. There's also a discussion about how music might help a youngster develop emotionally.

Chapter 4 concludes with a brief discussion of Music Education and its significance, as well as an examination of the Analytical Curriculum (2021) & (2014) for Preschool Education with respect to Music as a learning subject, while it's pointing out their possible contradictions on the teaching of this subject, but also on the interdisciplinary teaching of other subjects involved with it. Last but not least, the student who is preparing the thesis has included some musical and musical-motor activities that focus on the development of the children's sensory-motor and emotional skills. These activities were adapted from the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework for Kindergarten and the Analytical Curriculum of Preschool Education (2021), as well as from other educational sources.

**KEYWORDS:** Music, Emotional Development, Music Development, Early Childhood, Toddlers, Sensorimotor Skills, Musicomotor Activities

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η καλλιτεχνική έκφραση αποτελεί σημαντικό μέρος των ανθρωπίνων δημιουργιών και ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης των παιδιών, τα βοηθά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και αρκετές φορές να ισορροπήσουν αρμονικά απελευθερώνοντας τον δημιουργικό εαυτό τους (Αργυρίου, 2021: 68). Η μουσική τέχνη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα κλασσικά χρόνια μέχρι και σήμερα, στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή, η μουσική εμπλέκεται με τα περισσότερα αν όχι όλα τα μαθησιακά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ), ενώ όπως δείχνουν τα αποτελέσματα ερευνητικών πειραμάτων και μελετών ανά τα χρόνια, η μουσική συμβάλει τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Παπαδόγιαννη- Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019).

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως θέμα τη συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη των αισθητικοκινητικών – αισθητηριακών και κινητικών – δεξιοτήτων των παιδιών νηπιακής ηλικίας, ενώ αναλύονται ενδελεχώς τα στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων και το πώς η μουσική τα καλλιεργεί και εξελίσσει τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αφιερώνεται στην ανάλυση των εννοιών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και γενικότερα της Συναισθηματικής Ανάπτυξης του νηπίου. Αρχικά γίνεται ξεκάθαρος ο διαχωρισμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EI) από το Δείκτη Ευφυΐας (IQ) παρατίθεται ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της EI βάσει των θεωρητικών μοντέλων των Mayer & Salovey, αλλά και άλλων θεωρητικών. Στη συνέχεια παρατίθενται τα οφέλη που έχει το άτομο με υψηλό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης στις προκλήσεις της καθημερινότητας, όπως τη διαχείριση του μη παραγωγικού άγχους (Μπλέτσος, 2018). Τέλος γίνεται μία εκτενής συζήτηση για τη Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών στην πρώτη παιδική ηλικία και για το τι περιλαμβάνει. Η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των συναισθημάτων, της συναισθηματικής έκφρασης και της ενσυναίσθησης αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της

συναισθηματικής ανάπτυξης, της νηπιακής ηλικίας (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 451-470).

Αφού το πρώτο κεφάλαιο μας εισήγαγε στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη Μουσική Νοημοσύνη και για το πως η μουσική συνδέεται με το συναίσθημα και καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ειδικότερα, το κεφάλαιο ξεκινά με τη θεωρία του Howard Gardner για τους Τύπους Πολλαπλής Νοημοσύνης, εκ των οποίων ο ένας αποτελεί τη Μουσική Νοημοσύνη. Ο Gardner στη θεωρία του υποστηρίζει πως η Μουσική Νοημοσύνη βρίσκεται μέσα σε κάθε άτομο και αλληλεπιδρά με τους άλλους τύπους ανθρώπινης νοημοσύνης, εξελίσσοντάς τους μιας και μοιράζονται αρκετά κοινά στοιχεία (Φλουρής, 2021: 139-140). Από αυτή τη θέση αλλά και από άλλες μελέτες προκύπτει πως η μουσική αλληλεπιδρά άμεσα με το συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, εξελίσσοντάς τον. Παρ' όλα αυτά το πώς διαμορφώνονται, διεγείρονται και εξωτερικεύονται τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές του καθενός σχετίζεται άμεσα με ορισμένους παράγοντες όπως η προσωπικότητα του ατόμου και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο το οποίο το περιβάλλει.

Εφόσον έγινε συζήτηση για τη Μουσική Νοημοσύνη και για το πως η μουσική εμπλέκεται στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, το τρίτο κεφάλαιο εμβαθύνει στο κυρίως θέμα της πτυχιακής εργασίας και εστιάζει στη Μουσική Ανάπτυξη των νηπίων, όπως και στην ανάπτυξη των αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων τους μέσω της μουσικής. Οι αισθητικοκινητικές δεξιότητες χωρίζονται σε αισθητηριακές και κινητικές, όπως αναφέρει ο Μπομπολάκης (2017), ενώ αλληλεπιδρούν άμεσα μεταξύ τους, ειδικά όταν το παιδί βρίσκεται εκτεθειμένο σε κάποιο μουσικό ερέθισμα ή συμμετέχει σε κάποια μουσική δραστηριότητα, με έντονο ρυθμό. Τέλος αναλύεται το πώς η μουσική και συγκεκριμένα τα ακούσματα με ορισμένα μουσικά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν τα συναισθήματα των παιδιών και τα βοηθούν να εντείνουν την ωρίμανση των τομέων της συναισθηματικής ανάπτυξης που συζητήθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο.

Το τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας συνενώνει τα τρία προηγούμενα κεφάλαια μαζί, καθώς γίνεται μία αναφορά στη Μουσική Αγωγή, στη σημασία της ανά τα χρόνια στα πλαίσια της Παιδαγωγικής Επιστήμης και στους μαθησιακούς στόχους που επιδιώκεται να

επιτευχθούν μέσω αυτής, σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Ακόμη διερευνάται η θέση της μουσικής ως μαθησιακό αντικείμενο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021) & (2014) και η εμπλοκή της σε άλλες θεματικές ενότητες γνώσεων, όπως και οι πιθανές διαφορές στα δύο πιο πρόσφατα Α.Π.Σ., αναφορικά με τη Μουσική και τη διδασκαλία της.

Τέλος, κατόπιν του epilόγου, παρατίθενται ορισμένες ενδεικτικές, μουσικές και μουσικοκινητικές εφαρμογές, κατάλληλες για τη διδασκαλία στη νηπιαγωγική τάξη, οι οποίες αφορούν την εξέλιξη των αισθητικοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, εμπνευσμένες από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ (2003) και το Α.Π.Σ. (2021), αλλά και από άλλες εκπαιδευτικές πηγές, συμβατές με το Πρόγραμμα Σπουδών και διασκευασμένες από τη φοιτήτρια που εκπονεί την πτυχιακή εργασία.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### Εισαγωγή

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη – (Emotional Intelligence) ή (Emotional Quotient) – Συναισθηματικό Πηλίκιο, αφορά τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα (Μπλέτσος, 2018). Η ΕΙ αναπτύσσεται στον άνθρωπο από την βρεφική ηλικία και εξελίσσεται με ταχύτετους ρυθμούς, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, διαφορετικούς για τον κάθε ένα, ενώ επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο και το οικογενειακό περιβάλλον (Νόβα- Καλτσούνη, 2007). Τον περασμένο αιώνα, οι μεγαλύτεροι ψυχαναλυτές της εποχής δημιούργησαν ορισμένα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, με σκοπό να αναλυθούν τα βασικά της χαρακτηριστικά, το πώς ωφελεί το άτομο και τα στάδια που περιλαμβάνει. Μετά από μακροχρόνιες μελέτες παρατηρήθηκε πως στην πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία, από 2 – 6 ετών περίπου, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναπτύσσεται ραγδαία.

Στο πρώτο κεφάλαιο επισημαίνονται οι διαφορές μεταξύ IQ και EQ και παραθέτονται τα βασικά θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στη συνέχεια αναφέρονται οι βασικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά που προσδίδει η ΕΙ στον άνθρωπο και το πώς επιδρά ο υψηλός δείκτης EQ στη ζωή του. Τέλος, γίνεται μία εισαγωγή στο πρώτο κομμάτι του κυρίως θέματος της εργασίας, δηλαδή στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της πρώτης παιδικής ή νηπιακής ηλικίας. Συγκεκριμένα αναλύονται οι θεωρίες της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο τι περιλαμβάνει αυτή η διαδικασία.

### 1.1. Η διαφορά του Δείκτη Ευφυΐας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Σε πολλές περιπτώσεις, ειδικά παλαιότερα, οι άνθρωποι είχαν την τάση να συγχέουν τους όρους «Δείκτης Ευφυΐας» και «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Στην πραγματικότητα οι δύο αυτοί όροι δεν έχουν και τόσα κοινά μεταξύ τους. Ο δείκτης

ευφυΐας είναι η υπολογισμένη αξία του ανθρωπίνου νου. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του IQ προσδιορίζεται το επίπεδο νοημοσύνης του ατόμου, δηλαδή πρόκειται για έναν αριθμό που υπολογίζεται από μία τυποποιημένη δοκιμασία ευφυΐας, η οποία αντιπροσωπεύει το πόσο ικανό είναι το άτομο να κάνει – επεξεργαστεί έναν λογικό συλλογισμό (Hunt, 2021). Οι ικανότητες των ανθρώπων με υψηλό δείκτη ευφυΐας αφορούν την αυξημένη αντίληψη του χώρου, την καλή μνήμη και τους συλλογισμούς (Βάθης, 2017).

Αντιθέτως η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1997) είναι «η δεξιότητα διαχείρισης συναισθηματικών πληροφοριών με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, συμπεριλαμβανομένης της δεξιότητας να αντιλαμβανόμαστε, να χρησιμοποιούμε, να κατανοούμε και να χειριζόμαστε τα συναισθήματα» (Εμμανουήλ, 2021). Αντίστοιχα, όπως αναφέρει η Πολεμικού (2021), κατά τον Goleman (1998), η EI είναι «Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τόσο τα δικά μας, όσο και τα συναισθήματα των άλλων, προκειμένου να παρακινούμε τον εαυτό μας και να διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά τα συναισθήματα για τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας». Η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφει ικανότητες διακριτές, αλλά συμπληρωματικές της ακαδημαϊκής νοημοσύνης». Ειδικότερα η EI περιλαμβάνει την αναγνώριση των συναισθημάτων αλλά και των κινήτρων, τον έλεγχο των συναισθημάτων και των αντιδράσεων, τη χρήση μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας και την αντίληψη και αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων, ενώ τα κύρια στοιχεία της είναι η αυτογνωσία, ο αυτοέλεγχος, η συμπόνια, οι κοινωνικές δεξιότητες και το κίνητρο (Βάθης, 2017).

Από τους επίσημους ορισμούς και μόνο, αντιλαμβανόμαστε το πόσο απέχουν οι όροι αυτοί, παρά το ότι και οι δύο μετρούν μία ανθρώπινη νοητική ικανότητα. Είναι σημαντικό να τονιστούν οι βασικές διαφορές του IQ και του EI και το πόσο αναγκαία είναι και τα δύο για το άτομο αλλά, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, ίσως όχι στον ίδιο βαθμό. Παρελθοντικά επικρατούσε η άποψη πως για την επιτυχία σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, σημασία είχε μόνο το IQ, καθώς τα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης είχαν, πάντοτε, τα υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Βάθης, 2017). Ακόμη, αυτή η ιδέα ήταν κυρίαρχη, καθώς η EI εστιάζει στις μη ορθολογιστικές και «πρακτικές» διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δηλαδή τις συναισθηματικές, τις προσωπικές

και τις κοινωνικές. Το αποτέλεσμα είναι το άτομο να μην μπορεί να λειτουργήσει με τη λογική αλλά να συνεπαίρνεται από τα συναισθήματά του (Πολεμικού, 2021).

Στο σήμερα, όσο αυξάνεται η σημασία της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής σαν επιστήμες και το πόσο πρωταρχικό ρόλο έχει η ψυχοσύνθεση του ατόμου στην ζωή του, η άποψη της αποκλειστικής αξίας του IQ καταρρίπτεται. Η αποδόμηση αυτής της ιδεολογίας και η τάση του ενδιαφέροντος για το EQ είναι αποτέλεσμα της θέσης πως «το συναίσθημα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό και ισχυρό παράγοντα μιας επιτυχημένης ζωής» (Πολεμικού, 2021).

## **1.2. Ορισμοί και Θεωρητικά Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

### **1.2.1. Θεωρία των Mayer & Salovey**

Η θεωρία των Mayer & Salovey (1997), σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, ορίζεται ως «μοντέλο δεξιοτήτων», όπως αναφέρει η Εμμανουήλ (2021). Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1997), η EI είναι η ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους, με έναν ακριβή και αποτελεσματικό τρόπο.

Στη συγκεκριμένη θεωρία, η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται σε τέσσερις διαστάσεις:

- Την «Αναγνώριση των Συναισθημάτων», που αφορά την αυτογνωσία και αντίληψη των συναισθημάτων, όπως και τις ορθές αντιδράσεις ανάλογα με αυτά,
- τη «Διαχείριση των Συναισθημάτων», που σχετίζεται με την ανταπόκριση στις δύσκολες και πιεστικές συνθήκες των καταστάσεων, με το σωστό χειρισμό των συναισθημάτων,
- την «Παρακίνηση του Εαυτού», που αφορά το κίνητρο για την επίτευξη των στόχων του ατόμου και

- ο την «Κατανόηση των Συναισθημάτων», δηλαδή το πώς τα συναισθήματα αλληλοσυνδέονται και «γεννούν» το ένα το άλλο (Εμμανουήλ, 2021).

### 1.2.2. Θεωρία του Bar-On

Ο Bar-on (1997) θεωρεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου αφορά την δυνατότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των κοινωνικών, προσωπικών, επαγγελματικών κτλ., απαιτήσεων (οπ. αναφ. στην Εμμανουήλ, 2021). Ακόμη, βάσει της προσέγγισής του, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν συγγέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, επομένως η συνολική νοημοσύνη του προσώπου αποτελείται από την ΕΙ και το IQ εξίσου (Βινιεράτος, 2021). Σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε βασικές παραμέτρους:

- ο Τις «Ενδοπροσωπικές Δεξιότητες», όπου περιέχονται στοιχεία όπως ο αυτοσεβασμός, η συναισθηματική αυτογνωσία και η αυτό-πραγμάτωση,
- ο τις «Διαπροσωπικές Δεξιότητες» που αφορούν την ενσυναίσθηση, την κοινωνική ευθύνη και τις διαπροσωπικές σχέσεις,
- ο τις «Δεξιότητες Διαχείρισης Στρες», που σχετίζονται με την αντοχή και ανοχή στις στρεσογόνες καταστάσεις,
- ο τις «Γενικές Δεξιότητες Διάθεσης», οι οποίες αναφέρονται στο αίσθημα της αισιοδοξίας και της ευτυχίας
- ο και τις «Δεξιότητες Προσαρμοστικότητας», οι οποίες αφορούν την ευελιξία στις αλλαγές, τον εντοπισμό και επίλυση προβλημάτων και τη δοκιμή πραγματικότητας, δηλαδή τον έλεγχο ταύτισης αισθήσεων και σκέψεων με τις εξωτερικές πραγματικές συνθήκες (Βινιεράτος, 2021).

### 1.2.3. Θεωρία του Goleman

Σύμφωνα με τον Βινιεράτο (2021), το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman ορίζεται ως μεικτό καθώς συνδυάζει τα χαρακτηριστικά τις προσωπικότητας με τα συναισθήματα. Η ΕΙ είναι αποτέλεσμα δύο πυρηνικών, ανθρωπίνων δεξιοτήτων, α) της



ατομικής ικανότητας, της αυτεπίγνωσης και β) της κοινωνικής ικανότητας, της κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Ταρσάνη (2018), στο μοντέλο του Goleman (1995) περιγράφονται οι πέντε βασικές παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης:

- i. *Αυτεπίγνωση* (Self – Awareness): Αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας και το λόγο που τα νιώθουμε και στην ικανότητα να αυτο-αξιολογούμαστε
- ii. *Αυτορρύθμιση* (Self – Regulation): Αφορά την ανθρώπινη ικανότητα της διαχείρισης του εαυτού. Μέσω της αυτοδιαχείρισης έχουμε υπό έλεγχο τον εσωτερικό μας κόσμο και με αυτό τον τρόπο αποφεύγονται οι συναισθηματικές εκρήξεις και οι ενδο-ψυχικές συγκρούσεις.
- iii. *Ενσυναίσθηση* (Empathy): Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων. Η ενσυναίσθηση, ίσως, αποτελεί την ουσία της έννοιας «Συναισθηματική Νοημοσύνη», όπως και της «Συναισθηματικής Αγωγής», (Πολεμικού 2021). Μέσω αυτής οδηγούμαστε στην αποδοχή και στη σωστή διαχείριση του διαφορετικού, αλλά και στην ενίσχυση και την ανάπτυξη των άλλων γύρω μας.
- iv. *Κοινωνικές Δεξιότητες* (Social Skills): Αποτελούν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους και την δυνατότητα δημιουργίας κοινωνικών δεσμών. Μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούμε να συνεργαστούμε και να συνυπάρχουμε ειρηνικά με τα άλλα άτομα, αλλά και να λειτουργούμε καταλυτικά σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή απότομων αλλαγών στο κοινωνικό περιβάλλον.
- v. *Παρακίνηση/ Κίνητρο Συμπεριφοράς* (Motivation): Αφορά την ανθρώπινη ροπή στο να ωθούμαστε προς την επίτευξη των στόχων μας και των επιθυμιών μας.

Οι παραπάνω διαστάσεις αποτελούν τα κύρια «συστατικά» της ΕΙ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως για να μπορεί να αξιοποιηθεί το IQ του ατόμου, όσο υψηλός και να είναι ο δείκτης, η ύπαρξη των βασικών στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητη προϋπόθεση, καθώς έτσι αντισταθμίζονται τα λογικά σφάλματα της ορθολογιστικής σκέψης (Πολεμικού, 2021).

### 1.3. Βασικές Δεξιότητες και Οφέλη τις Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι, αν όχι ο σημαντικότερος, ένας πρωταρχικός παράγοντας για την ευημερία του ατόμου. Η ΕΙ επηρεάζει τα βασικότερα κομμάτια της προσωπικής ζωής. Όπως αναφέρει ο Μπλέτσο (2018), η ΕΙ συνδέεται άμεσα με τις εργασιακές επιδόσεις, την υγεία (ψυχική και σωματική) και τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ επιφέρει σημαντικά οφέλη σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής.

Ένα από τα βασικότερα θετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όσον αφορά την ψυχική και σωματική υγεία, είναι να αποκλιμακώνουν το μη παραγωγικό άγχος, (stress). Το άτομο μπορεί να εκπαιδευτεί στο να εντοπίζει τις στρεσογόνες καταστάσεις, να τις διαχειρίζεται και να τις εξομαλύνει. Ακόμη είναι ικανό να αναγνωρίζει πως αντιδρά σε πιεστικές καταστάσεις, οι οποίες κλιμακώνουν το στρες και ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης για τον/ την ίδια (Μπλέτσο, 2018). Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι φανερό πως είναι θετική απόρροια της ΕΙ, καθώς το άτομο έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματά του και τα διερευνά, με σκοπό να αποφεύγει τις στρεσογόνες και πιεστικές συνθήκες. Ακόμη, οι άνθρωποι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ιδιαίτερα προσαρμοστικοί και αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις προκλήσεις με θετική στάση και αισιοδοξία (Κόλλια, 2021).

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν πολύ καλές κοινωνικές δεξιότητες, όπως τη μη – λεκτική επικοινωνία και το γνήσιο ενδιαφέρον για τον πλησίον (Κόλλια, 2021). Επιπλέον, σύμφωνα με την Εμμανουήλ (2021), οι άνθρωποι με υψηλή ΕΙ έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται εύκολα με άλλα άτομα, να είναι ενεργητικοί ακροατές, να βιώνουν αλλά και να αναπαράγουν στους γύρω την αίσθηση του «ανήκειν» και εκτός από το ότι επικοινωνούν μη λεκτικά, παρατηρούν τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά «αφουγκράζονται» με έναν ιδιαίτερο και λεπτομερή τρόπο τις καταστάσεις και τις συνθήκες στο κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε είναι ικανά να ανατροφοδοτούν τις συζητήσεις και να κατευνάζουν τις διάφορες συγκρούσεις και διαπληκτισμούς.

Τέλος, όπως αναφέρει η Καραγιαμπά (2020), οι άνθρωποι με υψηλό δείκτη ΕΙ, στον εργασιακό χώρο, έχουν ηγετικές ικανότητες και μπορούν να λάβουν καθοριστικές

αποφάσεις που αφορούν τη διαχείριση του προσωπικού, την αναβάθμιση τις εκάστοτε επιχείρησης, εκπαιδευτικής μονάδας κτλ. Τα άτομα αυτά είναι ικανά να χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους τους αλλά και τους υποψήφιους πελάτες στον επαγγελματικό τους χώρο, αναπαράγοντας τις ομαλές εργασιακές συνθήκες αλλά και την οικονομική και όχι μόνο, βελτίωση της επιχείρησης (Μάρκου, 2021). Ακόμη η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα η ενσυναίσθηση βοηθά τον εργαζόμενο να κατανοήσει τα συναισθήματα των υπολοίπων και να μπει στη διαδικασία να σκεφτεί και να νιώσει όπως οι άλλοι (Μπλέτσος, 2018). Με αυτό τον τρόπο το άτομο μπορεί να διαχειριστεί τις πιεστικές περιόδους σε επαγγελματικό επίπεδο και αποπυροδοτεί το άγχος των συναδέλφων του αλλά και του ίδιου του εαυτού, προσκαλώντας όλη την ομάδα να συνεργαστεί για τα καλύτερα αποτελέσματα.

Επιπλέον, η υψηλή ΕΙ στον χώρο εργασίας δίνει την ικανότητα τις ανθρώπους να μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους και τα δυνατά τους στοιχεία, αλλά και να δεσμεύονται στο να φέρουν ένα project εις πέρας, οργανώνοντας την ομάδα συνεργατών, θέτοντας σκοπό και στόχους και αξιοποιώντας κατάλληλα τα προτερήματα του κάθε μέλους (Μπλέτσος, 2018).

#### **1.4. Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Πρώτη Παιδική Ηλικία**

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία του ατόμου, η συναισθηματική αλλά και κοινωνική του φύση αναπτύσσεται μέσω δύο «διαδρομών», οι οποίες είναι πολύ στενά συνδεδεμένες. Η πρώτη διαδρομή αφορά την κοινωνικοποίηση, δηλαδή τη διαδικασία απόκτησης και ανάπτυξης κριτηρίων, αρχών, αξιών και συνειδητοποίησης των χαρακτηριστικών της κοινωνίας (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 432). Η δεύτερη διαδρομή αφορά την διαμόρφωση της προσωπικότητας, δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί διαμορφώνει τα δικά του πρότυπα σκέψης, συμπεριφοράς και συναισθημάτων, σε ένα ευρύ φάσμα περιστάσεων (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 432).

Όπως αναφέρει ο Δουργκούνας (χ.χ.), σύμφωνα με την προσέγγιση του Giddens (2002), «Η κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί ένα είδος κοινωνικού προγραμματισμού κατά

το οποίο το παιδί απορροφά παθητικά τις επιδράσεις τις οποίες συναντά». Αντιθέτως, από την πρώτη ημέρα της ζωής του το παιδί είναι ένας ενεργός οργανισμός ο οποίος, αναλόγως τις ανάγκες του, επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των γύρω του που έχουν την ευθύνη του (Δουργκούνας, χ.χ.). Τα παιδιά, αναλόγως την ηλικία τους, κοινωνικοποιούνται μέσω ορισμένων βασικών θεσμών. Από τη βρεφική έως την πρώτη παιδική ηλικία οι κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών είναι η οικογένεια και στη συνέχεια η μικρο-κοινωνία του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, όπως και το παιχνίδι σε όλες του τις διαστάσεις. Σε μεγαλύτερες ηλικίες ακολουθούν, σαν μέσα κοινωνικοποίησης οι ομάδες ομηλίκων, τα κοινωνικά πρότυπα, ο πολιτισμός του κάθε τόπου κτλ. (Νόβα- Καλτσούνη, 2007).

Στην πρώτη παιδική ηλικία, το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (γονείς/κηδεμόνες), διαμορφώνουν τις εμπειρίες και κατ' επέκταση την κοινωνικοποίηση του παιδιού με ποικίλους τρόπους, άλλοτε εμφανείς και άλλοτε ανεπαίσθητους. Όπως υποστηρίζουν οι Lightfoot, Cole & Cole (2014: 432), η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι φανερή όταν οι γονείς διδάσκουν το παιδί αποδεκτούς και μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Ακόμη ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εμφανούς κοινωνικοποίησης είναι οι μέθοδοι αγωγής που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, το παιδικό παιχνίδι και ο τρόπος που διεξάγεται, τα είδη του και ο τρόπος αλληλεπίδρασης των παιδιών μέσω αυτού. Βασικός παράγοντας για το πώς διαμορφωθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από τα παραπάνω, είναι το οικονομικοπολιτισμικό επίπεδο των γονέων και πως αυτό επηρεάζει τις συγκεκριμένες διαδικασίες (Νόβα- Καλτσούνη, 2007).

Παρ' όλα αυτά πρέπει να έχουμε στο νου μας την προσέγγιση του Giddens (οπ. αναφ. στο Δουργκούνα, χ.χ.). Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες όλων των μηνυμάτων και των συμπεριφορών των ενηλίκων, αλλά επιλέγουν μόνο ορισμένα, ερμηνεύοντάς τα βάσει της μοναδικής προσωπικότητάς τους και ιδιοσυγκρασία τους, η οποία κάνει την εμφάνισή της ήδη από τη βρεφική ηλικία. Σύμφωνα με τις Cervone & Pervin (2013: 410), το 1950 πραγματοποιήθηκε μία πρωτοποριακή μελέτη από τους Thomas & Chess, η λεγόμενη «Διαχρονική Μελέτη της Νέας Υόρκης», κατά την οποία οι ερευνητές παρακολούθησαν εκατό παιδιά από τη γέννησή τους μέχρι και την εφηβεία τους και οι γονείς τους ανέφεραν τις αντιδράσεις των βρεφών σε μία πληθώρα περιστάσεων, με σκοπό

να παρατηρηθούν και να οριστούν οι διάφορες ιδιοσυγκρασίες τους. Από τα βασικά αξιολογικά χαρακτηριστικά των νεογνών ορίστηκαν τρία είδη ιδιοσυγκρασίας, τα εύκολα και προσαρμοστικά βρέφη, τα δύσκολα και δυσπροσάρμοστα και τα μωρά ήπιων αντιδράσεων και επιπέδων ενεργοποίησης. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά και άλλων μεταγενέστερων, αποδείχθηκε πως αυτές οι πρώιμες διαφοροποιήσεις ιδιοσυγκρασιών συνδέονται με τα μεταγενέστερα γνωρίσματα της προσωπικότητας (Cervone & Pervin, 2013: 410)

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να αντιληφθούμε τη σύνδεση της κοινωνικοποίησης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου. Η μία διαδρομή εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της άλλης. Τα παιδιά αλλά και «οι σημαντικοί άλλοι» γι' αυτά, από τις καθημερινές επιλογές, συμπεριφορές και δραστηριότητες, διαφοροποιούν και μεταλλάσσουν το περιβάλλον που αναπτύσσονται και εξελίσσονται. Πρόκειται για εκείνα τα περιβάλλοντα και τις εμπειρίες που είναι καθοριστικά για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.

#### 1.4.1. Η Γνωστική Θεωρία του Piaget

Όπως αναφέρει η Γιαννακουδάκη (2023), σύμφωνα με τη Γνωστική θεωρία του Jean Piaget, ο χρόνος της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου ορίζεται βάσει της συνειδητής του ικανότητας να ανακαλύπτει τη λειτουργία του δικού του νου όσο και των άλλων. Το παιδί, στο χρονικό διάστημα που προσπαθεί να ανακαλύψει τον κόσμο γύρω του, διανύει τέσσερα στάδια, δημιουργώντας γνωστικά σχήματα μέσα από διάφορες νοητικές διαδικασίες. Οι διαδικασίες αυτές αφορούν τον εγωκεντρισμό, την αφομοίωση, τη συμμόρφωση, και ορισμένους τυπικούς συλλογισμούς. Μέσω αυτών των διεργασιών, το παιδί ολοκληρώνει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του (Γιαννακουδάκη, 2023). Τα τέσσερα στάδια νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, σύμφωνα με τη Γνωστική Θεωρία του Piaget είναι:

1. Αισθησιοκινητική Περίοδος (0 – 2 ετών)
2. Προ-ενοιολογική Περίοδος (2 – 7 ετών)
3. Περίοδος Συγκεκριμένων Λογικών Εννοιών (7 – 12 ετών)

#### 4. Περίοδος Τυπικών Λογικών Ενεργειών (12 ετών και άνω)

Κατά την προ-εννοιολογική περίοδο (2 – 7 ετών), το παιδί συνεχίζει σταθερά τη διαδικασία της νοητικής του ανάπτυξης, δημιουργώντας εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Όπως αναφέρει ο Sternberg (2011: 607), ο Piaget υποστηρίζει πως η προ-εννοιολογική/ προ-διεργασιακή περίοδος έχει ιδιαίτερα εγωκεντρικό χαρακτήρα, καθώς η αναπαραστατική σκέψη η οποία συνοδεύεται από τη γλωσσική επικοινωνία επικεντρώνεται στην οπτική του παιδιού, ως βασικό πρόσωπο σε εξωτερικές καταστάσεις.

Το βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου είναι ο σχηματισμός και η αντίληψη περισσότερων εννοιών. Παρ' όλα αυτά η ικανότητα του νηπίου να τις χειρίζεται παραμένει περιορισμένη στο προ-διεργασιακό στάδιο, ενώ τα παιδιά μπορούν να επικεντρωθούν μόνο σε ένα αξιοπρόσεκτο στοιχείο της συνθήκης ή μόνο στη μία διάσταση του προβλήματος, χωρίς να μπορούν να «δουν» σφαιρικά την κατάσταση (Γιαννακουδάκη, 2023· Sternberg, 2011: 607).

Όσον αφορά την διάσταση της ηθικής στην προ-εννοιολογική περίοδο το παιδί λειτουργεί με τη λεγόμενη «ετερόνομη ηθική». Όπως ορίζεται από τον Piaget, (οπ. αναφ. στους Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 448), η ετερόνομη ηθική είναι εκείνη η οποία εξαρτάται από τον «εξωτερικά επιβαλλόμενο έλεγχο και τις αντικειμενικές συνέπειες». Τα παιδιά των ηλικιών αυτών δεν μπορούν να κρίνουν μία πράξη ανάλογα με το εάν υπήρχε σκοπός πίσω από αυτή ή όχι. Θεωρούν πως πρέπει να υπάρχει η ίδια τιμωρία σε ένα γεγονός, ανεξαιρέτως της ύπαρξης κινήτρου, έχουν δηλαδή την αντίληψη της «σύμφυτης δικαιοσύνης» (Γιαννακουδάκη, 2023· Lightfoot, Cole&Cole, 2014: 448).

#### 1.4.2. Η Θεωρία τις Κοινωνικής Μάθησης του Bandura

Ενώ ο Jean Piaget επικεντρώθηκε στη νοητική ανάπτυξη και τη μάθηση μέσω δημιουργίας νοητικών σχημάτων, ο Albert Bandura, μέσω της Θεωρίας τις Κοινωνικής Μάθησης, αναφέρεται στη μάθηση μέσω της παρατήρησης και της κοινωνικής μίμησης (Γωνίδα, 2015). Σύμφωνα με τη Σκοπελίτη (2015), στην παραπάνω θεωρία υποστηρίζεται πως οι άνθρωποι είναι γνωστικά όντα και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που υπάρχουν

γύρω τους, ενώ μαθαίνουν αποτυπώνοντας τα μοντέλα συμπεριφορών που παρατηρούν από το κοινωνικό τις περιβάλλον. Συγκεκριμένα, (οπ. αναφ. στη Σκοπελίτη, 2015), ο Bandura υποστηρίζει πως «Οι συνδετικοί κρίκοι μεταξύ ατόμων, συμπεριφοράς, και περιβάλλοντος είναι αμφίδρομοι», αφού οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και των συμπεριφορών τους σε ένα περιβάλλον, αντανακλούν στην ανάπτυξη της ανθρώπινης μάθησης.

Όπως αναφέρει η Γιαννακουδάκη (2023), ο Bandura (1986) βασίζει τη θεωρία του στο λεγόμενο μοντέλο της «Αμοιβαίας Αιτιότητας». Πρόκειται για ένα τριαδικό μοντέλο που αφορά το άτομο, τη συμπεριφορά και το περιβάλλον και στο πως αυτοί οι τρεις παράγοντες επηρεάζουν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ανθρώπου.

Η επικύρωση της ισχύος της θεωρίας του Bandura ήταν τα αποτελέσματα του πειράματος που διεξήχθη το 1961, σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών, με την κούκλα «Bobo», (Bobo Doll Experiment). Σε αυτό το πείραμα, μερικά παιδιά παρατήρησαν έναν ενήλικα να δρα επιθετικά απέναντι στην κούκλα, με αποτέλεσμα αργότερα που έμειναν μόνο τους με το παιχνίδι, να μιμούνται τις βίαιες κινήσεις που παρατήρησαν προηγουμένως. Αντίστοιχα μία άλλη ομάδα παιδιών δεν εκτέθηκαν στην παραπάνω παρατήρηση βίαιης συμπεριφοράς, απέναντι στην «Bobo» και όταν έμειναν μόνο τους με την κούκλα, κανένα από αυτά δεν εκδήλωσε βίαιη συμπεριφορά προς το παιχνίδι. Μέσω της συγκεκριμένης μελέτης απεδείχθη πως είναι πολύ πιο πιθανό τα παιδιά που εκτίθενται σε βίαιες συμπεριφορές να τις μιμηθούν και τα ίδια αργότερα, συγκριτικά με αυτά που δεν έχουν εκτεθεί ποτέ σε τέτοιου είδους αντιδράσεις (Μορφιάδου, 2021).

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή τις ενότητας 1.4., στην πρώτη παιδική ηλικία, οι συμπεριφορές που αποτυπώνουν τα παιδιά υιοθετούνται από το οικείο περιβάλλον τους, που αποτελείται από την οικογένεια, το σχολείο – δηλαδή τα πλαίσια τις προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης – και το παιχνίδι με συνομήλικα παιδιά. Αυτές οι τρεις παράμετροι έχουν καθοριστικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία του ατόμου. Ο Bandura θεωρεί πως τα παιδιά διανύουν τέσσερα στάδια, όσο αναπτύσσονται (Γιαννακουδάκη, 2023):

1. Συμβολική Κωδικοποίηση (μέσω εικονικού ή γλωσσικού συστήματος)

2. Συμβολική Επανάληψη (η εσωτερική διεργασία που αναπαράγεται με τη φαντασία και τη συμπεριφορά)
3. Πραξιακή Επανάληψη (η πραγματική επανάληψη της συμπεριφοράς)
4. Γνωστική Οργάνωση (τονίζεται η σημασία της γνωστικής λειτουργίας και οργάνωσης στη μάθηση)

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη Μορφιάδου (2021), ο Bandura θεωρεί πως τα άτομα που τίθενται υπό παρατήρηση ή και υπό μίμηση από τα παιδιά, ονομάζονται πρότυπα. Ακόμη προσθέτει πως μία συμπεριφορά αναπαράγεται ευκολότερα όταν πραγματοποιείται από άτομα συνομήλικα με το παιδί, από τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς και από το εάν υπάρχει θετική ή αρνητική ενίσχυση σε αυτή, από τους άλλους. Βάσει της θεωρίας του Bandura, επισημάνθηκαν τρία βασικά πρότυπα κοινωνικής μάθησης:

1. Ζωντανό Πρότυπο: Αφορά ένα υπαρκτό πρόσωπο που επιδίδεται σε κάποιου είδους συμπεριφορά
2. Συμβολικό Πρότυπο: Πρόκειται για φανταστικούς χαρακτήρες σε ταινίες/ βιβλία κτλ., που επιδεικνύουν ορισμένες συμπεριφορές
3. Λεκτικό Πρότυπο Διδασκαλίας: Περιέχει περιγραφές και ερμηνείες μιας συμπεριφοράς, το λόγο δηλαδή που κάποιος συμπεριφέρθηκε με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Μορφιάδου, 2021)

Τέλος, (οπ. αναφ. στη Γιαννακουδάκη, 2023), ο Bandura (2006) ορίζει τρία στάδια που συνδέονται με την προσοχή, τη διαδικασία διατήρησης, αναπαραγωγής και κινήτρων, τα οποία αποτελούν την κοινωνική μάθηση, καθώς το παιδί παρατηρεί προκειμένου να μιμηθεί τρόπους και συμπεριφορές, τα οποία είναι:

Α΄ Στάδιο: η έκθεση του παιδιού στις αντιδράσεις των σημαντικών και μη σημαντικών άλλων.

Β΄ Στάδιο: η μίμηση αποδεκτών, από εκείνο, συμπεριφορών.

Γ΄ Στάδιο: η πρόσκτηση πράξεων μέσω της αποδοχής προτύπων ως οδηγός συμπεριφοράς.



### 1.4.3. Η Ψυχοκοινωνική Θεωρία του Erickson

Ο Eric Erikson (1950) συνδύασε την ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud με μεταγενέστερες κοινωνιολογικές θεωρίες και ανέπτυξε τη δική του ψυχοκοινωνική θεώρηση που εστιάζει στα ψυχοαναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Όπως αναφέρει η Σκοπελίτη (2015), ο Erikson θεωρεί πως τα παιδιά είναι «ενεργοί εξερευνητές» του κόσμου γύρω τους, ενώ έδωσε περισσότερη έμφαση στις πολιτισμικές επιρροές που έχει το άτομο και την κοινωνικοπολιτισμική του ανάπτυξη, παρά στα ένστικτα και τις πρωτογενείς ορμές της σεξουαλικότητας.

Ο Erikson στη θεωρία του αναφέρει πως το άτομο διανύει οχτώ ψυχοκοινωνικά, αναπτυξιακά στάδια – κρίσεις στη ζωή του, ξεκινώντας από τη γέννηση και καταλήγοντας στα γηρατειά (Αγγελίδου, 2020· Σκοπελίτη, 2015). Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

**Πίνακας 1.** «Τα Ψυχοκοινωνικά Στάδια Ανάπτυξης του Erikson»

Στάδια	Ονομασία Σταδίου	Ηλικίες
1 <sup>ο</sup>	«Θεμελιώδης Εμπιστοσύνη έναντι Δυσπιστίας»	Γέννηση – 1 <sup>ο</sup> έτος
2 <sup>ο</sup>	«Αυτονομία έναντι Ντροπής και Αμφιβολίας	1 <sup>ο</sup> – 2 <sup>ο</sup> έτος
3 <sup>ο</sup>	«Πρωτοβουλία έναντι Ενοχής»	3 <sup>ο</sup> – 6 <sup>ο</sup> έτος
4 <sup>ο</sup>	«Φιλοπονία έναντι Κατωτερότητας»	6 <sup>ο</sup> – 12 <sup>ο</sup> έτος, Λανθάνουσα Περίοδος
5 <sup>ο</sup>	«Ταυτότητα έναντι Σύγχυσης Ρόλων»	12 <sup>ο</sup> – 20 <sup>ο</sup> έτος, Εφηβεία
6 <sup>ο</sup>	«Οικειότητα έναντι Απομόνωσης»	20 <sup>ο</sup> – 40 <sup>ο</sup> έτος, Πρώιμη Ενήλικη Ζωή
7 <sup>ο</sup>	«Παραγωγικότητα έναντι Στασιμότητας»	40 <sup>ο</sup> – 65 <sup>ο</sup> έτος, Ενήλικη Ζωή

8 <sup>ο</sup>	«Ακεραιότητα του Εγώ έναντι Απόγνωσης»	65 <sup>ο</sup> ... έτος, Γήρας
----------------	---	---------------------------------

*Πηγή: Αγγελίδου, 2020· Σκοπελίτη 2015.*

Όπως διαπιστώνεται στον παραπάνω πίνακα, στην πρώτη παιδική ηλικία το παιδί αφήνει πίσω του το δεύτερο στάδιο «Αυτονομία έναντι Αμφιβολίας» και ξεκινά να διανύει το τρίτο στάδιο, «Πρωτοβουλία έναντι Ενοχής». Σύμφωνα με την Αγγελίδου (2020), στο συγκεκριμένο ψυχοκοινωνικό αναπτυξιακό στάδιο οι νοητικές αλλά και οι κινητικές διεργασίες του παιδιού ξεκινούν να απορρέουν αυτοβούλως. Επιπλέον, αναλόγως με τις αντιδράσεις της οικογένειας ως προς τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, το νήπιο αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση να παίρνει πρωτοβουλίες ή αντίστοιχα το αίσθημα της ενοχής για τις πράξεις του και περιορίζεται.

Οι Lightfoot, Cole & Cole (2014: 433) υποστηρίζουν ότι ο Erikson (1950) ισχυρίστηκε πως τα παιδιά στην πρώτη παιδική ηλικία έρχονται αντιμέτωπα με την πρώτη σοβαρή κρίση της ταυτότητάς τους. Στην πρώτη παιδική ηλικία (2,5 – 6 ετών) τα παιδιά ξεκινούν να είναι αυτόνομα ως ξεχωριστά άτομα, αλλά να δρουν με τρόπους και να έχουν συμπεριφορές που να συνάδουν με τους κοινωνικούς κανόνες και τους κοινωνικούς ρόλους της εκάστοτε κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Erikson στο συγκεκριμένο στάδιο ξεκινά πολύ έντονα η πρόθεση των παιδιών για συνεργασία με τους συνομήλικους τους, αλλά και με τους ενήλικες, με σκοπό την επίτευξη κάποιου στόχου. Αυτός ο στόχος μπορεί να είναι στα πλαίσια του παιχνιδιού, όπως η κατασκευή ενός κάστρου κτλ. ή στα πλαίσια του χρόνου που περνά το παιδί με τους γονείς του δημιουργικά, όπως η συναρμολόγηση ενός παζλ, το ψήσιμο ενός γλυκού κτλ. (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 433).

Τέλος, μπορούμε να συμφωνήσουμε στο ότι τα παιδιά όσο βρίσκονται σε εκείνη τη διαρκή αναζήτηση της ταυτότητάς τους και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, στο συγκεκριμένο ψυχοκοινωνικό στάδιο, βασικός παράγοντας αυτών των διεργασιών είναι η διαδικασία της ταύτισης. Μέσω αυτής τα παιδιά τείνουν να προσπαθούν να μοιάσουν, να ενεργούν, να νιώθουν και γενικότερα να είναι όπως οι «σημαντικοί άλλοι» γύρω τους, τα πρόσωπα εμπιστοσύνης και οικειότητας. Έτσι ξεκινούν να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους,

αποκτούν την κοινωνική τους ταυτότητα, τη φυλετική, την εθνοτική και άλλες, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους (Γιαννακουδάκη, 2023· Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 433).

#### 1.4.4. Ανάπτυξη της Αυτορρύθμισης

Μία από τις βασικότερες διαδικασίες που πραγματοποιούνται μέσω της προσωπικότητας του ατόμου, στα πλαίσια της συναισθηματικής ανάπτυξης, είναι η αυτορρύθμιση. Οι Cervone & Pervin (2013: 604) αναφέρουν πως η αυτορρύθμιση, σαν γενικός όρος, αφορά «τις διεργασίες της προσωπικότητας που αναφέρονται στην αυτό-κατευθυνόμενη παρώθηση της συμπεριφοράς». Η διεργασία της αυτορρύθμισης ενέχεται στις κοινωνικογνωστικές δομές της προσωπικότητας. Η ανθρώπινη συμπεριφορά ρυθμίζεται βάσει των προσωπικών στόχων του ατόμου, ενώ αξιολογείται από το ίδιο το πρόσωπο, με γνώμονα ορισμένα κριτήρια που αφορούν τον τρόπο που επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί (Cervone & Pervin, 2013: 604).

Αντιστοίχως, οι Lightfoot, Cole & Cole (2014: 451) δίνουν έναν πιο απλοποιημένο ορισμό της διαδικασίας της αυτορρύθμισης, ορίζοντάς τη ως «τη μάθηση του ελέγχου των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών». Η διαδικασία της αυτορρύθμισης είναι μεγίστης σημασίας για την ανάπτυξη και την ανεξαρτητοποίηση του ανθρώπου, γι' αυτό και έχει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Η αυτορρύθμιση αφορά πολλά αναπτυξιακά στάδια, ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία και αφορά την αναπτυσσόμενη ικανότητα των βρεφών να σταθεροποιούν το πρόγραμμα του ύπνου τους, του φαγητού κτλ.

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν όλο και περισσότερο την ικανότητα αυτή. Πλέον είναι σε θέση να συγκεντρώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό, παραμερίζοντας τις παρεμβολές και τους πειρασμούς και να φέρουν εις πέρας ένα έργο, μπορούν να προσπερνούν τα αρνητικά τους συναισθήματα, π.χ. το θυμό και να συμφιλιώνονται μεταξύ τους και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την έννοια του «μυστικού», που δεν πρέπει να μαρτυρήσουν (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 451). Ο Γουδάς (2021) αναφέρει πως στην πρώτη παιδική ηλικία τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να χρησιμοποιούν μία συγκεκριμένη στρατηγική αυτορρύθμισης, την ενεργή απασχόληση.

Μέσω αυτής της στρατηγικής το παιδί μπορεί να απομακρύνει την προσοχή του από αντικείμενα ή καταστάσεις που το αποσπούν ή το βάζουν σε πειρασμό και να εστιάσει σε κάποιο άλλο ερέθισμα, στο περιβάλλον του. Στις ηλικίες 2,5- 6 ετών, τα νήπια χρειάζονται βοήθεια για την αυτορρύθμιση, γι' αυτό και οι σκέψεις, οι εκφράσεις συναισθημάτων, οι συμπεριφορές και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις κατευθύνονται από άλλους, (γονείς, παιδαγωγούς κτλ.).

Σύμφωνα με τους Lightfoot, Cole & Cole (2014: 452), στα πλαίσια της αυτορρύθμισης, τα παιδιά στην πρώτη παιδική ηλικία δυσκολεύονται ιδιαίτερα «στην αναστολή της ενέργειας που βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη», δηλαδή στον λεγόμενο «έλεγχος με προσπάθεια». Ειδικά σε περιστάσεις όπου τα παιδιά βρίσκονται σε υπερένταση, π.χ. κατά τη διάρκεια τις παιχνιδιού, τους είναι πολύ δύσκολο να παγώσουν τη διαδικασία. Ακόμη, τα νήπια έχουν την τάση να ταυτίζονται με τους κανόνες που τους θέτουν οι γονείς τους ή οι παιδαγωγοί και μερικές φορές αυτό-ρυθμίζονται με σκοπό να γίνουν αρεστά σε αυτά τα πρόσωπα, δηλαδή να επιτύχουν κοινωνικούς στόχους.

Κάποιες φορές τα παιδιά εσωτερικεύουν τους κανόνες και τους όρους που τους τίθενται και ελέγχουν τον εαυτό τους με αυτό τον τρόπο. Ο Vygotsky υποστήριξε πως η διαδικασία της εσωτερίκευσης εντάσσει τους κοινωνικούς κανόνες στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και πως μέσω αυτής είναι ικανό να ελέγξει τον εαυτό του χωρίς τη βοήθεια των άλλων, πλέον (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 453). Η Κωφού (2021) αναφέρει πως χαρακτηριστικό παράδειγμα της εσωτερίκευσης είναι το παιδικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα σημειώνει πως τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μαθαίνουν τους άγραφους κανόνες της διαδικασίας του παιχνιδιού από τους συνομηλίκους τους και αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες των άλλων για τις συμπεριφορές τους. Το παιχνίδι αποτελεί «σχολείο» συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Έτσι τα παιδιά διδάσκονται και προσαρμόζονται στον αυτοέλεγχο και σταδιακά δεν χρειάζεται να τα καθοδηγεί κάποιος στο τι είναι επιτρεπτό και τι όχι.

Στο φάσμα της διαδικασίας της αυτορρύθμισης βρίσκεται ο έλεγχος των συναισθημάτων. Οι Cole & Cole (2001: 252) ορίζουν την ρύθμιση των συναισθημάτων ως «την ικανότητα να εκδηλώνει κανείς τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο».

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η αφετηρία της ρύθμισης και του ελέγχου των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών είναι η βρεφική ηλικία, με τη βοήθεια των γονέων που διαμορφώνουν τη συναισθηματική τους έκφραση. Από τη βρεφική προς τη νηπιακή/πρώτη παιδική ηλικία αναπτύσσονται νέα συναισθήματα στα παιδιά, όπως η ντροπή, η υπερηφάνεια, η ζήλια κτλ., τα λεγόμενα «αυτοσυνείδητα συναισθήματα», τα οποία σε αυτή τη φάση ενώνονται με τα «πρωτογενή συναισθήματα», τη χαρά, το θυμό κτλ. Αυτή η σύνδεση επιτρέπει στα νήπια να δημιουργήσουν πιο περίπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις, γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να μάθουν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα των άλλων και να διαχειρίζονται τα δικά τους, καλύπτοντάς τα όπου χρειάζεται (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 456). Η ρύθμιση των συναισθημάτων είναι μία διεργασία η οποία συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και προοδεύει όσο το άτομο οδεύει προς την ενηλικίωση. Παρ' όλα αυτά ποτέ δεν επιτυγχάνεται απόλυτα, καθώς ακόμη και οι ενήλικες, που φαινομενικά είναι πιο έμπειροι στη ζωή, δυσκολεύονται να ελέγξουν τον τρόπο που εκδηλώνονται (Cole & Cole, 2001:252· Γουδάς, 2021).

Μεταξύ των ηλικιών 2- 2,5 έως 6, τα παιδιά ξεκινούν να λειτουργούν με ορισμένες μεθόδους που τα βοηθούν να κρατούν υπό έλεγχο τα συναισθήματά τους. Όπως σημειώνουν οι Lightfoot, Cole & Cole (2014: 456) και οι Cole & Cole (2001: 261), για παράδειγμα, για να αποφύγουν ερεθίσματα στο περιβάλλον τους που είναι έντονα φορτισμένα συναισθηματικά, τα νήπια τείνουν να σκεπάζουν τα μάτια τους με τα χέρια τους, να κλείνουν τα αυτιά τους κτλ. Ακόμη δίνουν μία νέα ερμηνεία σε περιστάσεις που δεν μπορούν να τις διαχειριστούν και να τις αποδεχτούν ή που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, χρησιμοποιώντας τις γλωσσικές και νοητικές τους ικανότητες. Π.χ. *«Δεν πειράζει που δεν θα πάμε στο πάρκο, έτσι κι αλλιώς ήμουν πολύ κουρασμένος»*.

Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2001: 252-253), από τη ρύθμιση των συναισθημάτων στην πρώτη παιδική ηλικία προκύπτει πως:

1. Η συναισθηματική ανάπτυξη περνά από διάφορα ηλικιακά στάδια. Τα μεγαλύτερα παιδιά νηπιακής ηλικίας έχουν εξελίξει την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση των γύρω τους, να έχουν υπό έλεγχο τα δικά τους συναισθήματα, όπως και τον τρόπο που τα εξωτερικεύουν.

2. Η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη αλληλοσυνδέονται, καθώς η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών περιέχει πάντα την γνωστική οπτική της εκάστοτε συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα τα γνωστικά σχήματα του παιδιού διαμορφώνουν τα συναισθήματα που νιώθει, ενώ τα συναισθήματα το οδηγούν σε έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης.

Για τους Lightfoot, Cole & Cole (2014: 457), αυτή η προοδευτικά αυξανόμενη ικανότητα των παιδιών είναι μορφή της «κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας». Πρόκειται για την ικανότητα να έχουν σωστή συμπεριφορά και εξωτερική των συναισθημάτων τους, σε κοινωνικές περιστάσεις με έντονα, συναισθηματικά, φορτισμένα ερεθίσματα. Ακόμη, η Carolyn Saarni (2007) τονίζει πως οι περισσότερες από τις ικανότητες που ανήκουν στο φάσμα της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας αναπτύσσονται στην πρώτη παιδική ηλικία (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 457). Αντίστοιχα, η Σκοπελίτη (2015) κάνει λόγο για την «κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα» των παιδιών και την ορίζει ως «τα υψηλά επίπεδα ανάπτυξης στην κοινωνική και συναισθηματική σφαίρα και η ικανότητα ανάπτυξης αυτών των προσόντων σε πραγματικές συνθήκες». Η Saarni (1990) προτείνει εννιά δεξιότητες που αφορούν την κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα και οι περισσότερες από αυτές αποκτώνται στη νηπιακή ηλικία (Γουδάς, 2021· Σκοπελίτη, 2015):

1. Επίγνωση προσωπικής συναισθηματικής κατάστασης
2. Ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων
3. Ικανότητα να μιλάει κάποιος για τα συναισθήματά του
4. Ικανότητα συναισθηματικής εμπλοκής
5. Συνειδητοποίηση ασυμφωνίας εσωτερικής συναισθηματικής κατάστασης και εξωτερικής έκφρασης
6. Επίγνωση πολιτισμικών κανόνων έκφρασης
7. Ικανότητα υπολογισμού μοναδικών προσωπικών πληροφοριών των άλλων για την εκτίμηση της συναισθηματικής τους κατάστασης
8. Ικανότητα αντίληψης της επίδρασης της έκφρασης των συναισθημάτων

#### 9. Ικανότητα χρήσης αυτό-ρυθμιστικών στρατηγικών για την τροποποίηση συναισθηματικών καταστάσεων

Οι Cole & Cole (2001: 253) επισημαίνουν πως τα παιδιά πρώτης παιδικής ηλικίας που διαθέτουν χαρακτηριστικά της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας είναι πιο συμπαθή τόσο στους συνομηλίκους τους όσο και στους/ στις παιδαγωγούς τους.

#### 1.4.5. Ανάπτυξη Πρωτο-κοινωνικών Συμπεριφορών

Σύμφωνα με την Παππά (2017) η πρωτο-κοινωνική συμπεριφορά αφορά τις πράξεις που έχουν σκοπό να ευεργετήσουν τους άλλους. Πρόκειται για τις αλτρουιστικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν τη φροντίδα, το μοίρασμα, τη βοήθεια, τη συμπόνια κτλ. Οι Cole & Cole (2001: 242) σημειώνουν πως η πρωτο-κοινωνική συμπεριφορά δεν είναι μόνο ανθρώπινο χαρακτηριστικό αλλά πολλά ζώα εκδηλώνονται με αυτό τον τρόπο. Όπως ο θυμός αντιστοιχεί στην επιθετικότητα, ως ψυχολογική κατάσταση, έτσι η ενσυναίσθηση και η συμπάθεια αντιστοιχούν στην πρωτο-κοινωνική συμπεριφορά (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 470). Ακόμη η Παππά (2017) υποστηρίζει πως οι πρωτο-κοινωνικές συμπεριφορές ξεκινούν νωρίς στη ζωή του ατόμου. Οι πιο συνήθεις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα βρέφη και τα νήπια είναι το μοίρασμα και η επίδειξη ενδιαφέροντος και βοήθειας.

Όσον αφορά το βασικό σκέλος της πρωτο-κοινωνικής συμπεριφοράς, την ενσυναίσθηση, ο Γουδάς (2021) την ορίζει ως «τη συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου». Η Τάτση (2021) δίνει πιο επεξηγηματικούς και αναλυτικούς ορισμούς για την ενσυναίσθηση και την χαρακτηρίζει ως «την διαδικασία κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να κατανοεί, αναγνωρίζει αλλά και να λαμβάνει την οπτική του άλλου ατόμου» και ως «την ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πλευράς του άλλου, με την προϋπόθεση ότι δε χάνει το άτομο την αντικειμενικότητά του».

Ο Hoffman υποστήριξε πως η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια που συνδέονται άμεσα με τα στάδια ανάπτυξης του εαυτού (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 470·

Τάτση, 2021). Πράγματι τα συγκεκριμένα στάδια φαίνεται να συνδέονται με εκείνα της γνωστικής θεωρίας του Piaget.

Το πρώτο στάδιο συμβαδίζει με τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Τα βρέφη δεν μπορούν να διαχωρίζουν τον εαυτό τους από το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά έχει παρατηρηθεί πως αντιδρούν στο κλάμα κάποιου άλλου βρέφους κοντά τους (Στεφανή, 2008· Cole & Cole, 2001: 244). Ο Hoffman αποκάλυψε αυτό το φαινόμενο «καθολική ενσυναίσθηση» (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 470).

Το δεύτερο στάδιο έρχεται με τον δεύτερο χρόνο της ζωής του ατόμου, όταν πλέον αποκτά την ικανότητα να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ εκείνου και του έξω κόσμου. Σε αυτή τη χρονική φάση εμφανίζεται η «εγωκεντρική ενσυναίσθηση» και τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τα αρνητικά συναισθήματα κάποιου. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να στρέψουν την προσοχή τους από την ανησυχία για εαυτό τους, στην ανησυχία για τους άλλους. Μερικές φορές επικρατεί ο εγωκεντρισμός στην προσπάθεια του παιδιού να ανακουφίσει τον άλλον και δρα ακατάλληλα, όπως με το να δώσει το παιχνίδι του στην μητέρα του που είναι αναστατωμένη (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 470).

Το τρίτο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης αντιστοιχεί στην πρώτη παιδική ηλικία, όπου ξεκινά η διαδικασία υιοθέτησης ρόλων και τα παιδιά κατακτούν όλο και περισσότερο τη γλώσσα. Ο μεγαλύτερος έλεγχος της γλωσσικής ικανότητας παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους, να είναι πιο ευαίσθητα και λιγότερο εγωκεντρικά απέναντι στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να δείχνουν ενσυναίσθηση ακόμη και σε άτομα που δεν είναι παρόντα ή που δεν έχουν γνωρίσει ποτέ, π.χ. ήρωες σε τηλεοπτικά παιδικά προγράμματα (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 471· Στεφανή, 2008).

Το τέταρτο στάδιο εμφανίζεται στη μέση παιδική ηλικία, από έξι ετών, όπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζονται άμεσα από τα προσωπικά τους βιώματα. Από τα έξι έτη και μετά, τα παιδιά μπορούν να παρέχουν στους άλλους την κατάλληλη βοήθεια, ενώ ξεκινούν να ενδιαφέρονται και για ευρύτερα κοινωνικά θέματα (Τάτση, 2021).

Τέλος, η Μαλικιώση – Λοϊζού (2020: 298-299) επισημαίνει πως η ενσυναίσθηση επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ηλικία, που είδαμε και προηγουμένως, το φύλο των



παιδιών, την εκπαίδευση που τους παρέχεται, την ηθική που έχουν εκτεθεί, τις αναπτυσσόμενες κοινωνικές τους δεξιότητες, αλλά και την προσωπικότητα/ιδιοσυγκρασία τους.

Εκτός από την ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί θεμέλιο για την πρωτο-κοινωνική συμπεριφορά, στο φάσμα αυτό ανήκει και το αίσθημα της συμπάθειας. Η Μπερέτη (2021) θεωρεί πως μεταξύ άλλων, η συμπάθεια ανάγεται στην αλτρουιστική συμπεριφορά, δηλαδή στις πράξεις αυτές του προσώπου, που σκοπό έχουν να ωφελήσουν κάποιον τρίτο, ανεξάρτητα από τα κίνητρα των πράξεων αυτών.

Η Eisenberg (οπ. αναφ. στους Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 471) θεωρεί πως η ενσυναίσθηση των παιδιών, ορισμένες φορές, μετατρέπεται σε συμπάθεια ή/και προσωπική αγωνία. Προσθέτει πως η συμπάθεια αφορά συναισθήματα αγωνίας ή/και λύπης για κάποιον ενώ αντίθετα, η προσωπική αγωνία είναι η συναισθηματική αντίδραση του εαυτού τους «απέναντι στη δυστυχία του άλλου». Ακόμη η Eisenberg τονίζει πως πρέπει να γίνεται εμφανής η διάκριση μεταξύ ενσυναίσθησης και προσωπικής αγωνίας, καθώς οι συνέπειές τους για την πρωτο-κοινωνική συμπεριφορά είναι τελείως διαφορετικές. Στην ουσία η προσωπική αγωνία είναι το αποτέλεσμα των αρνητικών συναισθημάτων που δημιουργούνται στο παιδί από την άσχημη ψυχολογική κατάσταση του άλλου προσώπου. Όταν η συναισθηματική κατάσταση του άλλου παράγει τόσο έντονα αρνητικά συναισθήματα στο παιδί, τότε εκείνο εστιάζει στον εαυτό του, αντί να εστιάσει στο τρίτο πρόσωπο, κάτι το οποίο θα αποτελούσε την αρχή της συμπάθειας (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 472). Επιπλέον, οι ίδιοι αναφέρουν ότι από μελέτες προκύπτει πως τα νήπια που είχαν αναπτύξει περισσότερο την ικανότητα της ρύθμισης των συναισθημάτων τους εξέφραζαν συμπάθεια και όχι προσωπική αγωνία απέναντι στους άλλους.

### Επιλογικά

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως η ανθρώπινη προσωπικότητα θεωρείται ολοκληρωμένη όταν και τα δύο είδη νοημοσύνης, IQ και EQ συνυπάρχουν μέσα σε αυτή και αλληλοσυμπληρώνονται. Γίνεται, επίσης, εμφανές πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη δίνει στο άτομο ικανότητες σε όλους τις τομείς, που τον

βοηθούν να ανταπεξέλθει κοινωνικά και επαγγελματικά και γενικώς να έχει μία επιτυχημένη πορεία ζωής (Πολεμικού, 2021).

Τα στάδια, τα χαρακτηριστικά και η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μελετήθηκαν από αρκετούς θεωρητικούς του εικοστού αιώνα, όπου κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, από κάπως διαφορετικές διαδρομές. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που ο Piaget μίλησε για τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης και ο Erikson για οχτώ στάδια ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, το συμπέρασμα και των δύο ήταν πως στην πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία, δηλαδή από 2 – 6 ετών περίπου, γίνονται οι σημαντικότερες αλλαγές στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, είτε σε γνωστικό είτε σε ψυχοκοινωνικό – συναισθηματικό επίπεδο (Γιαννακουδάκη, 2023· Αγγελίδου, 2020). Σε αυτό το ηλικιακό στάδιο τα παιδιά ξεκινούν να διαχωρίζουν τον εαυτό τους από το περιβάλλον, αναγνωρίζοντάς τον ως ξεχωριστό πρόσωπο, αυτονομούνται περισσότερο, αυτόρρυθμίζονται συναισθηματικά και συμπεριφορικά και κοινωνικοποιούνται και εκτός του πλαισίου της οικογένειας.

Τέλος, μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι η Συναισθηματική Ανάπτυξη των νηπίων γεννά και συναισθήματα αλτρουισμού στην παιδική ψυχή. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματα του άλλου, δείχνουν ενσυναίσθηση και συμπάθεια, ενώ έρχονται σε θέση να προσφέρουν βοήθεια χωρίς αντάλλαγμα. Με λίγα λόγια αναπτύσσουν πρωτο-κοινωνικές/ προ-κοινωνικές συμπεριφορές (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 470). Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην πρώτη παιδική ηλικία αποτελεί την αφετηρία όλων εκείνων των αλλαγών και της ανάπτυξης των ικανοτήτων, που οδηγούν σε μία ακέραιη προσωπικότητα στο μέλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

#### Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκε η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και το πως αυτή αναπτύσσεται κατά την πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία. Όπως φαίνεται, από τις επιστημονικές μελέτες που πραγματοποιούνται ανά καιρούς, η ΕΙ συνδέεται και εξελίσσεται με τη συμβολή αρκετών παραγόντων, εκ των οποίων ορισμένοι βρίσκονται στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου, με τη μορφή ερεθισμάτων. Ένα από τα βασικά ερεθίσματα με τα οποία έρχεται σε επαφή το άτομο είναι η μουσική. Η Μουσική Νοημοσύνη ή αλλιώς Μουσική Ικανότητα αποτελεί έναν από τους τύπους της Πολλαπλής Νοημοσύνης της θεωρίας του Howard Gardner, ενώ ο ίδιος υποστηρίζει πως ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης υπάρχει μέσα σε κάθε άτομο (Βερεσετζίδου, 2017· Κορδαλή, 2017: 57). Μέσω αυτής οι άνθρωποι μπορούν να αναγνωρίσουν, να βιώσουν, να διεγείρουν τα συναισθήματά τους και να εκφραστούν μη λεκτικά.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρία του Gardner για την Πολλαπλή Νοημοσύνη, ενώ δίνεται έμφαση στη Μουσική Νοημοσύνη και στο πως αυτή αναπτύσσεται και εξελίσσεται στο άτομο. Ακόμη διερευνάται η πυρηνική σύνδεση μουσικής και συναισθήματος, αλλά και πως η μουσική αποτελεί μέσο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου. Τέλος αναφέρονται και αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδραση των μουσικών ακουσμάτων στην ανθρώπινη ψυχοσύνθεση, δηλαδή τον τρόπο που βιώνουν οι άνθρωποι τα συναισθήματά τους, με γνώμονα τη μουσική αλλά και προσωπικούς - εξωτερικούς παράγοντες.

#### **2.1. Η Θεωρία του Gardner για την Πολλαπλή Νοημοσύνη**

Τα τελευταία χρόνια, η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και οι τόσες διαφορές των ατομικών προσωπικοτήτων έχουν έρθει στο προσκήνιο της επιστημονικής κοινότητας. Λόγω των τόσων διαφοροποιήσεων, η έννοια της «νοημοσύνης» και των

λειτουργιών της έχει γίνει ένα θέμα ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο και πυροδοτεί «διαμάχες» από τις διάφορες αντικρουόμενες θεωρίες, περί των ανθρωπίνων νοητικών ικανοτήτων (Φλουρή, 2021: 88). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Φλουρή (2021: 88), η νοημοσύνη δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μονοδιάστατη, αλλά ως μία πολύπλευρη έννοια που περιέχει πολλές διαφορετικές δεξιότητες.

Με βάση τα παραπάνω ολοένα και περισσότερες επιστημονικές έρευνες, στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας και όχι μόνο, έχουν καταλήξει στη «Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης» (Μακρή, χ.χ.). Η Μακρή (χ.χ.) εξηγεί με πολύ απλά λόγια ότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης, η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως ο κάθε άνθρωπος διαθέτει ένα πλήθος ικανοτήτων, μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και κατ' επέκταση χρησιμοποιεί διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Η λεγόμενη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης υιοθετήθηκε από πολλά δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, με σκοπό τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας ορισμένων μαθησιακών αντικειμένων, αλλά ήρθε στο προσκήνιο το 1983 από το βιβλίο του Howard Gardner, καθηγητή του Πανεπιστημίου του Harvard, «Frames of Mind» (Κομνηνού, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον Φλουρή (2021: 96), ο Gardner στη θεωρία του χαρακτηρίζει τη νοημοσύνη ως ένα «συνεχές σύνολο πολλαπλών νοητικών, κοινωνικών, κιναισθητικών και άλλων ικανοτήτων». Ακόμη, ο Gardner υποστηρίζει πως το να περιορίζονται όλες οι ικανότητες του ανθρωπίνου νου σε λίγες μόνο κατηγορίες νοητικών παραγόντων χαρακτηρίζεται ως μη αντικειμενική προσέγγιση της πραγματικότητας, καθώς οι κατηγορίες αυτές είναι ελάχιστες ενώ οι ατομικές νοητικές ικανότητες πολύ περισσότερες (Φλουρή, 2021: 96). Ο Gardner, για τη διατύπωση της θεωρίας του, βασίστηκε σε έρευνες σχετικές με τις λειτουργίες του εγκεφάλου, την ανθρώπινη ανάπτυξη και εξέλιξη, ενώ ασχολήθηκε με επιστημονικούς τομείς όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η βιολογία, η ανθρωπολογία και οι ανθρωπιστικές επιστήμες, όπου τον βοήθησαν να εντοπίσει πολλά διαφορετικά ήδη νοητικών και άλλων ικανοτήτων – διαφορετικά είδη νοημοσύνης (Φλουρή, 2021: 96-97).

Η Κομνηνού (χ.χ.) αναφέρει πως οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης είναι χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους και πως το κάθε άτομο έχει έναν μοναδικό συνδυασμό ειδών νοημοσύνης. Στο κάθε άτομο, η διαμόρφωση τύπων νοημοσύνης που

διαθέτει καθορίζεται από βιολογικούς παράγοντες αλλά και από τα ερεθίσματα του έξω κόσμου και τον τρόπο που τα προσλαμβάνει, τα επεξεργάζεται και τα αφομοιώνει.

### 2.1.1. Τύποι Πολλαπλής Νοημοσύνης

Ο Φλουρής (2021: 100) υποστηρίζει πως ο Gardner, αρχικά, εντόπισε επτά διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, ενώ στη συνέχεια πρόσθεσε έναν ακόμη. Οι πρώτοι τύποι νοημοσύνης ήρθαν στο προσκήνιο το 1983, ενώ ο τελευταίος προστέθηκε μεταγενέστερα (Φλουρής, 2021: 115). Η Κορδαλή (2012, 56-57) αναφέρει πως ο Gardner σε πιο πρόσφατα έργα του κάνει λόγο για την πιθανή ύπαρξη δύο ακόμη ειδών νοημοσύνης, αλλά η έλλειψη ικανοποιητικού αριθμού τεκμηρίων ορίζει τις παρακάτω οχτώ ως τους επίσημους τύπους της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης:

1. *Γλωσσική Νοημοσύνη* (Linguistic Intelligence): Αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να χειρίζεται τη γλώσσα λειτουργικά, με σκοπό την επικοινωνία και τη νοηματοδότηση (Κομνηνού, χ.χ.: Κορδαλή, 2017: 56).
2. *Λογικομαθηματική Νοημοσύνη* (Logical - Mathematical Intelligence): Πρόκειται για την ικανότητα των ατόμων να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τα αριθμητικά σύμβολα και σχέσεις, τα λογικά σχήματα, όπως και άλλες μαθηματικές έννοιες (Κομνηνού, χ.χ.: Κορδαλή, 2017: 56).
3. *Χωρική ή Οπτική Νοημοσύνη* (Spatial Intelligence): Αναφέρεται στην ανθρώπινη ικανότητα της αντίληψης του χώρου, όπως και του μετασχηματισμού των ήδη υπάρχουσών αντιλήψεων. Ακόμη ο συγκεκριμένος τύπος νοημοσύνης αφορά την ευαισθησία στις μορφές, στα χρώματα, στα σχήματα και στις γραμμές, όπως και το πώς σχετίζονται τα στοιχεία αυτά μεταξύ τους (Κομνηνού, χ.χ.: Κορδαλή, 2017: 56).
4. *Κινησθητική Νοημοσύνη* (Bodily - Kinesthetic Intelligence): Σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του και τις κινήσεις του επιδέξια, έτσι ώστε να μπορεί να εκφραστεί, όπως και την ικανότητα για δημιουργία, μετασχηματισμό και σωστό χειρισμό αντικειμένων (Κομνηνού, χ.χ.: Κορδαλή, 2017: 57).

5. *Διαπροσωπική Νοημοσύνη* (Interpersonal Intelligence): Αυτός ο τύπος νοημοσύνης αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις, τη διάθεση, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των άλλων μέσω της σωστής ερμηνείας της μη λεκτικής τους επικοινωνίας, (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος κτλ.), με σκοπό μία ολοκληρωμένη επικοινωνία (Κομνηνού, χ.χ· Κορδαλή, 2017: 57).
6. *Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη* (Intrapersonal Intelligence): Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά την αυτοαντίληψη. Πρόκειται για την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει τις αδυναμίες του και τα δυνατά σημεία της προσωπικότητάς του, τη συναισθηματική του κατάσταση, τις βαθιές του επιθυμίες, τα κίνητρά του κτλ. (Κομνηνού, χ.χ· Κορδαλή, 2017: 57)
7. *Οικολογική ή Φυσιογνωστική Νοημοσύνη* (Naturalistic Intelligence): Είναι ο τύπος νοημοσύνης που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με άλλα έμβια όντα. Επίσης μέσω της οικολογικής νοημοσύνης ο άνθρωπος μπορεί να διαχωρίσει τα είδη χλωρίδας και πανίδας του περιβάλλοντος γύρω του, ενώ είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με αυτά (Κομνηνού, χ.χ· Κορδαλή, 2017: 57).
8. *Μουσική Νοημοσύνη* (Musical Intelligence): Η Μουσική Νοημοσύνη είναι ο τύπος νοημοσύνης με τον οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια και θα αναλύσουμε σε όλες του τις πτυχές. Εν συντομία η μουσική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα αντίληψης, διάκρισης, σύνθεσης και έκφρασης μουσικών σχημάτων, όπως και την ευαισθησία στο ρυθμό, την τονικότητα, τη μελωδία και το ύφος ενός μουσικού κομματιού (Κορδαλή, 2017: 57).

Παρά το ότι οι δύο τύποι πολλαπλής νοημοσύνης που πρότεινε ο Gardner μεταγενέστερα δεν βρίσκονται μέσα στα βασικά είδη, αξίζει να τα αναφέρουμε μιας και δεν αποκλείστηκε ποτέ η πιθανότητα ύπαρξής τους, απλά δεν έχουν, ας το πούμε, επισημοποιηθεί ακόμη. Οι δύο νέοι τύποι ορίζονται ως «υπαρξιακή» και «πνευματική» νοημοσύνη (Λυκούρη, 2018). Η υπαρξιακή νοημοσύνη αναφέρεται στην ανθρώπινη ικανότητα να προβληματιζόμαστε με υπαρξιακά ζητήματα της ανθρώπινης υπόστασης, όπως την έννοια της ζωής και του θανάτου, τη σημασία του ψυχικού και του φυσικού κόσμου και να βιώνουμε δυνατές εμπειρίες, όπως την αγάπη κάποιου άλλου ή να εκστασιάζει το «ωραίο» σε όλες του τις μορφές. Η σημασία της πνευματικής νοημοσύνης

δεν μπορεί να επεξηγηθεί εύκολα. Η Κορδαλή (2017: 57) προσπαθεί να προσεγγίσει με απλά λόγια αυτή την έννοια και αναφέρει πως η πνευματική νοημοσύνη αφορά την συνείδηση – βαθιά κατανόηση – του κάθε ατόμου για την ίδια του την ύπαρξη.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είχε πολύ μεγάλη απήχηση και εφαρμογή στον εκπαιδευτικό τομέα, παρά το ότι δεν δημιουργήθηκε για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Λυκούρη, 2018). Η Λυκούρη (2018) σημειώνει πως οι ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις για τη νοημοσύνη προωθούσαν ένα κλίμα που ευνοούσε και ενίσχυε την εγκυρότητα του αποτελέσματος μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης, ενώ πολλά δυτικά, σχολικά συστήματα καλλιεργούσαν και καλλιεργούν μόνο τις γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες των μαθητών/ μαθητριών. Ο Φλουρής (2021: 239) επισημαίνει πως εφαρμογή της θεωρίας του Gardner στα σχολικά συστήματα μπορεί να εξυπηρετήσει ικανοποιητικά τους σχολικούς σκοπούς και το σχολικό έργο να γίνει πιο ουσιαστικό, με την αξιοποίηση των γνώσεων και των δυνατοτήτων των μαθητών. Μέσω της θεωρίας του Gardner, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, αξιοποιούνται οι ατομικές διαφορές των παιδιών έτσι ώστε να μαθαίνουν όλοι και όχι μόνο οι στερεοτυπικά «καλοί», η κατανόηση των μαθησιακών αντικειμένων γίνεται βαθύτερη και πιο ολοκληρωμένη και η αναγνώριση των τύπων νοημοσύνης του κάθε μαθητή/ μαθήτριας τους καθιστά μοναδικούς, καθώς ο καθένας αφομοιώνει με ξεχωριστό τρόπο και αποκτά διαφορετικές δυνατότητες, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο (Φλουρής, 2021: 240).

### 2.1.2. Μουσική Νοημοσύνη

Η «Μουσική Νοημοσύνη» φαίνεται πως υπάρχει και εξελίσσεται σταδιακά ήδη από τα προϊστορικά χρόνια. Συγκεκριμένα ο Gardner υποστηρίζει πως από τη «λίθινη εποχή» είχαν δημιουργηθεί κάποια μουσικά όργανα, τα οποία χρησιμοποιούνταν στις θρησκευτικές τελετές και στη διαδικασία του κυνηγιού (Φλουρής, 2021: 137). Βάσει του Gardner η μουσική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται ως ένας ανεξάρτητος και ξεχωριστός τύπος νοημοσύνης, καθώς έχει τη δική της πορεία ανάπτυξης. Ο Φλουρής (2021: 139-140) στηρίζει αυτό τον ισχυρισμό αναφέροντας πως υπάρχουν έρευνες της μουσικής ικανότητας, τυπικά «φυσιολογικών» παιδιών, που εκδηλώνουν ένα πρόωρο πηγαίο

ταλέντο στη μουσική. Οι περιπτώσεις αυτές των βρεφών και των νηπίων που διαθέτουν μια ιδιαίτερη μουσική κλίση, υποδηλώνουν πως υπάρχει μία ακατέργαστη έμφυτη ικανότητα σε αυτές τις ηλικίες (Φλουρής, 2021: 139-140). Ακόμη, το πόρισμα αρκετών μελετών είναι πως η γλωσσική και η μουσική επικοινωνία και έκφραση είχαν κοινή αφετηρία και διαχωρίστηκαν πολλές χιλιετίες πίσω (Φλουρής, 2021: 137).

Για τον Παπάνη (2014), η μουσική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από «την ικανότητα αναγνώρισης μουσικών τόνων, ρυθμών, μοτίβων και «χρωμάτων», καθώς και από την ευελιξία χρησιμοποίησης των παραπάνω με σκοπό την σύνθεση ή την εκτέλεση μουσικής». Όπως προαναφέρθηκε, ο Φλουρής (2021: 137) θεωρεί πως η μουσική ικανότητα των ατόμων εκδηλώνεται από πολύ μικρή ηλικία και πως σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι αυτοί έχουν μία γενετική προδιάθεση σ' αυτό το κομμάτι. Όσον αφορά την ανάπτυξη της μουσικής ικανότητας, τα πιο πρόσφατα στοιχεία δείχνουν πως ξεκινά από τη βρεφική ηλικία, καθώς τα τυπικά «φυσιολογικά» βρέφη είναι σε θέση να μιμούνται τον τόνο από τα νανουρίσματα της μητέρας τους, μουσικά μοτίβα, όπως και να παράγουν μεμονωμένους ήχους. Όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, ορισμένα παιδιά στην πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία είναι ικανά να αναπαράγουν αρκετά μεγάλα αποσπάσματα τραγουδιών και να μιμούνται, μερικώς, τους τόνους των συγκεκριμένων μελωδιών (Φλουρής, 2021: 138). Από την ηλικία των πέντε ή έξι ετών και μετά, τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια μελωδίες από το περιβάλλον τους, ρυθμικά και τονικά.

Τα κύρια στοιχεία της μουσικής νοημοσύνης είναι η αντίληψη του τόνου/ μελωδίας και του ρυθμού, που «εκπέμπονται σε ορισμένες ακουστικές συχνότητες και ομαδοποιούνται σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο σύστημα» (Λυκούρη, 2018· Φλουρής, 2021: 137). Ο Φλουρής (2021: 137) αναφέρει πως εξίσου σημαντικό συστατικό της μουσικής νοημοσύνης είναι και η «νηχητική χροιά (timbre)», δηλαδή οι διάφορες χαρακτηριστικές ποιότητες του τόνου. Η Λυκούρη (2018) επισημαίνει πως η ικανότητα του διαχωρισμού και της αντίληψης της ξεχωριστής χροιάς έχει πρωταρχικό ρόλο σε κάθε μουσική εμπειρία. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και τα άτομα που αδυνατούν να αντιληφθούν τις ακουστικές πλευρές ενός μουσικού κομματιού, μπορούν να προσεγγίσουν και να εκτιμήσουν τα ρυθμικά στοιχεία του.



Από βιολογικής πλευράς, οι νευρολογικές μελέτες δείχνουν πως τα περισσότερα τμήματα της μουσικής ικανότητας, των τυπικά «φυσιολογικών» ατόμων, βρίσκονται στο δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου (Λυκούρη, 2018· Φλουρής, 2021: 139). Ο Gardner επισημαίνει πως οι διαστάσεις της μουσικής ικανότητας μεταφράζονται σε ένα πλήθος νευρικών αναπαραστάσεων, αφού το άτομο εκφράζεται μουσικά με ποικίλους τρόπους, όπως με το τραγούδι, μέσω των μουσικών οργάνων, με την μουσική ακρόαση, την παρατήρηση μίας χορογραφίας κτλ. (Φλουρής, 2021: 139).

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως τα άτομα με ανεπτυγμένη μουσική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται πλήρως τη μουσική δομή, έχουν πλήρη επαφή με το ρυθμό και διαχωρίζουν τον τόνο και τις διαφορετικές χροιές του. Ακόμη, όπως αναφέρει ο Παπάνης (2014), οι άνθρωποι αυτοί μπορούν εύκολα να αναπαράγουν μία μελωδία, να σκέφτονται ρυθμικά, δημιουργώντας μουσικά σχήματα, ενώ μπορούν να αφουγκράζονται μελωδίες, χωρίς ηχητικά ερεθίσματα στο περιβάλλον τους.

## **2.2. Μουσική και Συναισθήμα**

Ο Gardner, όπως και με τους υπόλοιπους τύπους νοημοσύνης, έτσι και με τη μουσική νοημοσύνη (οπ. αναφ. στον Φλουρή, 2021: 139-140) προσπάθησε να βρει «διασυνδέσεις» με άλλες νοητικές, κοινωνικές κτλ. ικανότητες ή άλλα είδη νοημοσύνης. Κατά τη διάρκεια της διερεύνησης αυτής εντοπίστηκαν αρκετές πτυχές της μουσικής που διεγείρουν τα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα οι ειδικοί που υποστηρίζουν αυτή τη θέση, έχουν εντοπίσει μέσα από μελέτες αναφορικά με τη σχέση της μουσικής με το συναίσθημα, πως υπάρχουν πολλά μουσικά «στοιχεία» που ενσωματώνονται στις ανθρώπινες ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, η Λυκούρη (2018) αναφέρει πως ο ψυχολόγος Paul Vitz (1996), μετά από μια σειρά ερευνών, επιβεβαίωσε πως οι ψηλές, τονικά, νότες έχουν αντίκτυπο στους ακροατές, παράγοντάς τους θετικά συναισθήματα.

Ένα ακόμη επιστημονικό πείραμα – έρευνα που αποδεικνύει τη σύνδεση μουσικής και συναισθήματος, πραγματοποιήθηκε από τους Balkwill, Thompson & Matsunaga (2004), του πανεπιστημίου Queen's του Καναδά, σε ένα μέρος του πληθυσμού της Ιαπωνίας. Ο σκοπός του πειράματος ήταν η αναγνώριση ενός συναισθήματος σε ορισμένα

μουσικά κομμάτια που διατέθηκαν στους συμμετέχοντες (Βερεσετζίδου, 2017). Όπως αναφέρει η Βερεσετζίδου (2017), το ερώτημα πίσω από την πειραματική διαδικασία ήταν το εάν ένα μουσικό σχήμα προκαλεί το συναίσθημα ή εάν τελικά αποτελεί την έκφραση του ίδιου του συναισθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όντως το κάθε συναίσθημα που διερευνήθηκε μεταξύ χαράς, λύπης και θυμού, είχε συγκεκριμένες μουσικές αντιστοιχίες. Ειδικότερα, ο θυμός φάνηκε να συνδυάζεται με δυνατούς ήχους, η χαρά με γρήγορους ρυθμούς, ενώ το συναίσθημα της λύπης ταυτιζόταν με πιο αργούς ρυθμούς και χαμηλότερες, τονικά, μελωδίες. Φυσικά στο αποτελέσματα του πειράματος υπήρχαν κάποιες παρεκκλίσεις, π.χ. μερικές φορές οι μελωδίες που ταυτίζονταν με το θυμό, από κάποιους ταυτίζονταν και με τη χαρά. Παρ' όλα αυτά το συμπέρασμα της έρευνας ήταν πως η μουσική εκφράζει όντως τα συναισθήματα.

Πάντως, το σίγουρο είναι πως οι μελέτες και οι προβληματισμοί για τη σύνδεση μουσικής και συναισθημάτων δεν ξεκίνησαν τα τελευταία χρόνια, απλά τώρα γίνονται πιο συστηματικά, με μεγαλύτερη εγκυρότητα. Η φυσική σύνδεση της μουσικής και του συναισθήματος είχε απασχολήσει ακόμη και τους μεγάλους φιλοσόφους της αρχαίας Ελλάδας, όπως τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, καθώς αναγνώριζαν την ιδιότητα της μουσικής να επηρεάζει τη συμπεριφορά και κατ' επέκταση την ανθρώπινη ηθική (Δαρειώτη, 2021). Άλλωστε η μουσική, εκτός του ότι από τότε βρισκόταν στα κύρια μαθησιακά αντικείμενα και θεωρείτο βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης, ήταν και κομμάτι της «θεωρίας του ήθους» (Δαρειώτη, 2021).

Έχει παρατηρηθεί πως η μουσική πολλές φορές ταυτίζεται με τη γλώσσα, υπό την έννοια ότι όπως με τις ιδιότητες της γλώσσας επικοινωνούμε, εκφραζόμαστε και επεξηγούμε, έτσι και με τη μουσική μπορούμε να έχουμε μία αντίστοιχη επικοινωνία, που επικεντρώνεται όμως στα συναισθήματα. Επί του θέματος, ο Φλουρής (2021: 138), αναφέρει πως όπως υπάρχουν διάφορα επίπεδα γλωσσικής επικοινωνίας, που περιλαμβάνουν τον τόνο της φωνής, τη σημασία και τη διάταξη των λέξεων, την ευαισθησία του λόγου κτλ., με μία ανάλογη αντιστοιχία ισχύουν και στη μουσική. Η Βερεσετζίδου (2017) αναφέρει πως αρκετοί ερευνητές υποστήριζαν ότι η μουσική αποτελεί μέσο ανταλλαγής πληροφοριών, όπως και η φυσική γλώσσα, με τη διαφορά ότι η μουσική επικοινωνία περιορίζεται στα συναισθήματα. Φυσικά υπάρχουν και θεωρητικοί

που αντιτίθενται σε αυτή την άποψη όπως ο Stephen Davies. Σύμφωνα με τη Βερεσετζίδου (2017), ο Davies θεωρεί πως πρώτων δεν είναι δυνατόν να υπονοούμε πως η μουσική αναφέρεται αποκλειστικά στην περιγραφή συναισθημάτων και πως αυτός ο ισχυρισμός βασίζεται σε μία εντελώς μονοδιάστατη οπτική. Δεύτερων, ο Davies υποστηρίζει πως το γλωσσικό νόημα προκύπτει από «τις εκφράσεις αληθινών δηλώσεων», δηλαδή από την πραγματικότητα, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει απαραίτητα με το μουσικό νόημα (Βερεσετζίδου, 2017). Πιο πιθανό είναι ο επεξηγηματικός «χαρακτήρας» ενός μουσικού κομματιού να αφορά την υποκειμενική οπτική του δημιουργού του, παρά την αντικειμενική πραγματικότητα, χωρίς βέβαια να είναι ουτοπική η υποκειμενική πλευρά.

Μελετώντας τον ανθρώπινο εγκέφαλο και τις αντιδράσεις του, όταν εισέρχεται η μουσική στα αυτιά μας, οι επιστήμονες έχουν παρατηρήσει τα εξής. Αυτομάτως οι εξωτερικοί ήχοι παίρνουν τη μορφή ερεθισμάτων όπου μέσω των ακουστικών νεύρων οδηγούνται στον εγκεφαλικό θάλαμο, δηλαδή το «σταθμό αναμετάδοσης των αισθήσεων και των συναισθημάτων» (Μαραγκουδάκη, 2022). Κατόπιν, ο εγκεφαλικός φλοιός διεγείρεται και στη συνέχεια πραγματοποιείται μια σειρά δονήσεων στο θάλαμο, που μεγεθύνονται κατά τη διάρκεια ακρόασης της μουσικής (Μαραγκουδάκη, 2022). Από όσα σημειώθηκαν, μπορεί να παρατηρηθεί πως και από βιολογικής/ ανατομικής πλευράς, η μουσική όντως αφυπνίζει και ισχυροποιεί τα ανθρώπινα συναισθήματα και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική κατάσταση και τη διάθεση του ατόμου.

Η Μαραγκουδάκη (2022) αναφέρει πως σε ερευνητικές διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να διερευνηθούν οι διεργασίες μουσικής και συναισθημάτων, απεδείχθη πως η προσωπικότητα του ατόμου έχει βασικό ρόλο στο πως ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το συναίσθημα και στο πως αυτό διαμορφώνεται μέσα του. Επομένως, το πώς δρα ένα μουσικό άκουσμα στην ψυχοσύνθεση του ατόμου, εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, όπως και το πολιτισμικό, ο επαγγελματικός προσανατολισμός κτλ. Ακόμη, πολύ σημαντικές μεταβλητές είναι η ψυχοσύνθεση του ατόμου, οι αναμνήσεις, τα βιώματα και οι εμπειρίες, αλλά και η σχέση του με τη μουσική, οι πιθανές μουσικές του γνώσεις, όπως και το πώς ο κάθε άνθρωπος βιώνει τα συναισθήματα, χωρίς τα μουσικά ερεθίσματα (Μαραγκουδάκη, 2022). Π.χ. εάν ένα άτομο βιώνει πολύ έντονα

συναισθήματα όπως η μελαγχολία, ο έρωτας, η θλίψη, τότε εάν αυτά συνδυαστούν με αργά και χαμηλά μουσικά κομμάτια, το άτομο θα τα βιώνει ακόμη εντονότερα.

Συνοψίζοντας, από τα παραπάνω προκύπτει πως η μουσική και στο συναίσθημα έχουν μία ισχυρή σύνδεση, η οποία έχει τις ρίζες της εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια πριν. Από την αρχαιότητα έως και σήμερα πολλοί ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων έχουν μελετήσει αυτή τη σύνδεση και έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα παρά το ότι έφτασαν σε αυτά με διαφορετικές μεθόδους. Η μουσική μπορεί να εκφράσει συναισθήματα, αλλά και να τα δημιουργήσει, να ενεργοποιήσει όπως και να τα μεγεθύνει στον ακροατή. Το είδος και η ισχύς των συναισθημάτων που θα διεγερθούν στο άτομο εξαρτάται από διάφορους προσωπικούς, φυσικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, αλλά και από την ίδια του την ψυχική κατάσταση τη δεδομένη στιγμή.

### 2.2.1. Η Μουσική ως μέσο καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Στις προηγούμενες ενότητες του κεφαλαίου αναφέρθηκε πως ο Gardner χαρακτηρίζει τη μουσική νοημοσύνη ως ξεχωριστή και αυτόνομη, ενώ μία σειρά από επιστημονικές μελέτες και πειράματα απέδειξαν πως η μουσική έχει άμεση σύνδεση με τη δημιουργία, την έκφραση και τη διέγερση των συναισθημάτων. Επιπλέον, έχουν συνταχθεί αρκετές θεωρίες που εκτός από το ότι κάνουν φανερή την πυρηνική σχέση μουσικής και συναισθημάτων, μέσω αυτών φαίνεται πως η μουσική έχει θετικό αντίκτυπο σε όλες τις μορφές της ανθρώπινης νοητικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μία από αυτές τις θεωρίες είναι η Θεωρία της Έκφρασης, (Expression Theory).

Σύμφωνα με τη Μπουλντή (2007: 82), η βασική ιδέα στην οποία στηρίζεται η θεωρία της έκφρασης είναι ότι ένας καλλιτέχνης, στην προκειμένη περίπτωση ένα μουσικός, βιώνει μία εμπειρία με έναν συγκεκριμένο τρόπο και επιθυμεί να τη μεταβιβάσει και στους άλλους, καλώντας τους μέσω του έργου του, να τη βιώσουν με τα ίδια συναισθήματα, την ίδια ένταση κλπ. Ο Davies (1986) αναφέρει πως σύμφωνα με της θεωρία της έκφρασης, το κοινό στο οποίο εκτίθεται το έργο του καλλιτέχνη, μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματα που βιώνει ο ίδιος/ η ίδια κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του έργου. Ο Davies (1986) προσθέτει πως παρά το ότι η έκφραση των συναισθημάτων

στην τέχνη ίσως να μην ταυτίζεται απόλυτα με τη συναισθηματική έκφραση μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, η προσπάθεια του κοινού να αντιληφθεί τα συναισθήματα του δημιουργού και η προσπάθεια του καλλιτέχνη να επικοινωνήσει τη συναισθηματική του κατάσταση μέσω της δημιουργίας του είναι αμφίδρομες. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν πως τα συναισθήματα είναι η γλώσσα της τέχνης (Davies, 1986).

Η Βερεσετζίδου (2017) αναφέρει πως στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έρευνες που συγκεντρώθηκαν από επιστημονικούς κλάδους που βασίστηκε ο Gardner για να στηρίζει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, υποστήριξαν τη θέση πως η μουσική ικανότητα υπάρχει μέσα σε κάθε άτομο. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από το μουσικό ταλέντο ενός ανθρώπου, τις μουσικές του γνώσεις και γενικότερα τις μουσικές εμπειρίες του, μέσω μουσικών ακουσμάτων μπορεί να βιώσει έντονα συναισθήματα και να εκφράσει τι νιώθει ευκολότερα. Η άποψη αυτή μπορεί να τεκμηριωθεί από το παράδειγμα της μουσικής αγωγής στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η Γκούτζιου (2018) αναφέρει πως ο βασικότερος ρόλος της μουσικής στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων τα νήπια επικοινωνούν τα συναισθήματά τους με περισσότερη ευελιξία και άνεση, αφού η άμεση επαφή τους με τη μουσική τους παρέχει τρόπους να εκφραστούν λεκτικά και μη λεκτικά. Π.χ., με το άκουσμα ενός γρήγορου και ψηλού, τονικά, μουσικού κομματιού, δηλαδή ενός χαρούμενου μουσικού σκοπού, το παιδί θα κινηθεί αυτόματα στο ρυθμό, θα τρέξει, θα εκφραστεί κουνώντας τα άκρα του, με τις εκφράσεις του προσώπου του κτλ., θα εκτονωθεί, θα εκφράσει η χαρά και τον ενθουσιασμό του, χωρίς να μιλήσει.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο ο άνθρωπος, μέσω των μουσικών δημιουργιών του, προώθησε την επικοινωνία, προσπάθησε να εκφράσει συναισθήματα, μερικές φορές αμβλύνοντας τα αρνητικά και τονίζοντας τα θετικά και προσέγγισε τις συναισθηματικές καταστάσεις των γύρω του, με σκοπό να τις κατανοήσει. Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τους Habibi & Damasio (2014: 95), η μουσική η οποία αποτελείται από συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά, π.χ. γρήγορο και χορευτικό ρυθμό, μπορεί να παράγει ντοπαμίνη στον ανθρώπινο εγκέφαλο διεγείροντας στο άτομο θετικά συναισθήματα. Αντίστοιχα, ένα μουσικό άκουσμα χαμηλότερο τονικά και πιο αργό

ρυθμικά, μπορεί να μειώσει τα επίπεδα της ντοπαμίνης στον οργανισμό και να δημιουργήσει συναισθήματα θλίψης και μελαγχολίας (Habibi & Damasio, 2014: 95).

Η Μαραγκουδάκη (2022) τόνισε τα σημαντικότερα πεδία της συναισθηματικής νοημοσύνης που καλλιεργούνται μέσω της μουσικής και ειδικότερα της μουσικής αγωγής, τα οποία θα αναλυθούν περεταίρω στο επόμενο κεφάλαιο και είναι η συναισθηματική έκφραση, η συναισθηματική αντίληψη και αξιολόγηση και η συναισθηματική ρύθμιση

Με τα βάση τα παραπάνω, εύλογα, διαπιστώνουμε πως η μουσική και κατ' επέκταση η μουσική αγωγή, πράγματι καλλιεργεί και διευρύνει τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μουσική βρίσκεται σε άμεση επαφή με τα ανθρώπινα συναισθήματα. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν το πώς ο άνθρωπος αναγνωρίζει και αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του μέσω της μουσικής, οι οποίοι αφορούν και τα ίδια τα μουσικά ακούσματα, αλλά και το άτομο.

### 2.2.2. Παράγοντες που συμβάλουν στη Διέγερση και τη Διαμόρφωση των Συναισθημάτων μέσω της Μουσικής.

Ο τρόπος που ο άνθρωπος αναγνωρίζει και βιώνει τα συναισθήματα μέσω της μουσικής είναι μοναδικός για τον κάθε ένα. Αυτό συμβαίνει διότι το άτομο διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες συνθήκες και εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία το κάνουν να αντιλαμβάνεται διαφορετικά το τι νιώθει, γιατί το νιώθει κτλ. Σύμφωνα με τη Βερεσετζίδου (2017), οι παράγοντες που επηρεάζουν το πώς επιδρά η μουσική σε ένα άτομο, αλλά και πώς αναγνωρίζει και αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του, αφορούν την προσωπικότητα του ατόμου, τα χαρακτηριστικά των μουσικών ακουσμάτων, το εξωτερικό περιβάλλον που αναπτύσσεται και εξελίσσεται, όπως και την ψυχοσυναισθηματική και φυσική κατάσταση του.

Αναφορικά με τα γνωρίσματα των μουσικών κομματιών που έρχεται σε επαφή ο άνθρωπος, δίνεται έμφαση στο ότι έχει μεγάλη σημασία το είδος της μουσικής, η ένταση, ο ρυθμός, το εάν θα περιέχει στίχους ή όχι, η μουσική κλίμακα, ο τόνος κτλ., στο πως θα επηρεαστεί ο ακροατής και τι συναισθήματα θα διεγερθούν. Χαρακτηριστική απόδειξη του παραπάνω ισχυρισμού αποτελεί η έρευνα των Casali et al. (2019), η οποία διεξήχθη

με σκοπό να ελέγξουν ποιες είναι οι καλύτερες μέθοδοι για να προγραμματίσουν το τεχνολογικό μοντέλο «Musical Moods», έτσι ώστε να εντοπίζει τη διέγερση και να αναγνωρίζει ένα ή περισσότερα συναισθήματα που αφυπνίζονται στον ακροατή ταυτόχρονα. Οι Casali et al. (2019) αναφέρουν πως για να δοκιμάσουν τη λειτουργικότητα του συστήματος χρησιμοποίησαν τετρακόσια, μικρής διάρκειας, μουσικά κομμάτια, εκατό από κάθε είδος μεταξύ κλασσικής μουσικής, pop, rock και ηλεκτρονικής μουσικής. Επιπλέον κατηγοριοποίησαν τα μουσικά κομμάτια του κάθε είδους ανάλογα με τα ακουστικά, τονικά και μελωδικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, για να συλλέξουν τα αποτελέσματά τους πραγματοποίησαν τέσσερα διαφορετικά πειράματα, με διαφορετικό αριθμό συμμετεχόντων και με διαφορετικές μουσικές προτιμήσεις ο κάθε ένας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως στα μουσικά κομμάτια του κάθε είδους με τις χαμηλότερες τονικότητες και τους πιο αργούς ρυθμούς, το ηλεκτρονικό σύστημα εντόπισε στους περισσότερους ακροατές συναισθήματα λύπης και νοσταλγίας. Αντίθετα, όπως ήταν αναμενόμενο, τα μουσικά κομμάτια με ένταση, γρήγορο ρυθμό και σε υψηλότερους τόνους δημιούργησαν στους ακροατές συναισθήματα ενθουσιασμού, χαράς και δύναμης.

Ο Gabrielsson (2014) αναφέρει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των μουσικών ακουσμάτων που επηρεάζουν τα ανθρώπινα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το ρυθμό σημειώνει πως οι γρήγοροι ρυθμοί ταυτίζονται με ενεργητικές καταστάσεις και προκαλούν συναισθήματα χαράς και ευτυχίας, ευχάριστης έκπληξης και ευχαρίστησης. Ένα γρήγορο «beat» όμως είναι ικανό να διεγείρει και συναισθήματα θυμού, φόβου και το αίσθημα της άβολης κατάστασης στο άτομο. Από την άλλη πλευρά, οι αργοί μουσικοί ρυθμοί συσχετίζονται με καταστάσεις ηρεμίας και γαλήνης, ενώ δημιουργούν συναισθήματα τρυφερότητας, θλίψης, βαθιάς επιθυμίας, επισημότητας κτλ. Ο Gabrielsson (2014) συνεχίζει σημειώνοντας πως όσον αφορά τη μουσική κλίμακα μίας μουσικής δημιουργίας, η μείζονα κλίμακα έχει συσχετιστεί περισσότερο με την ευτυχία, καθώς ο ακροατής βιώνει συνήθως τέτοιου είδους συναισθήματα, ενώ η ελάσσονα κλίμακα ταυτίζεται περισσότερο με μία πιο θλιβερή διάθεση. Παρ' όλα αυτά αυτή η κοινή πεποίθηση αντιστοίχισης των κλιμάκων με συγκεκριμένες διαθέσεις δεν φαίνεται να διαθέτει εμπειρικές βάσεις. Όσον αφορά την ένταση του ήχου, ερχόμενοι σε επαφή με μουσική με μεγάλη ένταση, οι ακροατές βιώνουν συναισθήματα δύναμης και έντασης,

θυμού, ενθουσιασμού κτλ., ενώ σχετικά με μουσική χαμηλής έντασης, τα άτομα βιώνουν φόβο, λύπη, χαλάρωση και ηρεμία. Τέλος, ο Gabriellsson (2014) δηλώνει πως η μουσική που τοποθετείται σε τονικά, ψηλές νότες δημιουργεί το αίσθημα του θυμού, της έκπληξης, της υπερέντασης, ενώ ορισμένοι άνθρωποι δεν αντέχουν τις ψηλές τονικότητες με αποτέλεσμα να τοποθετούνται αρνητικά. Αντιθέτως, οι χαμηλές τονικότητες προκαλούν συναισθήματα λύπης ή και χαράς, πληρότητας και νοηλικότητας. Στο τραγουδιστικό κομμάτι, συνήθως οι βαθιές φωνητικές χροιές και οι μελωδίες που απαρτίζονται από διφωνίες και τριφωνίες προκαλούν ακόμη και το αίσθημα του δέους και της υπέρμετρης συγκίνησης.

Σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν την προσωπικότητα του ατόμου και το πώς τα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός διαμορφώνουν τα συναισθήματά του μέσω της μουσικής, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Robazza, Macaluso & D' Urso (1994). Αν και η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη δεν είναι και τόσο σύγχρονη, τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγει είναι διαχρονικά και αφορούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις και διακυμάνσεις των ανθρώπων, μέσω της μουσικής, αλλά και τις διαφοροποιήσεις τους, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τη μουσική τους εμπειρία.

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν ογδόντα άτομα, ειδικότερα σαράντα ενήλικες από δεκαεννέα έως είκοσι εννέα ετών και σαράντα παιδιά από εννέα έως δέκα ετών. Οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες χωρίστηκαν σε οχτώ ομάδες των δέκα ατόμων και υποβλήθηκαν σε ακρόαση μουσικών κομματιών του κλασσικού ρεπερτορίου. Ο στόχος ήταν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα του φόβου, της θλίψης, της ευτυχίας και του θυμού, μέσω των μουσικών δημιουργιών. Σκοπός του πειράματος, εκτός από τη διερεύνηση των διαφοροποιήσεων στις ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων βάσει του φύλου, της ηλικίας και της μουσικής εμπειρίας, ήταν οι ερευνητές να εξετάσουν τη σύνδεση κάθε μουσικού κομματιού με ένα συναίσθημα, αλλά και να προσδιορίσουν την ένταση του κάθε συναισθήματος.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι: α) τα άτομα με εμπειρία στη μουσική και τα άτομα χωρίς μουσική εμπειρία αναγνώρισαν παρόμοια συναισθήματα, σε κάθε μουσικό κομμάτι, β) το φύλο δεν έπαιξε ρόλο στις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων, γ) τα παιδιά ένιωσαν πιο έντονα το συναίσθημα της ευτυχίας και λιγότερο του θυμού, σε



αντίθεση με τους ενήλικες, δ) το συναίσθημα του φόβου και του θυμού ταυτίζονταν σε αρκετά μουσικά κομμάτια, ε) οι γυναίκες συσχέτισαν και βίωσαν εντονότερα το θυμό στα μουσικά κομμάτια συγκριτικά με τα κορίτσια.

Ακόμη, ο τρόπος που το κάθε άτομο διαμορφώνει και αναγνωρίζει τα συναισθήματά του μέσω της μουσικής ακρόασης σχετίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά, αλλά και με τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται μέσα σε αυτό. Η Πρίνου- Πολυχρονιάδου (1989: 40 οπ. αναφ. στη Βερεσετζίδου, 2017) σημειώνει πως η επίδραση που έχει η μουσική σε άτομα που δεν διαθέτουν μουσική καλλιέργεια και δεν είχαν εκτεθεί ιδιαίτερα σε μουσικά ερεθίσματα, είναι πολύ εντονότερη συγκριτικά με την επίδραση που ασκεί σε άτομα τα οποία διαθέτουν μουσική καλλιέργεια και κατέχουν μουσικές γνώσεις και τεχνικές. Αυτό συμβαίνει διότι τα άτομα που έχουν μία, έστω στοιχειώδη, μουσική παιδεία προβάλλουν ασυναίσθητα μία αντίσταση στη «συγκινησιακή διάθεση» της μουσικής, λόγω του ότι κρίνουν τα μουσικά κομμάτια και δεν συνεπαίρνονται απλά με αυτά. Αξίζει να τονιστεί πως η θέση της Πρίνου- Πολυχρονιάδου (1989) έρχεται σε αντίθεση με το αποτέλεσμα της έρευνας των Robazza, Macaluso & D' Urso (1994), σε σχέση με τα συναισθήματα που αναγνωρίζονται μέσω των μουσικών κομματιών, από ειδικούς και μη ειδικούς επάνω στη μουσική.

Όπως επισημαίνει η Βερεσετζίδου (2017), οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμβάλουν όλοι στο πως οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και διεγείρονται ψυχικά, μέσω της επαφής τους με τη μουσική. Ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν έχουν όλοι οι παράγοντες την ίδια ισχύ, συνήθως το αποτέλεσμα διαμορφώνεται από το συνδυασμό όλων.

## Επιλογικά

Συνοψίζοντας, μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι είναι ουτοπικό να θεωρούμε πως η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κάτι μονοδιάστατο και όμοιο σε όλους τους ανθρώπους. Όπως φάνηκε και από τη θεωρία του Gardner, το κάθε άτομο διαθέτει πολλούς διαφορετικούς τύπους Νοημοσύνης, οι οποίοι λειτουργούν με μοναδικό τρόπο στον καθένα (Φλουρής, 2021: 240) Επιπλέον, οι τύποι νοημοσύνης που συγκεντρώνει ο

άνθρωπος αλληλεπιδρούν και μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την εξέλιξη του ενός με τη συμβολή του άλλου.

Αυτό ακριβώς συμβαίνει με τη Μουσική και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Φαίνεται πως η μουσική και τα συναισθήματα έχουν πυρηνική σύνδεση, η οποία ξεκινά από τις αρχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσα από μελέτες και ερευνητικά πειράματα απεδείχθη πως οι πτυχές της μουσικής «κουμπώνουν» στις ανθρώπινες συναισθηματικές καταστάσεις (Φλουρής, 2021: 139-140· Λυκούρη, 2018). Επομένως τα μουσικά ακούσματα είναι ικανά, όχι μόνο να δημιουργήσουν έντονα συναισθήματα στο άτομο, αλλά και να το βοηθήσουν να αναγνωρίσει τι νιώθει και να εκφραστεί. Συνεπώς, μέσω της Μουσικής Ικανότητας οι άνθρωποι μπορούν να καλλιεργηθούν συναισθηματικά σε οποιαδήποτε ηλικία, αλλά ακόμη περισσότερο στην πρώτη παιδική ηλικία όπου η συναισθηματική τους ανάπτυξη και η διαμόρφωση του χαρακτήρα βρίσκεται σε κρίσιμο στάδιο, όπως θα δούμε και παρακάτω.

Παρ' όλα αυτά η μουσική δεν αποτυπώνεται με τον ίδιο τρόπο και με τα ίδια συναισθήματα σε όλους τους ανθρώπους. Ο αντίκτυπος που έχουν τα μουσικά ακούσματα στο άτομο επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία και τα προσωπικά γνωρίσματα του ανθρώπου, τα βιώματά του, τα μουσικά χαρακτηριστικά ενός κομματιού, τα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωτερικό του περιβάλλον και εκάστοτε φυσική και ψυχολογική του κατάσταση. Όσον αφορά τη μουσική εμπειρία του ατόμου, πρόκειται για έναν αμφιλεγόμενο παράγοντα, καθώς όπως μπορεί να παρατηρηθεί από την έρευνα των Robazza, Macaluso & D' Urso (1994) και τον ισχυρισμό της Πρίνου- Πολυχρονιάδου (1989: 40), οι απόψεις δίστανται (Βερεσετζίδου, 2017). Το σίγουρο είναι πως μέσω της μουσικής ο άνθρωπος βρίσκει έναν διάυλο επικοινωνίας των συναισθημάτων του, ακόμη και χωρίς να χρειαστεί να μιλήσει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

#### Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύθηκε σε βάθος ο ένας από τους τύπους νοημοσύνης της θεωρίας του Howard Gardner, η Μουσική Νοημοσύνη, όπως και το πως η μουσική αλληλεπιδρά με το συναίσθημα και αναπτύσσει συναισθηματικά το άτομο, μέσω ορισμένων παραγόντων. Η μουσικότητα του παιδιού κάνει την εμφάνισή της στην πρώιμη βρεφική ηλικία, με τις αντιδράσεις του βρέφους στους ήχους και εξελίσσεται περαιτέρω από τα δύο έτη μέχρι πριν την ενηλικίωση (Shuter- Dyson & Gabriel, 1981 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2004: 89). Ανά τα χρόνια, αρκετοί θεωρητικοί και ερευνητές βασίστηκαν στη θεωρία του Piaget για τη Γνωστική Ανάπτυξη του ατόμου και μέσω αυτής ανέπτυξαν τις δικές τους θεωρίες για την παιδική, μουσική ανάπτυξη. Τα διάφορα ερευνητικά δεδομένα και μελέτες, μέχρι στιγμής, αποδεικνύουν πως η μουσική έχει άμεση σύνδεση και επιρροή με τους τομείς ανάπτυξης του νηπίου, όπου και θα συζητήσουμε στη συνέχεια

Στο τρίτο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού στην πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία, τα οποία βασίζονται σε διαχρονικά θεωρητικά μοντέλα, όπως και θα αναλύσουμε τις αισθητικοκινητικές δεξιότητες του νηπίου και το πώς αυτές αναπτύσσονται μέσω της μουσικής. Συγκεκριμένα θα δοθεί έμφαση στο πως ορισμένα μουσικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις αντιδράσεις και τις αισθητηριακές - κινητικές αντιλήψεις και δεξιότητες του παιδιού, αλλά και στην άμεση σχέση κίνησης – μουσικής - ρυθμού. Τέλος, θα γίνει αναφορά στο πως, με τη συμβολή της μουσικής, το παιδί αναπτύσσεται συναισθηματικά, ως συνέχεια της ενότητας 2.2.1. του προηγούμενου κεφαλαίου.

#### 3.1. Η Μουσική Ανάπτυξη κατά την Πρώτη Παιδική Ηλικία

Η μουσική ανάπτυξη των παιδιών είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους κύκλους της επιστημονικής κοινότητας, από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και έπειτα. Συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν συνταχθεί νέες καινοτόμες θεωρίες και

μαθησιακά μοντέλα, τα οποία εστιάζουν στη μουσική ανάπτυξη αλλά και στις γνωστικές διεργασίες που την αφορούν. Όπως αναφέρει η Παπαδημητρίου (2019), η πρόοδος της τεχνολογίας και η ραγδαία ανάπτυξη του κλάδου της νευροεπιστήμης παρέχουν καινούριες δυνατότητες στον τομέα της ψυχολογίας, σχετικά με τη μελέτη της ανάπτυξης των μουσικών δεξιοτήτων στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2004: 88), η μουσική ανάπτυξη των παιδιών αφορά το «πώς αυτά αντιλαμβάνονται και παράγουν μουσική σε διαφορετικές χρονικές φάσεις της ζωής τους». Πιο γενικά, ο όρος «μουσική ανάπτυξη» περιγράφει τις χρονικά μεθοδικές αλλαγές, όσον αφορά τη μουσική αντίληψη και τις μουσικές δεξιότητες ενός ατόμου (Μαγαλιού, 2007: 47).

Σύμφωνα με τη Μακροπούλου (2004: 10 οπ. αναφ. στην Αργυρίου 2021: 68) «η μουσική είναι μία μοναδική συμβολική μορφή με μέσο τον ήχο, μία ευδιάκριτη περιοχή μάθησης, μάλλον ανεξάρτητη από τα άλλα αναπτυξιακά επιτεύγματα, (π.χ. γλώσσα, κινητικές δεξιότητες κτλ.)... τα μουσικά χαρακτηριστικά, όπως ο ρυθμός, η μελωδία, η κίνηση, το παίξιμο οργάνων, εξελίσσονται σε κάθε παιδί με διαφορετικό ρυθμό», αλλά σε διαφορετική χρονική στιγμή. Ακόμη, η μουσική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται άμεσα από τα μουσικά ερεθίσματα στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και εξελίσσονται, όπως και από την οποιαδήποτε πρόωμη ενασχόληση με τη μουσική, η οποία μάλιστα μπορεί να φέρει στην επιφάνεια ιδιαίτερα μουσικά στοιχεία ή κάποιο έμφυτο μουσικό ταλέντο, που το παιδί δεν έχει εκδηλώσει ακόμη (Αργυρίου, 2021: 68· Rascovic & Popovic, 2021: 374).

Η Παπαδημητρίου (2019) αναφέρει πως οι βασικές μουσικές δεξιότητες του ατόμου αναπτύσσονται μέσα στα πρώτα δέκα χρόνια ζωής του, αφού κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η διαδικασία διαμόρφωσης των επιπέδων του ακουστικού συστήματος εκτυλίσσεται σταδιακά και παράλληλα το παιδί αφομοιώνει έντονα τα πολιτισμικά μουσικά στοιχεία της κουλτούρας μέσα στην οποία ανήκει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Ο Dowling (1982 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2004: 88) στην ανασκοπική μελέτη του, «Επεξεργασία μελωδικών πληροφοριών και η ανάπτυξή της», ενσωματώνει ολοκληρωμένα τον τρόπο με τον οποίο οι γνωσιακές δομές και στρατηγικές εμπλέκονται στην αντίληψη και πρόσληψη των μελωδικών χαρακτηριστικών, από τα παιδιά.

Ειδικότερα, προτείνει μία ιεραρχική σειρά στοιχείων, του τονικού ύψους, της μελωδικής γραμμής, της τονικότητας και των σχέσεων διαστημάτων, η οποία εμφανίζεται στη μουσική εξελικτική πορεία των παιδιών και προσθέτει πως η ίδια ακολουθία εμφανίζεται με την ίδια ιεραρχία και στους ενήλικες.

Αναφορικά με τη σταδιακή μουσική ανάπτυξη των παιδιών, ο Hargreaves (2004: 89) αναφέρει πως οι Shuter- Dyson & Gabriel (1981) δημιούργησαν μία σύνοψη των μουσικών δυνατοτήτων των παιδιών, ανάλογα με την ηλικιακή τους φάση, η οποία καταγράφεται παρακάτω:

**Πίνακας 2.** «Ορόσημα στη Μουσική Ανάπτυξη»

<b>Ηλικία</b>	<b>Φάσεις Μουσικής Ανάπτυξης</b>
0 – 1 έτος	Αντίδραση στους ήχους
1 – 2 έτη	Αυθόρμητη μουσική δημιουργία
2 – 3 έτη	Έναρξη αναπαραγωγής γνωστών τραγουδιών
3 – 4 έτη	Σύλληψη του γενικού πλάνου μίας μελωδίας· η αίσθηση του απόλυτου τονικού ύψους μπορεί να αναπτυχθεί με τη μάθηση ενός οργάνου
4 – 5 έτη	Έναρξη της ικανότητας διάκρισης της έκτασης των φωνών/ Ικανότητα απόδοσης των απλών ρυθμών με χτυπήματα
5 – 6 έτη	Αντίληψη των δυναμικών (δυνατά/σιγανά)· ικανότητα διάκρισης του «όμοιου» και του «διαφορετικού» σε απλά τονικά και ρυθμικά μοτίβα.
6 – 7 έτη	Ικανότητα τραγουδιού, με το σωστό τόνο· καλύτερη αντίληψη της τονικής από την άτονη μουσική.

7 – 8 έτη	Αναγνώριση της συμφωνίας σε αντιδιαστολή με τη διαφωνία.
8 – 9 έτη	Βελτίωση των δεξιοτήτων της ρυθμικής εκτέλεσης
9 – 10 έτη	Βελτίωση της ρυθμικής αντίληψης και της μελωδικής μνήμης/ Αντίληψη των δίφωνων μελωδιών/ Αίσθηση της κατάληξης (cadence)
10 – 11 έτη	Εδραίωση της αρμονικής αίσθησης· σταδιακή αντίληψη των λεπτότερων εκφάνσεων της μουσικής.
12 – 17 έτη	Ανάπτυξη της μουσικής εκτίμησης σε γνωσιακό και συγκινησιακό επίπεδο

**Πηγή:** *Hargreaves, 2004: 89.*

Όπως μπορεί να διαπιστωθεί από τον πίνακα 2, μέχρι την πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία, τα παιδιά έχουν αποκτήσει τις ικανότητες της αντίδρασης σε όλα τα ηχητικά ερεθίσματα, του τραγουδιού, της αντίληψης του τόνου και της έντασης και της αναπαραγωγής του ρυθμού.

Όσον αφορά το τραγούδι, από την ηλικία των δύο ετών τα νήπια ξεκινούν να αυτοσχεδιάζουν τραγούδια, τα οποία αποτελούνται από σύντομες και επαναλαμβανόμενες φράσεις (Hargreaves, 2004: 99). Στην αρχή, οι αυτοσχεδιασμοί αυτοί δεν έχουν έναν σαφή τόνο και τα ρυθμικά μοτίβα δεν είναι σταθερά, καθώς προκύπτουν από τη χρήση των λέξεων (Hargreaves, 2004: 99· Μαγαλιού, 2007: 51). Η Μαγαλιού (2007: 51) αναφέρει πως προς τον τρίτο χρόνο της ζωής τους όμως, τα νήπια ξεκινούν να χρησιμοποιούν «διακριτά τονικά ύψη» και ταυτοφωνίες ως πρώτα μουσικά διαστήματα των παιδικών τραγουδιών, αλλά χωρίς ακόμη ο ρυθμός να είναι ξεκάθαρος και σταθερός. Επιπλέον, προς το τέλος του δεύτερου έτους τα νήπια ξεκινούν να αναπαράγουν τραγούδια από το περιβάλλον τους, ενώ δίνουν χαρακτηριστικά από αυτά στα αυτοσχέδια τραγούδια που

έχουν ήδη δημιουργήσει. Αυτός ο δανεισμός μουσικών στοιχείων και ο εμπλουτισμός των αυθόρμητων δικών τους με αυτά, κατά τον Moog (1976) ονομάζονται τραγούδια «ποτ-πουρί» (Hargreaves, 2004: 105-106· Μαγαλιού, 2007: 51). Ακόμη, (οπ. αναφ. στην Αργυρίου, 2021: 72) σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του τραγουδιού του Moog (1976), τα νήπια από τριών έως πέντε ετών εξελίσσουν τα τραγούδια «ποτ-πουρί» αναπτύσσοντας τα λεγόμενα τραγούδια φαντασίας, τα οποία περιέχουν μέρη από τραγούδια που ακούγονται στο περιβάλλον τους, όπως και διαφοροποιήσεις τους. Στην ίδια χρονική περίοδο κάνει την εμφάνισή του και το «αφηγηματικό τραγούδι». Σύμφωνα με τον Moog (1976) πρόκειται για λέξεις και φράσεις που τα παιδιά τις τραγουδούν σε μορφή μονολόγου (Αργυρίου, 2021: 72). Από τα τέσσερα έως τα έξι χρόνια, τα παιδιά αναπτύσσουν το αφηγηματικό και το τραγούδι φαντασίας, ενώ οι συνδυασμοί γνωστών τραγουδιών με τα αυτοσχέδια μειώνονται. Συγκεκριμένα ο Hargreaves (2004: 106) αναφέρει πως μέχρι την ηλικία των πέντε ετών τα νήπια έχουν αποκτήσει ήδη ένα ευρύ ρεπερτόριο τραγουδιών της κουλτούρας τους και περιβάλλοντος που μεγαλώνουν. Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί πως στην ηλικία των έξι ετών τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν την έννοια του «σωστού τρόπου» που πρέπει να τραγουδήσουν και ίσως να μην θέλουν να μπουν στην τραγουδιστική διαδικασία αν δεν διαθέτουν εμπειρία πάνω σε αυτό (Μαγαλιού, 2007: 52).

Παράλληλα με τις τραγουδιστικές/ φωνητικές δεξιότητες, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας αναπτύσσουν σταδιακά και τις ρυθμικές τους δεξιότητες. Ο Hargreaves (2004: 113) αναφέρει πως οι δεξιότητες του ρυθμού είναι πιθανό να αναπτύσσονται πρώτες και πρωτοεμφανίζονται ως αντιδράσεις των βρεφών στη μουσική, όπως το νεύμα του κεφαλιού ή τη μη ρυθμική ταλάντευση. Όπως αναφέρει η Αργυρίου (2021: 75), από την ηλικία των δύο ετών οι σωματικές αντιδράσεις στη μουσική, οι οποίες εμπεριέχουν ρυθμικά στοιχεία, αυξάνονται κατά πολύ. Αυτές οι ρυθμικές κινήσεις περιλαμβάνουν κουνήματα του κεφαλιού, ανεβοκατέβασμα της φτέρνας κτλ., ενώ παράλληλα τα παιδιά ξεκινούν να προσπαθούν να συνδυάσουν τις κινήσεις τους, με το ρυθμό της μουσικής (Αργυρίου, 2021: 75· Σέργη, 1993: 111). Από τα τέσσερα έτη έως τα έξι, η ανάπτυξη του ρυθμού έχει πρωταρχικό ρόλο στη μουσική ανάπτυξη του νηπίου και πλέον οι ρυθμικές κινήσεις των παιδιών αφορούν τα παλαμάκια ή τα χτυπήματα των ποδιών στο έδαφος. Η

προσπάθεια συγχρονισμού κινήσεων και μουσικού ρυθμού είναι πιο συχνή και προφανής, εξ' άλλου σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλει η παρότρυνση των παιδιών να συνδυάζουν τις κινήσεις τους με μουσικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο (Σέργη, 1993: 111). Γενικότερα η μουσική, ο ρυθμός και η κίνηση είναι αλληλένδετες έννοιες και οι δύο πρώτες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων του παιδιού στην πρώτη παιδική ηλικία: ένα ζήτημα το οποίο θα συζητηθεί εκτενέστερα παρακάτω.

Τέλος, όσον αφορά την εκτέλεση μουσικών οργάνων, τα νήπια από δύο έως τριών ετών ξεκινούν να χειρίζονται τα ρυθμικά κρουστά όργανα με σχετική άνεση και εντυπωσιάζονται με τις απότομες εναλλαγές της έντασης του ήχου (Μαγαλιού, 2007: 54· Σέργη, 1993: 111-112). Στη συνέχεια, στις ηλικίες τριών έως τεσσάρων ετών ξεκινά και ο πειραματισμός με τα μελωδικά κρουστά όργανα και υπάρχει πολύ μεγαλύτερος έλεγχος στους ρυθμικούς χτύπους, ενώ ξεκινά η μίμηση και η επανάληψη απλών, ρυθμικών μοτίβων. Μέχρι τα έξι έτη, τα παιδιά έχουν εξελίξει τις προαναφερθείσες ικανότητες και για πρώτη φορά έχουν την πρόθεση να μάθουν να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα με το σωστό τρόπο, (Μαγαλιού, 2007: 54).

### 3.1.1. Η Γνωσιακή Προσέγγιση του Piaget για τη Μουσική Ανάπτυξη

Όπως συζητήθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, ο Piaget υποστήριξε πως η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου περνά από τέσσερα προκαθορισμένα, διαδοχικά στάδια, τα οποία ακολουθεί κάθε παιδί τυπικής ανάπτυξης. Οι τέσσερις φάσεις της Γνωστικής Εξέλιξης του Piaget συνέβαλαν με μεγάλο βαθμό στην κατανόηση της μουσικής ανάπτυξης του ατόμου, καθώς η θεωρία του τελευταίου έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση σε πολλές έρευνες στον κλάδο της Μουσικής Ψυχολογίας (Καλογηράτου & Παπαϊωάννου, 2008). Όσον αφορά την πρώτη παιδική ηλικία, δηλαδή από 2-2,5 έως 6 ετών, αντιστοιχεί στο δεύτερο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, στο προ-εννοιολογικό ή προ-λογικό στάδιο (Γιαννακουδάκη, 2023· Sternberg, 2011: 607).

Σχετικά με την προ-εννοιολογική περίοδο ανάπτυξης, η Αργυρίου (2021: 79) τονίζει πως «η μουσική ανάπτυξη βρίσκει πρόσφορο έδαφος», ειδικά στο υποστάδιο της διαισθητικής σκέψης. Στη συγκεκριμένη φάση, το υποκριτικό παιχνίδι και η περιέργεια για το κάθε τι στο περιβάλλον του παιδιού ενισχύουν και τη μουσική του ανάπτυξη



(Ζαχαριάδου, 2020). Η Αργυρίου (2021: 79) σημειώνει πως στο συγκεκριμένο στάδιο, το παιδικό παιχνίδι έχει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, ενώ αποτελεί το βασικότερο μέρος της μουσικής δημιουργίας τους. Συγκεκριμένα, ο Piaget (1951 οπ. αναφ. στην Αργυρίου, 2021: 80) επισημαίνει πως το συμβολικό/ υποκριτικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων ενισχύεται μέσω της μουσικής και δίνεται έμφαση στο τραγούδι και τα κυκλικά παιχνίδια.

Ακόμη, στη θεωρία του Piaget τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του νηπίου έχουν πολύ σημαντικό ρόλο ως «πηγές ανατροφοδότησης», οι οποίες οδηγούν στις τάσεις εξερεύνησης του κόσμου γύρω του και σε μία πηγαία περιέργεια για όλα, όπως προαναφέραμε. Όσα συμβαίνουν δηλαδή και βρίσκονται στη σφαίρα παρατήρησης του παιδιού, αφομοιώνονται ως νέο υλικό στη μουσική δημιουργία και στο μουσικό παιχνίδι. Φαίνεται πως η μάθηση μέσω των βιωματικών εμπειριών, αλλά και μέσω του παιδικού παιχνιδιού, ανοίγει τη δίοδο και για άλλες μορφές μάθησης, όπως αυτή της μουσικής. Μπορούμε να συμπεράνουμε, λοιπόν, πως καθώς τα παιδιά προσαρμόζονται και εξελίσσονται ανάμεσα στα αντικείμενα και τις καταστάσεις του περιβάλλοντός τους, στη σταδιακή αλλαγή του τρόπου σκέψης με το στόχο τη λογική και συναισθηματική ισορροπία και στη μεταξύ τους εξισορρόπηση, αναπτύσσονται και μουσικά καθώς το κίνητρο πίσω από αυτές τις διαδικασίες είναι η εσωτερική ανάγκη του παιδιού για τη συνεχή κατάκτηση της νέας γνώσης (Αργυρίου, 2021: 80).

### 3.1.2. Το μοντέλο Μουσικής Ανάπτυξης των Swanwick & Tillman

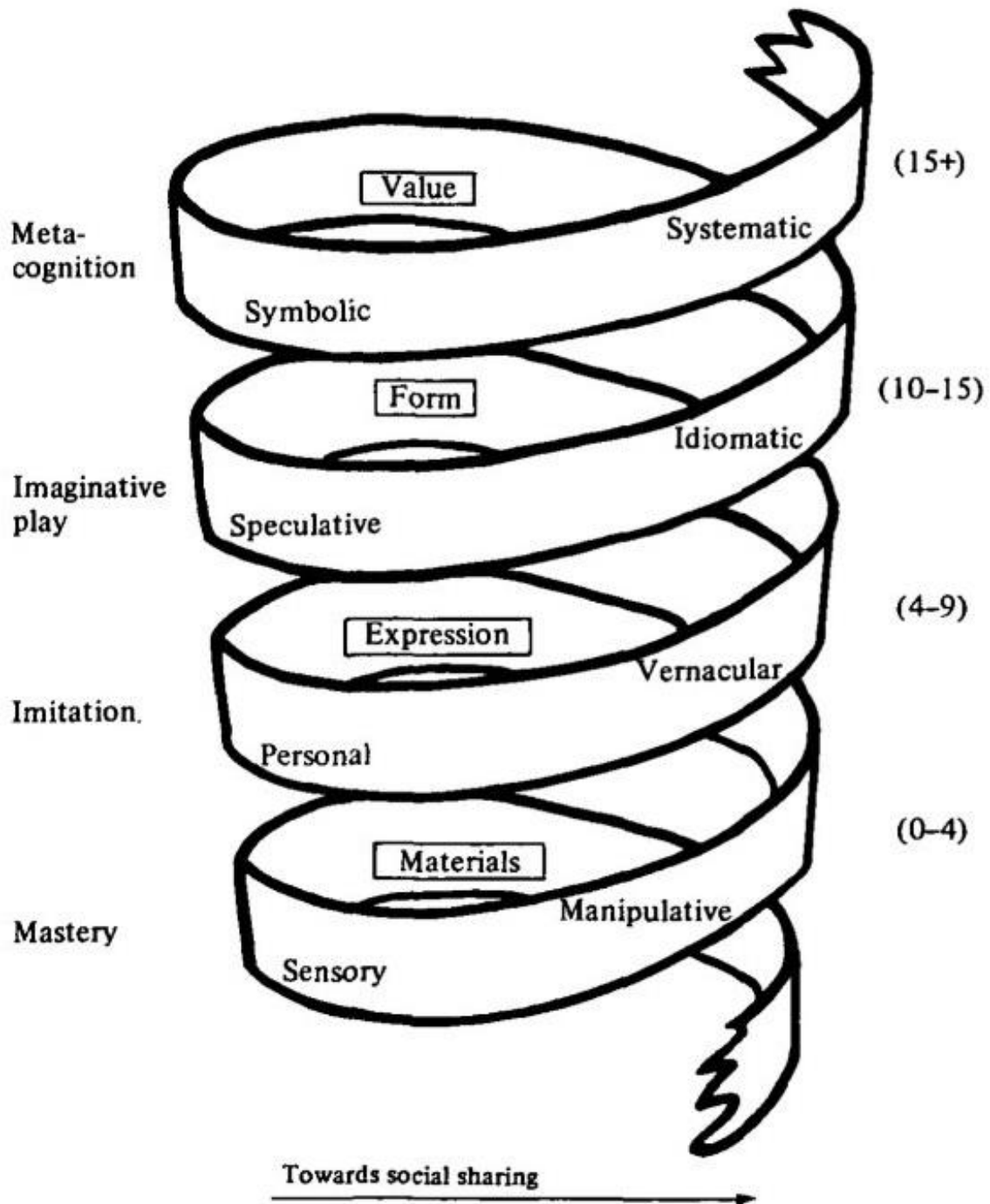
Το 1986, οι Swanwick & Tillman επηρεάστηκαν από τα στάδια ανάπτυξης του Piaget και προσπάθησαν να διατυπώσουν μία θεωρία, κατηγοριοποιώντας τα στάδια μουσικής ανάπτυξης του παιδιού, σε τέσσερα επίπεδα (Ζώγαλη, 2018· Παπαδημητρίου, 2019· Σταμτσή, 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο των ερευνητών, τα δύο πρώτα επίπεδα του μοντέλου περιέχουν την πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία. Το πρώτο επίπεδο αφορά τα παιδιά ηλικίας 0-4 ετών και σχετίζεται με την εξερεύνηση και την κατάκτηση των μουσικών υλικών, ενώ το δεύτερο στάδιο αφορά τα παιδιά ηλικίας 4-9 ετών και έχει σχέση με την εκφραστικότητα (Αργυρίου, 2021: 86· Ζώγαλη, 2018). Σύμφωνα με τη Ζώγαλη (2018), καθώς τα παιδιά εισέρχονται στο στάδιο της έκφρασης, είναι σημαντικό να

διαθέτουν ήδη ποικίλα μουσικά ακούσματα και εμπειρίες. Πάνω σε αυτό τον ισχυρισμό (οπ. αναφ. στην Παπουτσάκη, 2012), η Δογάνη (2009) υποστηρίζει πως πολύ σημαντικό είναι το παιχνίδι του παιδιού με τους ήχους. Μέσω των ηχο – παιχνιδιών και των ηχο-ιστοριών δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εξοικειώνεται με νέα μουσικά στοιχεία και να τα αφομοιώνει, όπως και να κατακτά καινούριες γνώσεις μέσω της διαδικασίας της προσαρμογής, όπου αναλύεται και στα στάδια του μοντέλου των Swanwick και Tillman (1986).

Εμβαθύνοντας στα δύο πρώτα επίπεδα του μοντέλου, μπορεί να παρατηρηθεί πως το πρώτο αποτελείται από την ανακάλυψη και τον έλεγχο των υλικών. Ειδικότερα, η Αργυρίου (2021: 87) σημειώνει πως στο επίπεδο των ηλικιών από 0-4 περιλαμβάνονται: α) τα ηχητικά χρώματα των μουσικών οργάνων, β) η κλίμακα έντασης του ήχου, γ) η διάρκεια και η ποιότητα του ήχου και δ) οι «σωστοί» χειρισμοί των μουσικών οργάνων ή της φωνής. Για το δεύτερο επίπεδο μουσικής ανάπτυξης, η Αργυρίου (2021: 87) αναφέρει πως περιέχονται α) η γνώση και η κατάκτηση της έκφρασης, β) της μουσικότητας, γ) της αίσθησης της ατμόσφαιρας των μουσικών έργων και δ) της αίσθησης της κίνησης που απαιτούν οι μουσικές φράσεις.

Παρακάτω ακολουθεί το σχήμα 1 του σπειροειδούς μοντέλου της μουσικής ανάπτυξης των Swanwick & Tillman, όπως και ο πίνακας 3 με τα στάδια της μουσικής ανάπτυξης του παιδιού, στον οποίο αναγράφονται μόνο τα δύο από τα τέσσερα επίπεδα ανάπτυξης. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει δύο στάδια, όπως θα δούμε και παρακάτω:

Σχήμα 1. «Το Μοντέλο της Μουσικής Ανάπτυξης των Swanwick & Tillman» (1986)



**Πίνακας 3.** «Στάδια Μουσικής Ανάπτυξης του παιδιού των Swanwick & Tillman»  
(Swanwick, 1983·1994·Swanwick & Tillman, 1986)

Ηλικία	Επίπεδο	Χαρακτηριστικά
0 – 4	Υλικά (Materials)	<i>Αισθητηριακό στάδιο (sensory):</i> Μέχρι τα τρία έτη της ζωής τους, τα παιδιά ανακαλύπτουν τον ήχο και διερευνούν τις δυνατότητές του, όσο πειραματίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να παραχθεί. Επίσης, τα νήπια είναι σε θέση να κατανοήσουν τα επίπεδα της δυναμικής του ήχου, δηλαδή σιγανά, δυνατά κτλ., αλλά τα στοιχεία που αφορούν την έκφραση και τη «φόρμα» είναι εκτός του πλαισίου αντίληψής τους ακόμη.
		<i>Στάδιο επιδέξιων χειρισμών (manipulative):</i> Σε αυτή την ηλικιακή φάση τα παιδιά παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τον τρόπο παιχνιδιού μουσικών οργάνων. Οι αυτοσχέδιες, μουσικές δημιουργίες τους αρχίζουν να παρουσιάζουν σταθερό ρυθμό και ξεκινούν να είναι μακροσκελείς και με πολλές επαναλήψεις.
4 - 9	Έκφραση (Expression)	<i>Στάδιο προσωπικής εκφραστικότητας (personal expressiveness):</i> Από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι των εννιά ετών, οι εναλλαγές στον ρυθμό και στις δυναμικές είναι πολύ συνηθισμένες. Συγκεκριμένα, αυτές οι μουσικές δημιουργίες αποτελούν μια ανοργάνωτη απόπειρα συναισθηματικής έκφρασης, αλλά χωρίς (συνήθως) δυνατότητα επανάληψης.
		<i>Συμβατικό στάδιο (vernacular):</i> Όσο το παιδί αναπτύσσεται και οδεύει προς τα εννέα έτη, εμφανίζει τη ικανότητα επανάληψης ορισμένων ρυθμικών σχημάτων. Οι επιρροές από το περιβάλλον τους αρχίζουν να φαίνονται έντονα μέσα από τα αυτοσχέδια τραγούδια και γενικότερα από τη μουσική που αναπαράγουν τα παιδιά, μιας και οι δημιουργίες τους είναι προβλέψιμες.

*Πηγή: Καλογηράτου & Παπαϊωάννου, 2008*

### 3.1.3. Η Θεωρία Μουσικής Μάθησης του Gordon

Η Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του E. Gordon προσφέρει μία λεπτομερή εικόνα της μουσικής ανάπτυξης των παιδιών και γενικότερα του ατόμου, ενώ συμβάλει σημαντικά στον κλάδο της μουσικής εκπαίδευσης (Αργυρίου, 2021: 88· Παπουτσάκη, 2012). Η Αργυρίου (2021: 88) σημειώνει πως η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι τα παιδιά πολύ μικρών ηλικιών έχουν την ικανότητα της εκμάθησης μουσικής, όπως ακριβώς συμβαίνει με τη μητρική γλώσσα, ακολουθώντας τα ίδια στάδια ανάπτυξης. Ο Gordon (1999: 42) επισημαίνει πως μπορεί στα πλαίσια της γλωσσικής ικανότητας να περιέχεται η σκέψη, ο γραπτός και ο προφορικός λόγος και στα πλαίσια της μουσικής ικανότητας να περιέχεται η ακρόαση, οι μελωδίες κτλ., αλλά και οι δύο αυτές αρχέγονες ικανότητες έχουν έναν κοινό σκοπό, την επικοινωνία. Άλλωστε εάν αναλογιστούμε, όπως συζητήθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, πως και άλλοι ερευνητές και θεωρητικοί, για παράδειγμα ο Gardner, στηρίζουν τη θέση ότι η μουσική και η γλωσσική επικοινωνία είχαν κοινή αφετηρία και διαχωρίστηκαν εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια πριν, τότε ο ισχυρισμός της θεωρίας του Gordon μοιάζει να έχει στέρεες βάσεις.

Σύμφωνα με τη Στάμου (2001 οπ. αναφ. στην Παπουτσάκη, 2012), βασική προϋπόθεση για να υπάρξει τέτοια ευκολία στη μουσική εκμάθηση των παιδιών και για να διακρίνονται από μουσική δεκτικότητα, είναι από τις πρώτες στιγμές της γέννησής τους να εκτίθενται σε μία πληθώρα μουσικών ερεθισμάτων από το περιβάλλον τους. Ο Gordon (1999: 44) επισημαίνει πως ο κάθε άνθρωπος γεννιέται με διαφορετική μουσική δεκτικότητα και είναι ουτοπικό κανείς να βασιστεί μόνο στην κληρονομικότητα αυτού του χαρακτηριστικού. Επομένως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και οι πληθώρα ερεθισμάτων που δέχεται το παιδί θεωρούνται καίριας σημασίας για την καλλιέργεια της μουσικής δεκτικότητας και προσαρμοστικότητας (Gordon, 1999: 44). Ακόμη, η Στάμου (2006 οπ. αναφ. στην Παπουτσάκη, 2012) σημειώνει πως μέσα από έρευνες του Gordon προκύπτει πως οι κρίσιμότερες περίοδοι της ανάπτυξης της μουσικής δεκτικότητας του παιδιού είναι από τη γέννηση έως τα πέντε έτη και στη συνέχεια μέχρι τα οχτώ έτη. Φαίνεται, λοιπόν,

πως αυτές οι σημαντικές περιόδους διανύουν ολόκληρη την πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία του παιδιού, ξεκινώντας πριν από αυτή και τελειώνοντας μετά από αυτή.

Βάσει της θεωρίας του Gordon η μουσική μάθηση περνά από τρία βασικά στάδια, όπως και η εκμάθηση της γλώσσας (Σταμτσή, 2010). Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της προσαρμογής, το δεύτερο ονομάζεται στάδιο της μίμησης και το τρίτο στάδιο της αφομοίωσης και παρουσιάζονται παρακάτω:

#### *1.Στάδιο της Προσαρμογής/ Acculturation Stage - (0 έως - 4 ετών):*

Πρόκειται για το αρχικό στάδιο της μουσικής ανάπτυξης, όπου το παιδί πρέπει να εκτίθεται σε πολλά και ποικίλα μουσικά ερεθίσματα, τα οποία έχουν ένα επαναλαμβανόμενο μουσικό μοτίβο και εναλλαγές στη μελωδία, με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον του (Σταμτσή, 2010). Σε αυτή την αναπτυξιακή φάση τα παιδιά κινούνται ακανόνιστα και ανταποκρίνονται με τη λεγόμενη «μουσική φλואρία» (music bubble) στους μουσικούς ήχους που ακούν, χωρίς όμως να συγχέουν τα ερεθίσματα αυτά με το περιβάλλον γύρω τους (Valerio, 2003).

#### *2.Στάδιο της Μίμησης/ Imitation Stage – (2 - 4 έως 3 - 5 ετών):*

Στο συγκεκριμένο στάδιο το νήπιο, σιγά- σιγά, από την τυχαία απόκριση στα μουσικά ερεθίσματα κατευθύνεται στη μίμηση απλών μελωδικών μοτίβων, χωρίς όμως να μπορεί ακόμη να πραγματοποιεί μία άρτια εκτέλεση αυτού που ακούει (Σταμτσή 2010· Valerio, 2003). Στην πορεία όμως, μέσω της συνεχούς επανάληψης των μελωδικών σχημάτων, το παιδί ξεκινά να τα αποδίδει με μεγαλύτερη ακρίβεια, τονικά και ρυθμικά (Valerio, 2003)

#### *3.Στάδιο της Αφομοίωσης/ Assimilation Stage – (3 - 5 έως 4 - 6 ετών):*

Το στάδιο της αφομοίωσης είναι το τελευταίο στάδιο της μουσικής μάθησης του Gordon και το νήπιο φαίνεται πλέον πως μπορεί να συντονίζει το τραγούδι με την αναπνοή του, όπως και την κίνηση με την αναπνοή, ενώ αναγνωρίζει αυτή του την ικανότητα (Valerio, 2003). Η Σταμτσή (2010) προσθέτει πως σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά εμφανίζουν μία «μουσική ετοιμότητα», χωρίς όμως ακόμη να είναι ικανά επαρκώς για να ασχοληθούν με τη μουσική, σε πιο αφηρημένο επίπεδο.

Σε γενικότερο πλαίσιο, παρατηρείται πως ο Gordon εισήγαγε μία θεωρία η οποία προϋποθέτει την πρώιμη μουσική καλλιέργεια του παιδιού, έτσι ώστε να είναι ικανό να μαθαίνει και να εξελιχθεί μουσικά, βήμα- βήμα, αλλά και για να αναπτυχθεί η μουσική του δεκτικότητα, μέσω της μουσικής ακρόασης.

### **3.2. Οι Αισθητικοκινητικές Αντιλήψεις και Δεξιότητες στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία**

Στην πορεία της ζωής του το άτομο δεν αναπτύσσεται μόνο νοητικά και συναισθηματικά, όπως αναλύθηκε ενδελεχώς στο πρώτο κεφάλαιο. Ο άνθρωπος αναπτύσσεται και εξελίσσεται ολόπλευρα σε όλα τα ηλικιακά στάδια, με τη διαφορά πως στην παιδική και εφηβική ηλικία οι ρυθμοί αυτών των διαδικασιών είναι πολύ πιο γρήγοροι και οι αλλαγές που συμβαίνουν στο παιδί είναι ραγδαίες. Η πρώτη παιδική/νηπιακή ηλικία είναι ένα κομβικό σημείο σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του ατόμου, όπου σύμφωνα με τον Μπομπολάκη (2017) είναι α) ο αισθητικοκινητικός, β) ο γνωστικός και γ) ο ψυχοκοινωνικός. Στον τελευταίο τομέα ανάπτυξης του παιδιού περιέχονται η συναισθηματική ανάπτυξη, η ανάπτυξη πρωτο-κοινωνικών συμπεριφορών, όπως και το αίσθημα του ανήκειν ή/και η υιοθέτηση συμπεριφορών από ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο κτλ. (Μπομπολάκης, 2017). Ακόμη οι Θωμαδάκη & Θωμαδάκη (2023) προσθέτουν ακόμη δύο τομείς οι οποίοι, τουλάχιστον όσον αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αφορούν τις ηλικίες μέχρι και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ο πρώτος αφορά τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης/ αυτονομίας των παιδιών και ο δεύτερος το παιδικό παιχνίδι. Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Μπομπολάκη (2017), οι τομείς ανάπτυξης του ατόμου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ο ένας έχει επίδραση στην εξέλιξη του άλλου. Επομένως ο τρόπος που οι τομείς ανάπτυξης του παιδιού συνθέτονται μεταξύ τους, ορίζουν και τη μοναδικότητα του καθενός.

Εστιάζοντας στον αισθητικοκινητικό ή αισθητηριοκινητικό τομέα, μπορούμε να διαχωρίσουμε τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε αυτόν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις αισθητηριακές δεξιότητες και η δεύτερη αφορά τις κινητικές (Θωμαδάκη & Θωμαδάκη, 2023· Μπομπολάκης, 2017). Στους παρακάτω πίνακες

αναφέρονται οι δύο κατηγορίες δεξιοτήτων του αισθητικοκινητικού τομέα ανάπτυξης, όπως και οι υποκατηγορίες τους:

**Πίνακας 4.** «Αισθητικοκινητικός ή Αισθητηριοκινητικός τομέας Ανάπτυξης»

<b>Αισθητηριακές δεξιότητες</b>	<b>Κινητικές δεξιότητες</b>
1) Αισθητηριακή καταγραφή	1) Αδρή κινητικότητα
	2) Λεπτή κινητικότητα
	3) Οπτικοκινητικός συντονισμός
	4) Αμφίπλευρος συντονισμός
2) Αισθητηριακή επεξεργασία	5) Αντοχή στη δραστηριότητα
	6) Κινητικός σχεδιασμός
	7) Χιασμός μέσης γραμμής

*Πηγή: Θωμαδάκη & Θωμαδάκη, 2023· Μπομπολάκης, 2017*

Αναφορικά με τις αισθητηριακές δεξιότητες, μπορεί να παρατηρηθεί από τον πίνακα 4 ότι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η αισθητηριακή καταγραφή πρόκειται για την αναπτυσσόμενη ικανότητα του νηπίου να δέχεται, να εντοπίζει, να ανιχνεύει και να προσανατολίζει αισθητηριακά ερεθίσματα, στο περιβάλλον του (Μπομπολάκης, 2017). Η αισθητηριακή επεξεργασία αφορά την ικανότητα ερμηνείας των εξωτερικών ερεθισμάτων και αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων του παιδιού (Θωμαδάκη & Θωμαδάκη, 2023). Η συγκεκριμένη κατηγορία δεξιοτήτων απαρτίζεται από α) την απτική δεξιότητα, η οποία αφορά την ικανότητα του παιδιού να ερμηνεύει, να διακρίνει και να εντοπίζει ερεθίσματα μέσω της αφής, από τους απτικούς υποδοχείς του σώματος, π.χ. δάχτυλα χεριών και β) την ιδιοδεκτική, η οποία είναι η ικανότητα ερμηνείας ερεθισμάτων από τους μύες και τις αρθρώσεις του σώματος, όπως και από άλλους εσωτερικούς ιστούς, οι οποίοι στέλνουν πληροφορίες στον ανθρώπινο εγκέφαλο σχετικά με τη θέση του κάθε μέλους του σώματος και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Θωμαδάκη & Θωμαδάκη, 2023· Μπομπολάκης,



2017). Ακόμη, η αισθητηριακή επεξεργασία αποτελείται από γ) την αιθουσαία δεξιότητα, δηλαδή την ικανότητα ερμηνείας ερεθισμάτων αναφορικά με τη θέση της κεφαλής ως προς το υπόλοιπο σώμα και ως προς τον άξονα της κίνησης, δ) την οπτική, όπου πρόκειται για την ανθρώπινη ικανότητα εντοπισμού, ερμηνείας και διάκρισης ερεθισμάτων μέσω των οφθαλμών, αλλά και για τη δυνατότητα της περιφερικής και κεντρικής όρασης, την οξύτητα ως αντίδραση στο φως ή στο σκοτάδι (χρώματα), την εστίαση, την παρακολούθηση και την ανίχνευση και ε) την ακουστική δεξιότητα, η οποία σχετίζεται με την ανθρώπινη ικανότητα της ερμηνείας, της διάκρισης και του εντοπισμού των ήχων και της συνοδείας τους (Μπομπολάκης, 2017). Επίσης οι Θωμαδάκη & Θωμαδάκη (2023) προσθέτουν στην αισθητηριακή επεξεργασία την γευστική και την οσφρητική ικανότητα.

Κατά τον Μπομπολάκη (2017), στην κατηγορία της αισθητηριακής επεξεργασίας περιλαμβάνονται και οι δεξιότητες της οπτικής αντιληπτικότητας, αλλά και της ιδιοδεκτικής αντιληπτικότητας. Σύμφωνα με τον Ταπεινό (2018), οι οπτικοαντιληπτικές δεξιότητες περιλαμβάνουν α) την οπτική διάκριση εικόνας- υποβάθρου, β) την οπτική μνήμη, γ) την οπτική διαδοχική μνήμη, δ) την οπτική σταθερότητα σχήματος, ε) τον οπτικό εγκλεισμό, δ) την οπτική διάκριση και ε) οπτικοχωρικές σχέσεις. Όσον αφορά τις δεξιότητες της ιδιοδεκτικής αντιληπτικότητας, απαρτίζονται από την κιναισθησία, δηλαδή την ικανότητα αναγνώρισης της κατεύθυνσης των κινήσεων των αρθρώσεων, αλλά και από τη διάκριση δεξιού/ αριστερού, δηλαδή την ικανότητα διαφοροποίησης των δύο πλευρών του σώματος (Μπομπολάκης, 2017).

Περνώντας στην επεξήγηση των κινητικών δεξιοτήτων, είναι σημαντικό να τονιστεί πως σύμφωνα με τη Ρήγα (2015) οι κινητικές δεξιότητες στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, εξαρτώνται και αναπτύσσονται μέσω της εμπειρίας και της εξάσκησης και όχι από «γενετικές καταβολές», σε παιδιά που διανύουν τα στάδια της τυπικής ανάπτυξης. Η ίδια προσθέτει πως τα παιδιά πρώτης παιδικής/ νηπιακής ηλικίας αναπτύσσουν και εκλεπτύνουν τις βασικές κινητικές δεξιότητες, ενώ το διάστημα από 2-7 ετών περίπου ονομάζεται περίοδος της ωρίμανσης.

Ξεκινώντας με την αδρή κινητικότητα, πρόκειται για τη συμμετοχή μεγάλων μυϊκών ομάδων του σώματος, στην εκτέλεση μιας κίνησης, όπως όπως τη στήριξη της κεφαλής, το μπουσούλημα, το βάδισμα, τα μικρά άλματα, το τρέξιμο κτλ. (Θωμαδάκη &

Θωμαδάκη, 2023· Ρήγα, 2015). Στη συνέχεια, η λεπτή κινητικότητα αφορά τη συμμετοχή μικρών μυϊκών ομάδων στην πραγματοποίηση εξειδικευμένων κινήσεων με ακρίβεια, ειδικότερα τον επιδέξιο χειρισμό και τη λήψη αντικειμένων, όπου βασική προϋπόθεση είναι η σωστή και σταθερή χρήση των δακτύλων, (π.χ. το κόψιμο με ψαλίδι, η ζωγραφική, η χρήση μολυβιού για τη γραφή, το δέσιμο των κορδονιών κτλ.) (Θωμαδάκη & Θωμαδάκη, 2023· Ρήγα, 2015). Τις παραπάνω δεξιότητες ακολουθεί ο οπτικοκινητικός συντονισμός, ο οποίος σχετίζεται με την ικανότητα του νηπίου να συγχρονίζει μία οπτική πληροφορία που θα δεχτεί με την αντίστοιχη κίνηση του σώματος, ο κινητικός σχεδιασμός, ο οποίος αφορά την ικανότητα της σύλληψης και του σχεδιασμού μίας κίνησης, με σκοπό να ανταπεξέλθει στις περιβαλλοντικές συνθήκες και ο αμφίπλευρος συντονισμός, δηλαδή η ικανότητα χρήσης της μιας, κατά προτίμηση, πλευράς του σώματος για πιο εξειδικευμένες δραστηριότητες ή και η χρήση και ο συνδυασμός και των δύο πλευρών του σώματος ταυτόχρονα και συντονισμένα. Τέλος, στις κινητικές δεξιότητες ανήκουν η ικανότητα της αντοχής στη δραστηριότητα και ο χιασμός της μέσης γραμμής, δηλαδή η κίνηση των άκρων και των ματιών «δια μέσου ενός μεσαίου τοξοειδούς επιπέδου του σώματος» (Θωμαδάκη & Θωμαδάκη, 2023· Μπομπολάκης, 2017).

### **3.3. Ανάπτυξη των Αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων των Νηπίων μέσω της Μουσικής**

Η μουσική είναι το είδος τέχνης που συγκεντρώνει και συνδυάζει πολλές ανθρώπινες λειτουργίες μαζί, από την αφετηρία της ύπαρξής της και στις πολύ πρώιμες μορφές της, μέχρι και σήμερα. Ο Cox (2016: 11) αναφέρει πως οι σημερινοί άνθρωποι, ως το πιο εξελιγμένο μοντέλο των «Homo Sapiens», μέλη διαφόρων πολιτισμών, αλλά και ανεξάρτητα όντα, θεωρούμε πως υπάρχει και ψάχνουμε το νόημα που αναδύεται από τη μουσική, με έναν συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών και αισθητικοκινητικών λειτουργιών. Σύμφωνα με τον Jacques Dalcroze (οπ. αναφ. στη Δογάνη, 2012: 135) «η εμπειρία των στοιχείων της μουσικής με ολόκληρο το σώμα είναι αυτή που οδηγεί στη βαθύτερη κατανόησή τους». Η Δογάνη (2012: 135) αναφέρει πως η μουσική μέσω της κίνησης ή αλλιώς η «Ευρυθμία», σύμφωνα με τον Dalcroze, είναι η πρώτη επαφή με τον ήχο και τις δονήσεις του, διαμέσου των ανθρώπινων αισθήσεων.

Όπως αναφέρουν οι Παπαδόγιαννη- Κουραντή & Αναγνωστοπούλου (2019), μέσω αυτής της πολυτροπικής διαδικασίας, της μουσικής, συνεργάζονται το ακουστικό, το σωματοαισθητικό και το αισθητικοκινητικό σύστημα του παιδιού, ενώ επηρεάζουν την εγκεφαλική ανάπτυξη του νηπίου σε πολλά επίπεδα. Ειδικότερα, με τη συμβολή της μουσικής τα παιδιά αναπτύσσονται φυσικά μέσω των κιναισθητικών/ αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων τους, πνευματικά εξελίσσοντας τη μνήμη τους, τις ικανότητες διάκρισης, αναγνώρισης και διαχωρισμού, την εστίαση, αλλά και συναισθηματικά μέσω της έκφρασης, της επικοινωνίας, της συναισθηματικής ωριμότητας κτλ. (Παπαδόγιαννη-Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019).

Οι James et al. (2020), στην έρευνά τους «How Musicality, Cognition and Sensorimotor Skills Relate in Musically Untrained Children», αναφέρουν πως η ενασχόληση με τη μουσική σε όλες της τις μορφές καλύπτει και διεγείρει ένα μεγάλο ποσοστό των αισθητικοκινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού και πως αυτή η αφύπνιση αποτελεί κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη αυτών των τομέων. Ακόμη προσθέτουν πως η μακροχρόνια ενασχόληση με τη μουσική και η μουσική καλλιέργεια των παιδιών, ήδη από την προσχολική ηλικία, ενισχύει κατά πολύ τον αισθητικοκινητικό και τον γνωστικό τομέα ανάπτυξης, οι οποίοι συνδέονται. Επομένως είναι θεμιτή η έκθεση των παιδιών σε μουσικά ερεθίσματα από όσο μικρότερη ηλικία γίνεται, μιας και τα πρώτα δείγματα νοημοσύνης του ατόμου αφορούν ορισμένες αισθητικοκινητικές αντιδράσεις, οι οποίες οξύνονται ταχύτερα μέσω της μουσικής (James et al., 2020).

Παρ' όλα αυτά, διεθνώς ελάχιστοι επιστημονικοί κύκλοι και έρευνες εστιάζουν στην «πολυτροπική» μουσική εμπειρία των παιδιών. Ενώ σε ορισμένες χώρες υπάρχουν συστήματα και δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική ακρόαση με τις αισθήσεις, όπως η όραση και/ ή η αφή, χρησιμοποιούνται μόνο στα πλαίσια κάποιας θεραπείας ή της ψυχαγωγίας και όχι με εκπαιδευτικούς σκοπούς (Παπαδόγιαννη- Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019).

### 3.3.1. Αισθητηριακές Λειτουργίες και Μουσική Ερεθίσματα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η γνωριμία με τον ήχο και τις δονήσεις που προέρχονται από αυτόν, πραγματοποιείται μέσω των ανθρώπινων αισθήσεων. Σύμφωνα με τη Δογάνη (2012: 135), ο μουσικός και μεγάλος συνθέτης Dalcroze πίστευε πως οι

λειτουργίες του σώματος και του μυαλού αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Συγκεκριμένα, θεωρούσε πως ο συνδυασμός των αισθήσεων και της κίνησης, η κιναισθησία, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «έκτη αίσθηση» και πως είναι εκείνη που ελέγχει την ποιότητα των κινήσεων. Ο Dalcroze υποστήριζε πως ο «ενδιάμεσος» μεταξύ ήχων και νου είναι το σώμα, ενώ μέσω της επικοινωνίας των συναισθημάτων και της κατανόησης οι άνθρωποι αισθήσεις δίνουν τις πληροφορίες στο μυαλό και «αναδημιουργούν τα αισθητηριακά μέσα έκφρασης» (Δογάνη, 2012: 135).

Αναφορικά με τις ηχητικές δονήσεις, οι Παπαδόγιαννη-Κουραντή & Αναγνωστοπούλου (2019) σημειώνουν πως είναι παρούσες σε όλες τις μουσικές εμπειρίες, ανεξαρτήτως εάν γίνονται αντιληπτές απευθείας ή όχι. Οι μουσικές δονήσεις αφυπνίζουν το σωματοαισθητικό σύστημα των παιδιών και επηρεάζουν άμεσα τη μουσική τους αντίληψη, σε διαφορετικές μουσικές δεξιότητες στο κάθε ένα. Οι Παπαδόγιαννη-Κουραντή & Αναγνωστοπούλου (2019) συμπληρώνουν πως οι μουσικές δεξιότητες, όπως η ταυτοποίηση της μελωδίας και της χροιάς, η αντίληψη της έντασης, η διάκριση του μέτρου, αλλά και η ικανότητα αίσθησης της ποιότητας του μουσικού ακούσματος, διαφοροποιούνται όταν υπάρχουν ταυτόχρονα και απτικά ερεθίσματα στο ίδιο περιβάλλον. Επομένως αντιλαμβανόμαστε πως η ταυτόχρονη παρουσία ηχητικών και απτικών ερεθισμάτων, δημιουργεί την ανάγκη αλληλεπίδρασης του ακουστικού και του απτικού συστήματος, οξύνοντας το ένα το άλλο, μιας και από έρευνες έχει αποδειχθεί πως η ακοή και η αφή έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Παπαδόγιαννη-Κουραντή & Αναγνωστοπούλου (2019), βάσει ενός πειράματος που διεξήχθη στον Καναδά, με τη δημιουργία μίας πολυθρόνας που είχε τη δυνατότητα να αντιγράψει τη λειτουργία του κοχλίου του ανθρώπινου ωτός, χαρτογραφήθηκαν διαφορετικές ηχητικές συχνότητες και μεταφέρθηκαν στα σημεία της πολυθρόνας που θα τοποθετούνταν η μέση και η πλάτη του ατόμου. Κατόπιν αρκετών δοκιμών διαπιστώθηκε πως οι συχνότητες αυτές μπορούσαν να εντοπιστούν και να διακριθούν χωρίς τη χρήση ακουστικών σημάτων, παρά μόνο απτικών. Δηλαδή ήταν δυνατόν από τις μουσικές δονήσεις και μέσω των απτικών σημάτων να δημιουργηθεί μία μουσική εμπειρία.

Μέχρι στιγμής μπορούμε να συμπεράνουμε πως διαμέσου της αντιληπτικής διαδικασίας, τα ακουστικά και τα απτικά ερεθίσματα ταυτίζονται κατά τη διάρκεια της

πορείας επεξεργασίας τους από τα αισθητηριακά συστήματα, ενώ διαπιστώνεται πως οι ηχητικές δονήσεις επιδρούν στην ακοή του ατόμου, συσχετίζοντας έτσι τον ακουστικό και τον αισθητικο-σωματικό φλοιό.

Με σκοπό την προσέγγιση των μουσικών εννοιών, όπως η διάρκεια, η σιωπή, η παύση και την κατανόηση του ρυθμού, της έντασης, του τονικού ύψους, της κίνησης κτλ., το παιδί χρησιμοποιεί τις φυσικές του κινήσεις και γενικότερα το βίωμα, σύμφωνα με τη μέθοδο του Dalcroze (οπ. αναφ. στη Δογάνη, 2012: 135-136). Ως επόμενο, εφόσον ολόκληρο το σώμα ενεργοποιείται και διεγείρεται, πολλαπλά συστήματα ιστών και οργάνων όπως τα χέρια, οι ώμοι, τα πλευρά, τα πόδια, τα ισχία κτλ. μεταφέρουν σήματα των εξωτερικών ερεθισμάτων στο νευρικό σύστημα, ενώ τα εξωτερικά και εσωτερικά όργανα οράσεως και ακοής αλληλοενισχύονται και συνδυάζονται για να δεχθούν και να αναλύσουν τις μουσικές πληροφορίες. Σύμφωνα με τη Δογάνη (2012: 136), μέσα από τις μουσικές εμπειρίες αλλά και από τη ρυθμική κίνηση, όπως θα δούμε και παρακάτω, καλλιεργείται η έκφραση, εξασκείται και οξύνεται η ακοή και ενισχύεται ο αυτοσχεδιασμός σώματος και φωνής, ενώ η κιναισθησία φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

### 3.3.2. Κιναισθησία και Ρυθμός

Στην προηγούμενη ενότητα, ορίστηκε ο συνδυασμός των αισθήσεων και της κίνησης ως η λεγόμενη «κιναισθησία», ενώ η σύνθεση δεξιοτήτων αυτών των δύο τομέων ανάπτυξης αποτέλεσε το μέσο που έψαχνε ο Dalcroze για να βοηθήσει τους μαθητές του να ελέγξουν την τόσο γρήγορη ανταλλαγή πληροφοριών των αισθήσεων της όρασης, της ακοής, της αφής και της κίνησης, με τις γνωστικές εγκεφαλικές λειτουργίες που αφορούν τη μνήμη, την κρίση κτλ. (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 25). Ο Dalcroze, εφόσον διατύπωσε τον ορισμό και τις βασικές αρχές της κιναισθητικής διαδικασίας, είχε ως σκοπό να μετατρέψει την κιναισθησία σε μία συνειδητή κατάσταση, όπου τα άτομα την αντιλαμβάνονται ως κάτι που ελέγχουν και επιλέγουν να λειτουργούν με αυτή απέναντι στα εξωτερικά ερεθίσματα, για την καλύτερη διαχείριση τους (Δογάνη, 2012: 136· Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 25). Διατύπωσε, λοιπόν, μία πληθώρα μουσικών εφαρμογών οι οποίες αποτελούνταν από τρία βασικά στοιχεία: α) την «Ευρυθμία» (Eurhythmics), η

οποία αφορά κατά κύριο λόγο τη διδασκαλία του ρυθμού και της δομής της μουσικής έκφρασης, μέσα από την κίνηση, β) το «Σολφέζ», το οποίο επικεντρώνεται στον εντοπισμό, στην αντίληψη και την εκφραστική κατανόηση του τονικού ύψους, με τη βοήθεια δραστηριοτήτων που βασικός τους σκοπός είναι να τονιστεί η ακουστική αντίληψη, η ικανότητα εσωτερικής ακοής και ο φωνητικός αυτοσχεδιασμός και γ) ο «Αυτοσχεδιασμός», ο οποίος εστιάζει στην «κατανόηση των μουσικών εννοιών μέσω της αυθόρμητης μουσικής δημιουργίας» συνδυαστικά με το φωνητικό και κινητικό αυτοσχεδιασμό ή/και με τη συνοδεία οργάνων (Δογάνη, 2012: 136). Αξίζει να σημειωθεί πως ο Dalcroze θεωρούσε τη ρυθμική και γενικότερα την έννοια του ρυθμού ως το βασικότερο στοιχείο της μεθόδου του, ώστε προσπάθησε να το καθιερώσει σε διεθνές επίπεδο, στα πλαίσια της διδασκαλίας και όχι μόνο (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 25).

Φαίνεται, λοιπόν, πως ο κύριος διαμεσολαβητής της ανάπτυξης και της ενίσχυσης των αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων, της αλληλεπίδρασης των αισθητηριακών και κινητικών λειτουργιών και της καλύτερης διαχείρισης των ερεθισμάτων των παιδιών μέσω της μουσικής, είναι ο ρυθμός.

Σύμφωνα με τη Ζώγαλη (2018), ο μουσικός ρυθμός ορίζεται ως «η αίσθηση της ροής του χρόνου, η οποία βιώνεται μέσω της κίνησης του σώματος». Η Σέργη (1995 οπ. αναφ. στη Ζώγαλη, 2018) αναφέρει πως ο ρυθμός πρόκειται για μία εμπειρία η οποία είναι βιωματική, περιέχεται σε όλες τις δραστηριότητες και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν τις μουσικές έννοιες και να ενεργοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα των δεξιοτήτων τους. Ακόμη, κατά τις Καλογηράτου & Παπαϊωάννου (2008), η πρώτη επαφή του παιδιού με το ρυθμό είναι προγεννητική, αφού πρόκειται για την πρώτη αισθητηριακή εμπειρία του εμβρύου μέσα στη μήτρα της μητέρας του. Ειδικότερα, το έμβryo έχει τη δυνατότητα να διακρίνει ήχους, συγκεκριμένα να νιώσει το ρυθμό της καρδιάς της μητέρας του και της αναπνοής της, μέσω των παλμικών τους κινήσεων.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σύμφωνα με τον Hargreaves (2004: 113), κατά τη βρεφική ηλικία οι ρυθμικές δεξιότητες είναι αυτές που εμφανίζονται και εξελίσσονται πρώτες και αποτελούν την ανταπόκριση του βρέφους στα μουσικά ερεθίσματα. Αυτές οι πρώιμες αντιδράσεις στη μουσική αφορούν ορισμένους τύπους ακανόνιστων κινήσεων, όπως η ταλάντευση, το κούνημα της κεφαλής, η παλινδρομική κίνηση κτλ. Για παράδειγμα

κατά τη διερεύνηση του Moog (1976 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2004: 113) παρατηρήθηκε πως ένα στα δέκα παιδιά από ηλικίες δώδεκα έως είκοσι τεσσάρων μηνών αντιδρούσαν και ταίριαζαν τις κινήσεις τους στο ρυθμό των μουσικών ακουσμάτων που εκτίθεντο, για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Καθώς το παιδί οδεύει προς τη νηπιακή ηλικία, οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες δείχνουν πως τα νήπια ηλικίας 4 έως 5 ετών αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να αναπαράγουν ρυθμικά μοτίβα με παλαμάκια ή με χτυπήματα των ποδιών τους. Ο Hargreaves (2004: 113) σημειώνει πως οι Moorhead & Pond (1978) παρατήρησαν πως τα αυθόρμητα ρυθμικά σχήματα που παρήγαγαν τα νήπια έτειναν να είναι περιοδικά, μονότονα, χωρίς τονισμούς και μεγάλη διάρκεια. Αυτό ήταν φαινόμενο που αφορούσε κατά βάση τα παιδιά τριών και τεσσάρων ετών. Και από άλλες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, παρατηρείται πως η σταθερότητα και η διάρκεια των ρυθμικών σχημάτων βελτιώνεται όσο το παιδί μεγαλώνει (Καλογηράτου & Παπαϊωάννου, 2008). Σύμφωνα με τη μελέτη της Zenatti (1976a), όσο μεγαλύτερα ήταν τα νήπια τόσο καλύτερα ανταποκρίνονταν σε μία απλή άσκηση αναπαραγωγής σύντομων ρυθμικών μοτίβων, στην οποία υπέβαλε παιδιά από τεσσάρων έως και πεντέμισι ετών (Ζώγαλη, 2018· Hargreaves, 2004: 114· Καλογηράτου & Παπαϊωάννου, 2008). Τέλος, σύμφωνα με τον Hargreaves (2004: 114), η ικανότητα αναπαραγωγής, διατήρησης της σταθερότητας και μίμησης ενός ρυθμικού μοτίβου επιτυγχάνεται πλήρως από τις ηλικίες των έξι έως των έντεκα ετών.

Από όσα συζητήθηκαν αντιλαμβανόμαστε πως τα παιδιά ανταποκρίνονται στο ρυθμό από την πρώιμη βρεφική ηλικία, μη συνειδητά βέβαια. Ήδη από το τέλος της βρεφικής ηλικίας αντιδρούν στη μουσική με κινήσεις του σώματός τους, όπως με το να ανασηκώνονται πάνω- κάτω και να κινούνται ακανόνιστα, δεξιά και αριστερά (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 232). Αργότερα, στην πρώτη παιδική ηλικία τα παιδιά χτυπούν παλαμάκια, ενώ στα τέσσερα έτη είναι ικανά να περπατήσουν ρυθμικά, όπως και να τραγουδήσουν και στο τέλος έχουν τη δυνατότητα να χτυπούν κρουστά όργανα και να τραγουδούν ταυτόχρονα (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 232).

Ο ρυθμός και ειδικότερα οι μουσικές δραστηριότητες οι οποίες περιέχουν το στοιχείο του ρυθμού πολύ έντονα, μπορούν να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τις αισθητηριακές λειτουργίες και δεξιότητες του παιδιού, σε συνδυασμό με τις κινητικές και ορισμένες γνωστικές - αντιληπτικές δεξιότητες (Ευθυμίου, 2020). Παρακάτω αναφέρονται

τα τρία βασικά, μουσικά χαρακτηριστικά του ρυθμού τα οποία αλληλεπιδρούν με τα αισθητηριακά εξωτερικά και εσωτερικά όργανα των νηπίων:

1. *Ρυθμικός Παλμός*: Πρόκειται για το πρώτο και ίσως το σημαντικότερο, ρυθμικό χαρακτηριστικό. Ο μουσικός παλμός είναι ένα σταθερός και επαναλαμβανόμενος χτύπος, ο οποίος εμφανίζεται όταν η έμφαση δίνεται σε κανονικά διαστήματα στο μουσικό κομμάτι (Σέργη, 1991: 18). Ουσιαστικά ο παλμός είναι το στοιχείο του ρυθμού που προσδιορίζει το χρόνο και την ταχύτητα (tempo) μίας μουσικής δημιουργίας, αλλά και αυτό στο οποίο βασίζονται όλα τα υπόλοιπα μουσικά χαρακτηριστικά και δημιουργούν ένα ρυθμικό σύνολο (Ευθυμίου, 2020· Σέργη, 1991: 18). Η Ευθυμίου (2020) επισημαίνει πως το βίωμα των μικρών παιδιών, της ταχύτητας του παλμού, αναπτύσσει και ικανοποιεί ορισμένες κινητικές δεξιότητες και ανάγκες.
2. *Ρυθμικά Μοτίβα*: Το ρυθμικό σχήμα/ μοτίβο αφορά την πιο απλοποιημένη μορφή ρυθμού και *απαρτίζεται από ήχους με διαφορετική χρονική διάρκεια ο κάθε ένας*. Μέσα σε ένα ρυθμικό μοτίβο μπορεί να παρατηρηθεί έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, όπως και παύσεις (Σέργη, 1991: 18). Η Ευθυμίου (2020) προσθέτει πως όταν στα ρυθμικά μοτίβα τοποθετούνται και συλλαβές, οι λέξεις απλοποιούνται στην ακρόαση, στις επαναλήψεις και τη μνήμη. Ακόμη, τα ρυθμικά σχήματα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην αντίληψη, κατανόηση και εκμάθηση της προφορικής γλώσσας (Ευθυμίου, 2020).
3. *Ρυθμική Φράση*: Η ρυθμική φράση είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού πολλών ρυθμικών σχημάτων (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 33· Σέργη, 1991: 18). Οι ρυθμικές φράσεις, όταν υπάρχει η έμφαση μέσα σε αυτές, αποτελούν απλά, επαναλαμβανόμενα, μουσικά σύνολα. Αυτή η συνεχής επανάληψη ρυθμικού παλμού και του μοτίβου βοηθά το παιδί να εστιάσει την προσοχή του, καθώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος συντονίζεται με αυτά τα δύο ρυθμικά χαρακτηριστικά και παραμένει σε εγρήγορση και με αυξημένη προσοχή προς το μουσικό ερέθισμα (Ευθυμίου, 2020).



Από όσα αναλύθηκαν μπορούμε να αντιληφθούμε πως ο ρυθμός είναι ένα μέσο με το οποίο το νήπιο ανακαλύπτει τον εαυτό του και αναπτύσσεται διαρκώς σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς. Ο Χαραλάμπους (2008: 54) επισημαίνει πως μέσω του ρυθμού τα νήπια ανακαλύπτουν το εξωτερικό περιβάλλον, όπως και μαθαίνουν να ελέγχουν τα μέρη του σώματός τους, ενώ προσπαθούν να συντονίσουν τους εξωτερικούς ρυθμούς με τον δικό τους εσωτερικό. Αυτό επιτυγχάνεται με το συνδυασμό των αισθητηριακών, κινητικών και γνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων μαζί.

### 3.3.3. Κινητικές Δεξιότητες και Μουσική

Η μουσική αποτελεί μέσο αυτοέκφρασης και εκτόνωσης, ενώ ο ρυθμός της συντονίζει τον ανθρώπινο νου και το σώμα. Η ενεργοποίηση του σώματος στο άκουσμα και στο ρυθμό των μουσικών ερεθισμάτων είναι μία απόλυτα φυσιολογική αντίδραση, καθώς ο ρυθμός πηγάζει από το ίδιο το άτομο, συγκεκριμένα από τις σωματικές και κινητικές του λειτουργίες. Η μουσική και κατ' επέκταση ο ρυθμός διεγείρουν το άτομο και μέσω αυτών διερευνά και ανακαλύπτει το σώμα του, αναπτύσσει και εξελίσσει τις κινητικές του δεξιότητες και εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο (Θάνου, 2013· Σέργη, 1991: 29). Ακόμη, η Θάνου (2013) σημειώνει πως ο Dalcroze θεωρούσε ότι τα μουσικά χαρακτηριστικά όπως η δυναμική, η μελωδία, οι φράσεις, ο τόνος και φυσικά ο ρυθμός, έρχονται σε απόλυτη αναλογία με την ανθρώπινη κίνηση και την αναπνοή.

Εκτός από τον Dalcroze, ένας ακόμη μουσικοσυνθέτης με αξιοσημείωτη πορεία, ο Carl Orff (1895-1982), προσέγγισε και μελέτησε την μουσική και τη διδασκαλία της σε συνδυασμό με την κίνηση και το ρυθμό. Σύμφωνα με τη Δογάνη (2012: 141), για τον Orff η κίνηση, ο λόγος και ο ρυθμός αποτελούσαν ένα σύνολο - μία ενότητα. Η συμβολή του Orff στη μουσική εκπαίδευση ήταν καίριας σημασίας, καθώς ο ίδιος στη μέθοδό του εισήγαγε πολλά μουσικά όργανα, κρουστά κατά κύριο λόγο και προσαρμοσμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εύχρηστα από τα μικρά παιδιά. Μέσω του χειρισμού και της εξοικείωσης με όργανα όπως ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, ξύλινες ή μεταλλικές μπάρες, τύμπανα κλπ., τα νήπια έρχονται σε επαφή με το ρυθμό, τον οποίο αρχικά τον συνειδητοποιούν βιώνοντάς τον σωματικά και κατόπιν εκφράζοντάς τον κινητικά (Δογάνη, 2012: 141· Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 55). Ο Cox (2016: 148) σημειώνει πως

όπως ο ρυθμός επηρεάζει τον τρόπο που κινούμαστε, έτσι και η κίνησή μας δημιουργεί και αναπαράγει έναν ρυθμό.

Ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης κατά τη διδασκαλία σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, η λεγόμενη μουσικοκινητική, στοχεύει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, την καλύτερη γνώση του σώματος, τη ρυθμική αντίληψη και τη δημιουργικότητα (Θάνου, 2013). Με τη μουσικοκινητική διδασκαλία το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τους μύες του, ορίζοντας καλύτερα τις κινήσεις του μέσα σε συγκεκριμένο χώρο (Σέργη, 1991: 29). Σύμφωνα με την ανάλυση του Rudolf Laban (οπ. αναφ. στη Σέργη, 1991: 30), «η κάθε κίνηση έχει το στοιχείο του χρόνου, γίνεται μέσα στο χώρο και έχει βάρος». Αναφορικά με το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff και ειδικότερα δίνοντας έμφαση στο σώμα του παιδιού, περιλαμβάνονται ηχητικές κινήσεις με τις παλάμες, τα δάχτυλα, τα πόδια και τους μηρούς.

Η Σέργη (1991: 39) σημειώνει πως από τα χτυπήματα των μελών του σώματος, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το ρυθμό και τις διαφορετικές τονικότητες, αφού όσο παράγονται χτυπήματα από τα δάχτυλα προς τις πατούσες, ο τόνος μετατρέπεται από ψηλός σε πιο χαμηλός. Επιπλέον, ο Palmer (2001: 13) αναφέρει πως η αλληλεπίδραση των νηπίων με παιδικά τραγούδια με έντονους και χορευτικούς ρυθμούς, ή με τραγούδια τα οποία καθοδηγούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους, με σκοπό να δημιουργήσουν μία συνθήκη, π.χ. ένα σχήμα όπως στο «A-B-C Song», τα μαθαίνει να λυγίζουν τα γόνατά τους, να σκύβουν, να κάμπτουν το σώμα τους και να χτυπούν τις παλάμες τους. Καθώς τα παιδιά αλλάζουν θέσεις και στάσεις μέσα στο χώρο, αναπτύσσουν την ικανότητα της διατήρησης της ισορροπίας, τον συντονισμό των μελών του σώματος, τη δύναμη και την αντοχή τους (Palmer, 2001: 13).

Στα παιχνιδιοτραγούδια, δηλαδή στα αυτοσχέδια τραγούδια των παιδιών, παρατηρούμε διαρκώς στοιχεία δημιουργικότητας και φαντασίας, ενώ είναι ιδανικά για δημιουργική κίνηση μιας και δεν απαιτούν συγκεκριμένες ρυθμικές αντιδράσεις και μπορούν να χορευτούν σε κύκλο ή σε σειρές (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 100-101).

Στον πίνακα του Palmer (2001: 14), αναγράφονται οι έννοιες που αντιλαμβάνονται τα παιδιά μέσω των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, με τις οποίες εκτός από το ότι εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και βελτιώνουν τις γλωσσικές, γραμματικές και

κοινωνικές τους δεξιότητες, μπορούν να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν και τις κινητικές τους δεξιότητες. Άλλωστε το πρώτο βήμα για την εξέλιξη είναι η αντίληψη και η κατανόηση. Μερικές από τις έννοιες αυτές είναι το περπάτημα, το τρέξιμο, το άλμα, η κύλιση, το στριφογύρισμα, η παύση κτλ.

Κατά τη Σέρρη (1991: 31-32), για να μπορέσει το νήπιο να εκφραστεί δημιουργικά με τις κινήσεις του και να εξελίξει τις ικανότητές του, πρέπει εξοικειωθεί με τα παρακάτω:

1. *Συνειδητοποίηση των μελών του σώματος*: Το νήπιο πρέπει να αρχίσει να μαθαίνει καλύτερα το σώμα του και να αντιληφθεί πως οι κινήσεις μπορούν να ξεκινήσουν από οποιοδήποτε σημείο πάνω του, π.χ. χέρια, πόδια, καρποί, πλάτη, περιφέρεια κτλ.
2. *Αλλαγές στο χρόνο*: Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις χρονικές αλλαγές, να κινείται δηλαδή σε πιο αργό ή γρήγορο χρονικό διάστημα.
3. *Χρήση του χώρου*: Πρέπει να υπάρξει εξοικείωση με το χώρο και να χρησιμοποιούνται οι κατευθύνσεις του, δηλαδή το εμπρός, το πίσω, το δεξιά και το αριστερά.
4. *Επίπεδα του χώρου*: Το παιδί πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί τα χωρικά επίπεδα, δηλαδή το ψηλό, το μέσο και το χαμηλό.
5. *Βάρος της κίνησης*: Το παιδί πρέπει να αποκτήσει τον έλεγχο της μυϊκής του δύναμης και να πραγματοποιεί δυνατές ή ελαφριές/ ήρεμες κινήσεις.
6. *Μετακίνηση (Locomotion)*: Τα νήπια πρέπει να είναι σε θέση να μετακινούνται από το ένα σημείο του χώρου στο άλλο με διαφορετικές κινήσεις, όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, τα πηδηματάκια, η κύλιση κτλ.
7. *Ροή (Flow)*: Πρέπει να υπάρξει εξοικείωση με τον τρόπο που σταματά μία κίνηση, δηλαδή απότομα, σταδιακά κτλ.
8. *Σχήμα του σώματος*: Τα παιδιά πρέπει να μπορούν να δημιουργήσουν σχήματα στο χώρο με το σώμα τους, αναλόγως με το είδος της κίνησης. Π.χ. ευθείες, καμπύλες, κύκλοι κτλ.
9. *Ομαδική συνεργασία*: Τα παιδιά πρέπει να ξεκινήσουν να μαθαίνουν την έννοια της συνεργασίας, καθώς θα χρειαστεί να κινηθεί σε ζευγάρια ή σε ομάδες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οποιοδήποτε από τα παραπάνω στοιχεία θα μπορούσε να συνδυάζεται με κάποιο/ κάποια άλλα, κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας (Σέργη, 1991: 31).

### **3.4. Συναισθηματική καλλιέργεια των Νηπίων μέσω της Μουσικής**

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αναφερθήκαμε στο πως η μουσική καλλιέργει, αναπτύσσει και εξωτερικεύει τον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Ακόμη, έγινε λόγος για τη Θεωρία της Έκφρασης, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διέγερση και τη διαμόρφωση των συναισθημάτων μέσω της μουσικής και την πηγαία σύνδεση μεταξύ μουσικής και συναισθήματος. Πράγματι, ο δεσμός μεταξύ μουσικής και συναισθημάτων διαφαίνεται από τις συναισθηματικές διεγέρσεις που έχουν ως αντίκτυπο τη φυσιολογική αναστάτωση του οργανισμού, η οποία εκδηλώνεται με αλλαγές στους καρδιακούς παλμούς, στη θερμοκρασία του σώματος, την αναπνοή κτλ. (Εμμανουήλ, 2021).

Αναφορικά με την νηπιακή ηλικία, οι Volchegorskaya & Nogina (2014: 365) σημειώνουν πως από πολλές έρευνες προκύπτει ότι όλα τα παιδιά γεννιούνται με υψηλές δυνατότητες μουσικής αντίληψης, οι οποίες τους επιτρέπουν να νιώσουν και να κατανοήσουν τη γλώσσα της μουσικής. Σύμφωνα με τις ίδιες, το κεντρικό σημείο στη μουσική αντίληψη είναι η συναισθηματική ανταπόκριση στην τονικότητα και τα εκφραστικά στοιχεία της μουσικής. Επομένως, τα μικρά παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν αβίαστα τους μουσικούς τόνους, οι οποίοι τους φέρνουν μια παλέτα αισθήσεων, συναισθημάτων και εικόνων.

Η Ευθυμίου (2020) τονίζει πως ορισμένα μουσικά χαρακτηριστικά επιδρούν στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, προάγοντας την επικοινωνία και την έκφραση. Αυτά τα μουσικά στοιχεία είναι η μελωδία, η αρμονία, η ποιότητα του ήχου η δυναμική, η τονικότητα και η γενικότερη μορφή του ακούσματος, (διάρκειά, τέμπο κτλ.). Η μελωδία αφορά το μουσικό χαρακτηριστικό το οποίο έχει άμεση επιρροή στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, ενώ μέσω αυτού αντιλαμβάνεται απευθείας τη συναισθηματική διάθεση που εκπέμπει το κάθε ερέθισμα. Συγκεκριμένα πολλά παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του

αυτισμού και δεν έχουν τη δυνατότητα της ομιλίας, μέσω της μουσικής εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μη λεκτικά. Η αρμονία πρόκειται για ένα καλά συγκροτημένο σύστημα, το οποίο διαμορφώνει την αρχή, τη μέση και το τέλος της μουσικής δημιουργίας, ομοιόμορφα και σωστά ακουστικά. Η ποιότητα του ήχου ή αλλιώς το ηχόχρωμα αφορά την ηχητική υφή και την ηχητική χροιά. Ο Cox (2016: 197) υποστηρίζει πως η επίδραση της χροιάς στο συναίσθημα έχει να κάνει με το βαθμό εστίασής της. Δηλαδή ένα «απαλό» και μη έντονο τραγούδι μπορεί να φέρει ηρεμία και γαλήνη, ενώ το ίδιο τραγούδι αλλά σε μία εστιασμένη και έντονη μορφή μπορεί να διεγείρει και να προκαλέσει εγρήγορση. Όσον αφορά τη δυναμική της μουσικής, πρόκειται για τη διακύμανση της έντασης και έχει άμεση επιρροή στο επίπεδο των συναισθηματικών καταστάσεων (Ευθυμίου, 2020). Ο Cox (2016: 197) προσθέτει πως οι απότομες αλλαγές στην ένταση του ήχου, οι μακρόχρονες παύσεις και τα «ξεσπάσματα», προκαλούν έντονα συναισθήματα, τα οποία συνήθως σχετίζονται με καταστάσεις υπερδιέγερσης, τρόμου, στρες κτλ. Η δυναμική έχει πρωταρχικό ρόλο στην αυτοέκφραση και στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Τέλος, το τονικό ύψος σχετίζεται με το πόσο «ψηλά» ή «χαμηλά» είναι τοποθετημένο ένα μουσικό κομμάτι. Πολλές φορές η τονικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δυναμική (Cox, 2016: 197). Ένα μουσικό άκουσμα πιο ψηλά τοποθετημένο μπορεί να γεννήσει συναισθήματα έντασης, συγκίνησης, ακόμη και ταύτισης, ενώ ένα χαμηλά τοποθετημένο κομμάτι τείνει περισσότερο προς τα συναισθήματα της θλίψης ή της ηρεμίας.

Τα συγκεκριμένα μουσικά στοιχεία μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στη διάθεση με συναισθήματα όπως χαρά, λύπη, μελαγχολία, υπερένταση και πολλά άλλα ακόμη. Ακόμη, μέσω του μουσικού στοιχείου της παύσης το νήπιο μπορεί να αναπτύξει τον αυτοέλεγχό του, ειδικά μέσα από μουσικοκινητικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν το μοτίβο «σταματώ – ξεκινώ».

Επιπλέον, σχετικά με το πώς τα μουσικά χαρακτηριστικά διαμορφώνουν τα συναισθήματα, οι Gabrielsson και Juslin το 1996 διεξήγαγαν ένα πείραμα, του οποίου τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (οπ. αναφ. στη Μουτάφτση, 2020):

**Πίνακας 5.** «Τα μουσικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τα συναισθήματα σε εκτελέσεις πιάνου (τροποποίηση από Bresin & Friberg, 2000)»

<b>Συναίσθημα</b>	<b>Μουσικά χαρακτηριστικά</b>
<b>Φόβος</b>	Τέμπο: Ακανόνιστο Ηχητικό επίπεδο: Χαμηλό Άρθρωση: Κυρίως staccato ή non-legato Χρονικές αποκλίσεις: Μεγάλες, δομικές αναδιοργανώσεις, τελική επιτάχυνση (όχι πάντα)
<b>Θυμός</b>	Τέμπο: Πολύ γρήγορο Ηχητικό επίπεδο: Δυνατό Άρθρωση: Κυρίως non-legato Χρονικές αποκλίσεις: Συνηθισμένες, δομικές αναδιοργανώσεις, αυξημένη αντίθεση ανάμεσα σε μεγάλες και μικρές αξίες
<b>Χαρά</b>	Τέμπο: Γρήγορο Ηχητικό επίπεδο: Συνηθισμένο ή δυνατό Άρθρωση: Staccato Χρονικές αποκλίσεις: Συνηθισμένες
<b>Θλίψη</b>	Τέμπο: Αργό Ηχητικό επίπεδο: Χαμηλό Άρθρωση: Legato Χρονικές αποκλίσεις: Συνηθισμένες, τελικό ritardando
<b>Σοβαρότητα</b>	Τέμπο: Αργό ή συνηθισμένο Ηχητικό επίπεδο: Συνηθισμένο ή δυνατό Άρθρωση: Κυρίως legato

	Χρονικές αποκλίσεις: Σχετικά μικρές, τελικό ritardando
<b>Τρυφερότητα</b>	Τέμπο: Αργό Ηχητικό επίπεδο: Κυρίως χαμηλό Άρθρωση: Legato Χρονικές αποκλίσεις: Μειωμένες αντιθέσεις ανάμεσα σε μικρές και μεγάλες αξίες

*Πηγή: Μουτάφτση, 2020*

Η Γκούτζιου (2018) προσθέτει πως η αλληλεπίδραση της μουσικής με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινά να φαίνεται ήδη από τη βρεφική ηλικία. Από επιστημονικές έρευνες έχει αποδειχθεί πως η επαφή του βρέφους με τη μουσική το προετοιμάζει για τις γλωσσικές ικανότητες που θα αναπτύξει μετέπειτα, ενώ εάν η μουσική αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον στις πρώτες του διαπροσωπικές σχέσεις, τότε αφήνοντας πίσω του τη βρεφική ηλικία, η μουσική θα συνεχίσει να έχει πρωταρχικό ρόλο στην συναισθηματική επικοινωνία του παιδιού με τους γύρω του (Γκούτζιου, 2018).

Η Εμμανουήλ (2021) και η Μαραγκουδάκη (2022) επισημαίνουν τα κυριότερα συναισθηματικά επίπεδα των νηπίων τα οποία καλλιεργούνται μέσω της μουσικής:

1. *Συναισθηματική Έκφραση:* Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών, όλες οι μορφές συναισθηματικής έκφρασης του ατόμου βελτιστοποιούνται με την έκθεσή του και στην πιο απλοϊκή εκδοχή της μουσικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, μαθητές νηπιακής ηλικίας, κατά τη διάρκεια μουσικής ακρόασης, αντιλήφθηκαν και κατανόησαν συναισθήματα όπως ο θυμός, η ικανοποίηση, ο φόβος. Σε μία αντίστοιχη μελέτη καταγράφηκε το ίδιο αποτέλεσμα, αλλά σε παιδιά χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών τάξεων, τα οποία τέθηκαν στη διαδικασία να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους μέσω της μουσικοθεραπείας ή του μουσικοεκπαιδευτικού συστήματος Orff.

2. *Συναισθηματική Αντίληψη και Αξιολόγηση*: Τα αποτελέσματα ερευνητικών προγραμμάτων έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της έμφυτης μουσικής ικανότητας του ατόμου, το καθιστούν ικανότερο να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, ενώ συνήθως τα θετικά συναισθήματα μεγιστοποιούνται, σε αντίθεση με τα αρνητικά. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως αυτός ο ασυναίσθητος διαχωρισμός συμβαίνει στις πολύ μικρές ηλικίες, δηλαδή σε παιδιά που διανύουν την πρώτη παιδική ηλικία. Σε ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά έξι και επτά ετών παρατηρήθηκε πως όσοι μαθητές/ μαθήτριες είχαν ήδη ενασχοληθεί με τη μουσική, είχαν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τα θετικά συναισθήματα σε μελωδίες μείζονος και ελάσσονος μουσικής κλίμακας. Με το αποτέλεσμα αυτό αποδεικνύεται πως τα παιδιά τόσο μικρών ηλικιών ασυνείδητα συσχετίζουν τις μελωδίες που συνθέτονται με βάση την μείζονα κλίμακα με τα συναισθήματα της χαράς, ενώ η ταύτιση της ελάσσονος κλίμακας με τα συναισθήματα της λύπης παρατηρείται σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας και άνω.
  
3. *Συναισθηματική Ρύθμιση*: Οι μελέτες των Jacobi (2012: 68-74), Pellitteri, Stern, Nakhuita (1999: 25-29) και Edgar (2013: 28-36 οπ. αναφ. στη Μαραγκουδάκη, 2022) τεκμηριώνουν τη θέση πως η επαφή με τα μουσικά ακούσματα αλλά και η οποιαδήποτε μορφή μουσικής εκπαίδευσης στις νεαρές ηλικίες, είναι πολύ επικοδομητικές και επιφέρουν την διεύρυνση των συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου. Ειδικότερα οι δεξιότητες αυτές αφορούν την ικανότητα του κάθε ανθρώπου να ανιχνεύει, να αποδέχεται και να διαχειρίζεται τα προσωπικά του συναισθήματα (αυτορρύθμιση συναισθημάτων), να είναι ανεκτικός, να διαθέτει αυτοεκτίμηση, διαλλακτικότητα, υπευθυνότητα, όπως και να μπορεί να χαλιναγωγεί και να τιθασεύει τις παρορμήσεις του (αυτοέλεγχος).

Τα νήπια μέσω της μουσικής και των δραστηριοτήτων της αναπτύσσουν και καλλιεργούν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, μαθαίνοντας να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και των άλλων, να αυτορυθμίζονται, να αξιολογούν τις καταστάσεις, όπως και να εκφράζονται και να επικοινωνούν λεκτικά και μη. Για να υπάρξει μάθηση και



πρόοδος μέσω της μουσικής, πρέπει πρώτα να υπάρξει εξάσκηση και βίωμα. Γι' αυτό το λόγο οι μουσικές και μουσικοκινητικές εφαρμογές έχουν ενταχθεί στο νηπιαγωγείο, όπως θα συζητηθεί παρακάτω.

### Επιλογικά

Αντιλαμβανόμαστε πως η μουσική είναι μία τέχνη η οποία επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη του παιδιού, στους περισσότερους τομείς (Παπαδόγιαννη- Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019). Η αναπτυξιακή πορεία της μουσικής έχει την αφετηρία της λίγο μετά τη γέννηση του ατόμου, αλλά ακόμη και ως έμβρυο, το παιδί διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει τους εξωτερικούς ήχους, τη φωνή της μητέρας του, τον καρδιακό της παλμό και την αναπνοή της (Καλογηράτου & Παπαϊωάννου, 2008). Όπως είδαμε και παραπάνω, μέχρι τα έξι έτη το παιδί έχει αποκτήσει τις ικανότητες της αντίδρασης σε όλα τα ηχητικά ερεθίσματα, μπορεί να τραγουδά και να αυτοσχεδιάζει, αντιλαμβάνεται τις τονικές αλλαγές αλλά και τις διαφοροποιήσεις της έντασης, αλλά και μιμείται και αναπαράγει απλά ρυθμικά μοτίβα (Αργυρίου, 2021: 69).

Όσο το νήπιο μεγαλώνει και κατακτά περισσότερες δεξιότητες, η έκθεση στα μουσικά ερεθίσματα και τις μουσικές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία, το βοηθά να τις εξελίξει εστιάζοντας στην κίνηση, στις αισθήσεις του, αλλά και στα συναισθήματά του. Η μουσική ενεργοποιεί τις αισθητηριακές λειτουργίες του παιδιού, ειδικά μέσω της ακοής και της αφής μιας και οι δύο αυτές αισθήσεις έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά και αλληλοεπηρεάζονται, αλλά και επειδή οι ηχητικές δονήσεις, ο ρυθμικός παλμός κτλ., μπορούν να γίνουν αντιληπτά και ξεχωριστά αλλά και με το συνδυασμό της ακοής και της αφής (Παπαδόγιαννη- Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019). Το παιδί αναπτύσσεται και κινητικά μέσω της μουσικής, μιας και το ανθρώπινο σώμα αντιδρά αυθόρμητα στο μουσικό ρυθμό, αναπαράγοντάς τον και συμβαδίζοντας μαζί του.

Τέλος, η νηπιακή ηλικία είναι η περίοδος που η εξέλιξη του ατόμου είναι τέτοια ώστε να μπορεί να σταθεί και εκτός από τα πλαίσια της οικογένειας και της ασφάλειας του σπιτιού του. Με τη συμβολή της μουσικής και των δραστηριοτήτων της, το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τον εαυτό του, να ρυθμίζει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, όπως και

να αντιλαμβάνεται καλύτερα το τι νιώθει το ίδιο, όπως και οι άλλοι και να εκφράζεται ελεύθερα, λεκτικά και μη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

#### Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο διερευνήθηκε η συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη των αισθητικοκινητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων. Παρατηρήθηκε πως η μουσική και κατ' επέκταση η μουσική αγωγή επηρεάζει ολόπλευρα την εξέλιξη και τη διαμόρφωση των δυνατοτήτων του παιδιού, ενώ παίζει σημαντικό ρόλο το ότι η διδασκαλία της μουσικής είναι μία καθαρά βιωματική διαδικασία. Πράγματι η Μουσική Αγωγή φαίνεται πως έχει πρωταρχικό ρόλο στην παιδαγωγική επιστήμη και στα μαθησιακά αντικείμενα της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, όπως φαίνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021), ενώ μέσω των δραστηριοτήτων της το παιδί βελτιώνει τις ήδη υπάρχουσες ικανότητές του και κατακτά καθημερινά περισσότερες.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μία σύντομη αναφορά στη Μουσική Αγωγή και στη σημασία της στο σύγχρονο ελληνικό, εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην αγωγή του παιδιού παρελθοντικά, ενώ τονίζονται τα βασικά οφέλη και στόχοι της διδασκαλίας της μουσικής, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, βάσει του Α.Π.Σ. (2021) γίνεται μία σύντομη περιγραφή των θεματικών πεδίων της μάθησης στο νηπιαγωγείο και αναλύεται η θεματική υποενοότητα της μουσικής, οι στόχοι της και οι διασυνδέσεις της και σε άλλους τομείς της γνώσης. Τέλος διερευνάται η θέση της μουσικής στο Α.Π.Σ. (2014) και οι πιθανές διαφοροποιήσεις του από το Α.Π.Σ. (2021), αναφορικά με τη μουσική σαν μαθησιακό αντικείμενο, ως προς τους στόχους της και ως προς το πώς εμπλέκεται με τα υπόλοιπα θεματικά πεδία.

#### **4.1. Μουσική Αγωγή και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2014) & (2021)**

Βάσει όσων συζητήθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, φαίνεται πως η μουσική και η διδασκαλία της είναι πρωταρχικής σημασίας στην αγωγή των παιδιών. Στα σύγχρονα

ελληνικά, εκπαιδευτικά συστήματα η μουσική παιδεία συμβάλλει στη διάπλαση του παιδιού, στα περισσότερα στοιχεία του χαρακτήρα του, αλλά και «στην ανάπτυξη όλων των μορφών της ανθρώπινης νοημοσύνης, στην ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική σκέψη και πράξη, στην αγωγή του συναισθήματος και της ευαισθησίας, στην ανάπτυξη των φυσικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων, στην εξερεύνηση αξιών, στην κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών» («The Arts in Schools», 1982 οπ. αναφ. στην Κανδυλίδου, 2011).

Αναφορικά με τη μουσική αγωγή στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, η Κανδυλίδου (2011) σημειώνει πως ένα από τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας της μουσικής στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία είναι η χαρά και η ευχαρίστηση που παίρνει το παιδί από αυτήν. Ο Παπαζαρχής (1991: 109 οπ. αναφ. στην Κανδυλίδου, 2011) θεωρεί πως η μουσική αγωγή επηρεάζει πολύ θετικά τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, ενώ υποστηρίζει πως μέσα από το πρόγραμμά της το παιδί ωφελείται από: α) την χαρά και ευχαρίστηση που βιώνει με τη συμμετοχή του, β) τις ευκαιρίες που έχει να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη μουσική μέσα και από δραστηριότητες, μουσικά όργανα και άλλα εκπαιδευτικά υλικά, γ) την αλληλεπίδραση με μια πληθώρα από μουσικούς τύπους, δ) τη αντίληψη της μουσικής δυναμικής (παύση – έναρξη, δυνατή ένταση – χαμηλή ένταση κτλ.), ε) την αντίδραση, αντίληψη και κατάκτηση του ρυθμού, με σωματικές κινήσεις ή/και τη χρήση οργάνων, στ) την δυνατότητα εκτέλεσης ποικίλων τραγουδιών και ζ) τη δυνατότητα έκφρασης της συναισθηματικής του διάθεσης, συνδυάζοντας τα μουσικά κομμάτια με την κίνηση.

#### 4.1.1. Λίγα λόγια για τη Μουσική Αγωγή

Η επίδραση της μουσικής και κατ' επέκταση της μουσικής αγωγής στην διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας, αποτέλεσε το βασικό ζήτημα μελέτης και έρευνας στους κλάδους της ψυχολογίας, της μουσικολογίας και φυσικά της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα την Ιακωβάκη (2020), ο όρος «μουσική αγωγή» περιλαμβάνει τις επιρροές που ασκούνται στη μουσική ανάπτυξη του νηπίου, από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, εκούσια ή/και ακούσια. Αυτές οι επιδράσεις είναι αποτέλεσμα του ότι η μουσική υπάρχει στο προσκήνιο της ζωής των παιδιών από πολύ νωρίς και από όλα τα

οικεία περιβάλλοντα, όπως το σπίτι, το σχολείο, η γειτονιά κτλ. Γι' αυτό το λόγο η συστηματική, μουσική μάθηση και εκπαίδευση εντάσσεται στο πρόγραμμα των παιδιών από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Αυτές οι ηλικιακές περίοδοι θεωρούνται υψίστης σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Νούσια, 2018 οπ. αναφ. στην Ιακωβάκη, 2020), έτσι τα παιδιά στην νηπιακή ηλικία έχουν την πρώτη τους πιο συνειδητή επαφή με τη μουσική, ξεκινώντας να εξελίσσουν τις ικανότητές τους.

Η μουσική αγωγή, συγκεκριμένα (οπ. αναφ. στη Σέρρη, 1993: 50) «η μουσική αγωγή σε σχολικό περιβάλλον», έχει ως έναν από τους σημαντικότερους σκοπούς της τη συναισθηματική αγωγή του ατόμου, μέσω της ανάπτυξης της αντίληψης και της ανταπόκρισης στις αισθητικές ιδιότητες του ήχου. Η Σέρρη (1993: 51) σημειώνει πως στα πλαίσια της αισθητικής αγωγής, η πιο πυρηνική αξία της μουσικής είναι να εμπλουτίσει την ποιότητα ζωής του ατόμου, μέσω του εμπλουτισμού του εσωτερικού του κόσμου, ο οποίος αποτελείται από το συναίσθημα. Σύμφωνα με την Αδαμοπούλου (2005: 36) οι βασικοί γνωστικοί στόχοι της μουσικής αγωγής αφορούν την κατανόηση μουσικών εννοιών, όπως α) εκφραστικές έννοιες των χαρακτηριστικών του ήχου (χροιά, ένταση κτλ.), β) έννοιες που προκύπτουν από τα μουσικά στοιχεία (μελωδία, αρμονία κτλ.), γ) μορφολογικές έννοιες που πηγάζουν από τη μορφή μίας μουσικής σύνθεσης, δ) έννοιες που σχετίζονται με την κάθετη ή την οριζόντια μουσική διαπλοκή και ε) έννοιες που πηγάζουν από τη μουσική σύνθεση και στυλ, από το συνδυασμό των παραπάνω.

Όσον αφορά τους ψυχοκινητικούς στόχους της μουσικής αγωγής, αφορούν τις δεξιότητες που αποκτώνται ή καλλιεργούνται περαιτέρω μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων, ενώ οι ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι σχετίζονται με τις αξίες και τις στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά, ως προς τη μουσική. Όπως αναφέρει η Αδαμοπούλου (2005: 37), οι στόχοι αυτοί είναι: α) παροχή βοήθειας του παιδιού για την απόκτηση των κατάλληλων μουσικών γνώσεων με τον κατάλληλο τρόπο, αναλόγως το στάδιο ανάπτυξης που βρίσκεται, β) προσφορά ευκαιριών στο παιδί για μία πληθώρα μουσικών αντιδράσεων, μέσα από τις αντίστοιχες δραστηριότητες, γ) παροχή βοήθειας του παιδιού, για την ανάπτυξη των κατάλληλων στάσεων και αντιδράσεων απέναντι στη μουσική και δ) προσφορά ευκαιριών εξερεύνησης των μουσικών στοιχείων και αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά και ενήλικες.

Τέλος, η Κανδυλίδου (2011) τονίζει πως με τη μουσική αγωγή το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να επικοινωνήσει με άλλα άτομα και να κοινωνικοποιηθεί. Γενικότερα, η μουσική έχει ενσωματωμένο πάνω της το στοιχείο της επικοινωνίας και επειδή η ουσιαστική διδασκαλία της απαιτεί τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου, η μουσική αγωγή χαρακτηρίζεται ως βιωματικό, μαθησιακό αντικείμενο. Πάνω σε αυτό οι Gove & Vaizey (2011) αναφέρουν πως ο βιωματικός χαρακτήρας της μουσικής δεν ικανοποιεί μόνο τους μαθησιακούς στόχους του αντικειμένου, αλλά παρέχει στο παιδί την απόλαυση της μουσικής ενασχόλησης.

#### 4.1.2. Η Μουσική στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021)

Η πιο ανανεωμένη μορφή του Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, που έχει εκδοθεί μέχρι στιγμής, είναι αυτή του 2021. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, τα μαθησιακά αντικείμενα οργανώνονται σε ένα μοντέλο τεσσάρων θεματικών πεδίων, όπου η βάση του είναι η ολόπλευρη προσέγγιση της μάθησης. Οι ικανότητες που καλλιεργούνται μέσα σε αυτά τα τέσσερα πεδία δεν αποτελούν κάποια νέα γνώση, αλλά το περιεχόμενό τους «επικαιροποιείται» μέσα από τις σημαντικές αλλαγές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όσον αφορά το περιεχόμενο του προγράμματος του νηπιαγωγείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021).

Στο ΑΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση (2021) αναφέρεται πως κάθε ένα από τα τέσσερα θεματικά πεδία περιλαμβάνει δύο θεματικές ενότητες, με εξαίρεση το τρίτο θεματικό πεδίο το οποίο εσωκλείει τρεις θεματικές ενότητες. Ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης σε θεματικές ενότητες αποσκοπεί πρώτα στην επαφή με επί μέρους γνώσεις, έτσι ώστε στη συνέχεια η σφαιρική κατανόηση να έρθει πιο φυσικά και εύκολα. Ακόμη, σύμφωνα με το ΑΠΣ, το περιεχόμενο της μάθησης οργανώνεται σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και το πώς συνδέονται οι έννοιες και τα μαθησιακά αντικείμενα σε κάθε θεματική ενότητα και βάσει αυτών διαμορφώνεται το τι θα μάθουν τα νήπια.

Στον παρακάτω πίνακα αναγράφονται τα θεματικά επίπεδα του ΑΠΣ, με τις ενότητες και τις υπο-ενότητές τους:

**Πίνακας 6.** «Συγκεντρωτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών»

<b>Θεματικά Πεδία</b>	<b>Θεματικές Ενότητες</b>	<b>Θεματικές Υποενότητες</b>
<b>A) Παιδί και Επικοινωνία</b>	A1) Γλώσσα A2) ΤΠΕ	A.1.1) Προφορική Επικοινωνία A.1.2) Γραπτή Επικοινωνία A.1.3) Πολυγλωσσική Επικοινωνία A.2.1) Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ A.2.2) Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι A.2.3) Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία
<b>B) Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία</b>	B1) Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη B2) Κοινωνικές Επιστήμες	B.1.1) Αίσθηση του Εαυτού B.1.2) Συναισθηματική Επίγνωση B.1.3) Διαπροσωπικές Σχέσεις B.2.1) Ιστορία και Πολιτισμός B.2.2) Σχέση με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον B.2.3) Κοινωνική και οικονομική ζωή
<b>Γ) Παιδί και Θετικές Επιστήμες</b>	Γ1) Μαθηματικά Γ2) Φυσικές Επιστήμες	Γ.1.1) Γεωμετρία και Μετρήσεις Γ.1.2) Αριθμοί Πράξεις και Άλγεβρα Γ.1.3) Στοχαστικά Μαθηματικά Γ.2.1) Ζωντανοί Οργανισμοί Γ.2.2) Ύλη και Φαινόμενα

	Γ3) Τεχνολογία Κατασκευών	Γ.2.3) Γη-Πλανητικό Σύστημα και Διάστημα  Γ.3.1) Παραδοσιακά και Σύγχρονα Τεχνολογικά Εργαλεία/Εξοπλισμός και Συσκευές Γ.3.2) Τεχνολογία των Κατασκευών ως Εργαλείο στην Καθημερινή Ζωή
<b>Δ) Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση</b>	Δ1) Κινητική Αγωγή  Δ2) Τέχνες	Δ.1.1) Σώμα και Κίνηση Δ.1.2) Φυσικά Δραστήρια Ζωή Δ.1.3) Αθλητική Πολιτιστική Παράδοση και Δημιουργική Κίνηση  Δ.2.1) Εικαστικές Τέχνες Δ.2.1) Θεατρική Τέχνη Δ.2.3) Μουσική

*Πηγή: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021*

Με βάση τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε πως η Μουσική σαν μαθησιακό αντικείμενο, ανήκει στο Δ) Θεματικό Πεδίο, στην υποενότητα Δ2) Τέχνες. Στο ΑΠΣ, στην υποενότητα Δ2), αναφέρεται πως οι τρεις υποενότητες που απαρτίζουν τη θεματική προσέγγιση των τεχνών, αφορούν τον αισθητικό, το θεατρικό και τον μουσικό γραμματισμό. Ακόμη σημειώνεται πως οι τρεις αυτές υποενότητες συνυπάρχουν, αλληλοσυνδέονται άρρηκτα και διαπλέκονται και στα τέσσερα Θεματικά Πεδία. Ο Μουσικός Γραμματισμός «περιγράφει το φάσμα των γνώσεων και των εκτιμήσεων που σχετίζονται με διάφορα μουσικά παραδείγματα και στιλ και προσδιορίζει την ικανότητα αποκωδικοποίησης των μουσικών ήχων και των πηγών τους. Ταυτόχρονα, αναφέρεται στη μύηση των παιδιών στην απόλαυση της μουσικής ακρόασης, στη μουσική έκφραση και εκτέλεση και στην παραγωγή νοήματος στο πλαίσιο αυτής.» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021).

Συγκεκριμένα, για τη Μουσική σημειώνεται πως στοχεύει: i. στην αναγνώριση του ήχου και στην εξοικείωση με τη μουσική γραφή, ii. στη μουσική παραγωγή και εκτέλεση, iii. στην εξοικείωση με τα συστήματα ρυθμού και iv. στην ανάπτυξη μουσικής



κουλτούρας. Βάσει αυτών των τεσσάρων στοιχείων όπου οργανώνεται η μάθηση, το ΑΠΣ στοχεύει σε κάποιες γνώσεις, δεξιότητες και σε κάποιες στάσεις ζωής των νηπίων για τη μουσική, που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία. Οι γνώσεις σχετίζονται με: α) τη διάκριση ήχων στο περιβάλλον και της πηγής απ' την οποία προέρχονται (i), β) του προσδιορισμού και της ονομασίας των ιδιοτήτων του ήχου (i), γ) της διάκρισης της ομιλίας από το τραγούδι (ii), δ) της αναγνώρισης των δυνατοτήτων της φωνής τους (ii), ε) ο προσδιορισμός των βασικών χαρακτηριστικών του ρυθμού (iii), στ) ο προσδιορισμός των εννοιών που αφορούν τη μουσική εκτέλεση (iii), ι) η διάκριση των διαφορετικών λειτουργιών της μουσικής και του τραγουδιού στην καθημερινότητα του τόπου τους και του κόσμου, όπως η συναισθηματική έκφραση, η περιγραφή σημαντικών στιγμών (iv) κτλ.

Οι δεξιότητες στις οποίες προσβλέπει το ΑΠΣ να κατακτήσουν τα νήπια είναι: α) η περιγραφή διαφορετικών ήχων (i), β) η δυνατότητα εκτέλεσης τραγουδιών συγχρονισμένα, σε μία άτυπη χορωδία (ii), γ) η κατασκευή και ο πειραματισμός με τα μουσικά όργανα της τάξης (ii), δ) η αναπαραγωγή ρυθμικών σχημάτων, με κίνηση ή με χτυπήματα (iii), ε) η ρυθμική συνοδεία απλών μελωδικών σχημάτων (iii), στ) η κατηγοριοποίηση μουσικών κομματιών, ανάλογα με το είδος τους (iv) κτλ.

Τέλος, οι στάσεις ζωής που επιδιώκεται να υιοθετήσουν τα παιδιά είναι: α) η επίδειξη θετικής στάσης ως προς τη μουσική ακρόαση και η σταδιακή καλλιέργεια του μουσικού τους αυτιού (i), β) ο σεβασμός των μουσικών οργάνων και των μουσικών δημιουργιών (ii), γ) η αυτοπειθαρχία και ο αυτοέλεγχος στην απόδοση του ρυθμού (iii), δ) η καλή συμπεριφορά στην ακρόαση ποικίλων μουσικών δρώμενων (iv) κτλ.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως μέσω της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά καλούνται να καλλιεργήσουν τις μουσικές τους ικανότητες και μέσω αυτών να αποκτήσουν κάποιες βασικές γνώσεις, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και στη μουσική αλλά και σε άλλους τομείς και γενικότερα να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της καθημερινότητας.

Όπως αναφέρεται στο ΑΠΣ (2021), αλλά όπως αναλύθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, με τη συμβολή της μουσικής αγωγής τα νήπια κατακτούν ικανότητες και από άλλα θεματικά πεδία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τις Παπαδόγιαννη- Κουραντή &

Αναγνωστοπούλου (2019), οι μουσικές και γλωσσικές δεξιότητες συσχετίζονται και μέσα από την αντίληψη των μουσικών εννοιών, τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και βελτιώνουν τις γλωσσικές, γραμματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) τα νήπια μαθαίνοντας να τραγουδούν απλά τραγούδια ή/και περιγράφοντας μουσικά στοιχεία όπως η τονικότητα (ψηλά, χαμηλά κτλ.) κατακτούν περισσότερες λέξεις και φράσεις, ενώ μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους, χρησιμοποιώντας νέους όρους και περιγράφοντας αυτό που άκουσαν ή μία σύντομη ιστορία, από ένα τραγούδι.

Ακόμη, οι ίδιες προσθέτουν πως η εντατικοποίηση της μουσικής ενασχόλησης μπορεί να βελτιώσει τις αντιληπτικές και αισθητικοκινητικές μη μουσικές δεξιότητες, όπως συζητήθηκε στο τρίτο κεφάλαιο. Π.χ. στο ΔΕΠΠΣ (2003) σημειώνεται πως τα νήπια μέσω της αναγνώρισης, αναπαραγωγής και ταξινόμησης διαφόρων ήχων του περιβάλλοντος, όπως και της συγκράτησης των μουσικών τους ιδεών και της μετάδοσής τους στους άλλους με διάφορα μέσα του περιβάλλοντός τους, ενισχύεται η μίμηση, η απομνημόνευση και η ενεργή ακρόαση (Geeves, 2014 οπ. αναφ. στις Παπαδόγιαννη-Κουραντή & Αναγνωστοπούλου, 2019).

Επίσης, μέσω των μουσικών εφαρμογών τα παιδιά καλλιεργούν την συναισθηματική έκφραση και αναπτύσσονται αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τα ίδια τους τα συναισθήματα (Γκούτζιου, 2018· Εμμανουήλ, 2021· Μαραγκουδάκη, 2022). Συγκεκριμένα στο ΔΕΠΠΣ (2003) αναφέρεται πως στο άκουσμα απλών, μουσικών έργων τα παιδιά θα μπορούν να συζητούν τον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα μουσικά στοιχεία και τα συναισθήματα που βιώνουν, π.χ. τι τους προκαλούν τα τραγούδια που ακούγονται σε σχολικές εκδηλώσεις.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), τα παιδιά μέσω των μουσικών ακουσμάτων άλλων χωρών και άλλων εποχών μπορούν να συζητήσουν τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν, τις προτιμήσεις τους και τις διαφορές που διαπίστωσαν ανάμεσα στα κομμάτια.

Τέλος, καθώς τα νήπια ανταποκρίνονται σε ήχους και σε ρυθμικά πρότυπα, περπατώντας, πηδώντας τρέχοντας κτλ., αναπτύσσουν τις κινητικές τους δεξιότητες και

συνδυάζουν τα μουσικά ακούσματα με την κινητική αγωγή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2003). Ακόμη, μετρώντας τον ρυθμικό παλμό ενός μουσικού έργου, ή μετρώντας τα ρυθμικά βήματα και τις ρυθμικές κινήσεις στο χώρο, τα παιδιά εξελίσσουν τις μαθηματικές τους ικανότητες.

Ανατρέχοντας, λοιπόν, στον πίνακα 6, διαπιστώνουμε πως η μουσική αγωγή συμβάλει σε αρκετές θεματικές ενότητες και υποενότητες των πεδίων της μάθησης, καθώς οι προεκτάσεις της και οι δυνατότητες του αντικειμένου «κουμπώνουν» στην πλειοψηφία των μαθησιακών αντικειμένων.

#### 4.1.3. Η Μουσική στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2014) – Συγκλίσεις και Αποκλίσεις με το Α.Π.Σ. (2021)

Η αμέσως προηγούμενη έκδοση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, πριν από το (2021), ήταν αυτή του (2014). Στο ΑΠΣ (2014) παρατηρείται πως η Μουσική ανήκει στη θεματική υποενότητα «Τέχνες», όπως και στο ΑΠΣ (2021), με τη διαφοροποίηση πως βρίσκεται εκεί ως «Μουσική Παιδεία». Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ενότητα «Τέχνες» αναφέρεται πως οι τόσες πολλές και διαφορετικές μορφές τέχνης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα μάθησης σε όλες τις θεματικές ενότητες μαθησιακών αντικειμένων, με σκοπό την ολόπλευρη κατανόηση του κάθε θέματος (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014).

Αναφορικά με τους στόχους του μαθησιακού αντικειμένου της Μουσικής, στο ΑΠΣ (2014), διαπιστώνουμε πως είναι αρκετά απλοποιημένοι σχετικά με εκείνους του ΑΠΣ (2021). Για παράδειγμα, στους μαθησιακούς στόχους της Μουσικής στο ΑΠΣ (2014) δεν αναφέρεται πουθενά η κατηγοριοποίηση των μουσικών οργάνων, μόνο η αναγνώριση των ήχων τους και η γνώση της χρήσης τους. Στο ΑΠΣ (2014), δεν συμπεριλαμβάνονται ως στόχοι οι δημιουργίες αυτοσχέδιων χορωδιών και ορχηστρών μεταξύ των παιδιών, αλλά επισημαίνεται ως βασικός στόχος η ικανότητα ανταπόκρισης σε εκτελεστικές οδηγίες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014). Επιπλέον, αναφορικά με τη φωνή και τις δυνατότητές της, στο ΑΠΣ (2014) οι δύο στόχοι που αντιστοιχούν σε αυτό το θεματικό μέρος είναι α) η χρήση της φωνής με διαφορετικούς

τρόπους και β) η ικανότητα των παιδιών να τραγουδούν κατάλληλα τραγούδια για την ηλικία τους, ενώ όπως είδαμε παραπάνω στο ΑΠΣ (2021) οι στόχοι είναι εμπλουτισμένοι και περιλαμβάνουν τη συνεργασία μεταξύ των νηπίων, για τη δημιουργία μουσικών συνόλων κτλ.

Μία καίριας σημασίας διαφορά ανάμεσα στα δύο Αναλυτικά Προγράμματα, είναι η στοχοθεσία αναφορικά με 1) την έκφραση μουσικών προτιμήσεων των παιδιών, 2) το σεβασμό στις απόψεις των άλλων, αναφορικά με τα μουσικά ακούσματα και 3) τη σχέση της μουσικής με την πολυπολιτισμικότητα. Πιο αναλυτικά, στο ΑΠΣ (2014) αναφέρεται πως βασικές επιδιώξεις για τα νήπια, μέσω του μαθήματος της Μουσικής είναι να διακρίνουν βασικές διαφορές στα μουσικά είδη, να προσεγγίζουν τη μουσική παράδοση της περιοχής και της πατρίδας τους και να προσεγγίζουν τις μουσικές άλλων λαών και πολιτισμών. Αντίθετα, στο ΑΠΣ (2021), υπογραμμίζεται ότι τα παιδιά οφείλουν να εξωτερικεύουν και να υποστηρίζουν τις προσωπικές τους μουσικές προτιμήσεις, να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους, να συνδέουν τη χρήση της μουσικής και του τραγουδιού με συγκεκριμένες συνθήκες και καταστάσεις που διέπουν την καθημερινότητα διαφορετικών λαών, να εκτιμούν την παρουσία της μουσικής σε όλους τους πολιτισμούς κτλ.

Όσον αφορά τη διαθεματική προσέγγιση της μουσικής, το ΑΠΣ (2014) και το ΑΠΣ (2021) δεν απέχουν ιδιαίτερα. Βάσει του ΑΠΣ (2014, Β' μέρος οπ. αναφ. στην Ιακωβάκη, 2020) στο θεματικό πεδίο της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, τα παιδιά εκφράζονται και αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους ευκολότερα μέσω της μουσικής, όπως και μαθαίνουν να οριοθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, βιώνοντας θετικά συναισθήματα. Επιπρόσθετα, στο πεδίο της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης τα νήπια μπορούν να εισάγουν τα υπόλοιπα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό στην παράδοση του τόπου καταγωγής τους, μέσω τραγουδιών του τόπου τους.

Όπως προαναφέρθηκε, το μάθημα της γλώσσας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο, άρρηκτα συνδεδεμένο, με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου (2014), επομένως και με τη Μουσική, η οποία βοηθά τα παιδιά να εξερευνούν νέους

τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας και έκφρασης, (Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014, Β΄ μέρος οπ. αναφ. στην Ιακωβάκη, 2020).

Οι μαθηματικές δεξιότητες έχουν άμεση σχέση με τη Μουσική. Η Ιακωβάκη (2020) επισημαίνει ότι η διαδοχή, η μέτρηση του χρόνου κτλ. αντιστοιχούν στο μουσικό ρυθμό, στα βήματα ενός χορού, στη διάρκεια ενός μουσικού μοτίβου κτλ. Ακόμη, με το συνδυασμό Μουσικής και μαθηματικών, τα παιδιά είναι ικανά να «αναγνωρίζουν, να περιγράφουν, να συμπληρώνουν και να επινοούν μοτίβα στο τραγούδι που τους μαθαίνει ο/η νηπιαγωγός» (Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014, Β΄ μέρος οπ. αναφ. στην Ιακωβάκη, 2020).

Τέλος, όπως και στο ΑΠΣ (2021), η Μουσική σχετίζεται άμεσα με τις Τ.Π.Ε., οι οποίες λειτουργούν ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά και ως πηγή δημιουργίας εκπαιδευτικών υλικών (Ιακωβάκη, 2020). Τα νήπια μέσα από τις Τ.Π.Ε. ανακαλύπτουν τρόπους να έρθουν σε επαφή διαδικτυακά «...με έργα και είδη τέχνης, στα οποία είναι δύσκολο να έχουν πρόσβαση (για παράδειγμα, μουσική άλλων πολιτισμών)» (Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014, οπ. αναφ. στην Ιακωβάκη, 2020).

Στο ΑΠΣ (2021) αναφέρθηκε πως τα μαθησιακά αντικείμενα που ανήκουν στις «Τέχνες» είναι άμεσα συνδεδεμένα και αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι, τα νήπια μέσω της Εικαστικής Αγωγής, «χρησιμοποιούν τις εμπειρίες, τα βιώματα, τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τη φαντασία τους, ατομικά και ομαδικά και δημιουργούν παραστατικά σχέδια, αλλά και σχέδια με ποικίλα διακοσμητικά μοτίβα» (Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014, οπ. αναφ. στην Ιακωβάκη, 2020) από ένα μουσικό έργο που μπορεί να άκουσαν.

Μέσα από τη θεατρική αγωγή, τα νήπια να δοκιμάσουν τις φωνητικές τους δυνατότητες, δημιουργώντας διάφορους ήχους π.χ. δυνατά ή χαμηλόφωνα, με ερωτηματικό τόνο, μακραίνοντας τα φωνήεντα κτλ. Επίσης τα νήπια μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μουσικά όργανα που διαθέτει η τάξη τους τάξη τους και να πραγματοποιήσουν τις δικές τους δραματοποιήσεις με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού (Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014, Β΄ μέρος οπ. αναφ. στην Ιακωβάκη, 2020).

## Επιλογικά

Αντιλαμβανόμαστε ότι η Μουσική Αγωγή δεν εφαρμόστηκε πρώτη φορά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά οι ρίζες της βρίσκονται αρκετά πίσω στο χρόνο, όπου αποτελούσε ένα από τα βασικότερα κομμάτια της παιδείας (Αδαμοπούλου, 2005: 34). Μέσω της Μουσικής Αγωγής, εκτός από την εξοικείωση του νηπίου με τους ήχους και τα μουσικά ακούσματα, την αντίληψη του ρυθμού και όλες τις άλλες μουσικές δεξιότητες, το παιδί στο νηπιαγωγείο εξελίσσεται σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής του σε κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωστικό και φυσικό επίπεδο (Χαραλάμπους, 2008: 54). Καθώς, λοιπόν, η μουσική εμπλέκεται στα αναπτυξιακά στάδια των περισσότερων δεξιοτήτων των παιδιών, μέσα από το Α.Π.Σ. (2021) και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. (2003) προκύπτουν διαθεματικές μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην κατάκτηση πολλαπλών ικανοτήτων των νηπίων, με σκοπό τη σωστή εξελικτική πορεία τους, αλλά και την ομαλή μετάβασή τους στα επόμενα στάδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Διερευνώντας τα δύο πιο πρόσφατα ΑΠΣ των τελευταίων ετών, εκείνο του (2014) και του (2021), παρατηρούμε πως δεν έχουν ιδιαίτερες διαφορές, τουλάχιστον όσον αφορά το μέρος των γνωστικών στόχων της Μουσικής Αγωγής, όπως και το πώς συνδέεται αυτή με τα υπόλοιπα θεματικά πεδία. Η εμφανής διαφορά ανάμεσα στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι πως στο ΑΠΣ του (2021) δίνεται παραπάνω έμφαση στη διαπολιτισμική διάσταση της Μουσικής και στους στόχους που σχετίζονται με αυτή, σε αντίθεση με το ΑΠΣ (2014), στο οποίο γίνεται αναφορά στην ιδιότητα της Μουσικής να καλλιεργεί το σεβασμό στις διαφορετικές πεποιθήσεις και κουλτούρες, χωρίς όμως αυτό να τίθεται σαν στόχος του αντικειμένου, παρά μόνο να συνδυάζεται με την κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

*«Μην εμπιστευθείς ποτέ σου σε άνθρωπο που δεν αισθάνεται τη Μουσική»*

- *«Ο Έμπορος της Βενετίας»*, William Shakespeare (1598)

Η μουσική πρόκειται για την τέχνη την οποία μπορούμε να τη δούμε, να την ακούσουμε, αλλά όχι να την αγγίξουμε. Παρ' όλα αυτά με έναν εντελώς αξιοθαύμαστο και ανεξήγητο, για χιλιάδες χρόνια, τρόπο οι άνθρωποι μπορούμε να την αισθανθούμε ψυχικά και σωματικά, να αλληλοεπιδράσουμε μαζί της, μας ξυπνά μνήμες και πρωτόγνωρα συναισθήματα, ενώ μας επηρεάζει άμεσα στην καθημερινότητά μας, στο πως αντιδρούμε, στο πως σκεφτόμαστε και στο πως νιώθουμε.

Τα μουσικά ερεθίσματα και γενικότερα οι ήχοι έχουν αντίκτυπο στο άτομο από την εμβρυακή φάση (Καλογηράτου & Παπαϊωάννου, 2008). Όσο το βρέφος μεγαλώνει τόσο περισσότερο επηρεάζεται από τη μουσική και τους ήχους της καθημερινότητας και αντιδρά σε αυτούς. Ειδικά ορισμένα μουσικά στοιχεία όπως ο ρυθμός και η ένταση διεγείρουν το παιδί κινητικά και συναισθηματικά, αλλά ασυναίσθητα. Η μουσική έχει την ιδιότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη των αισθήσεων, της κίνησης και των συναισθημάτων των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, γιατί ακριβώς η επαφή με αυτή δεν απαιτεί προσπάθεια, αλλά πρόκειται για καθαρό βίωμα.

Αρχικά διαπιστώσαμε πως η μουσική συνδέεται άρρηκτα με τη Συναισθηματική Ανάπτυξη του παιδιού, ειδικότερα όσο αυτό βρίσκεται στην Πρώτη Παιδική Ηλικία, συγκεκριμένα στο διάστημα μεταξύ 2-2,5 και 6-6,5 ετών, την κατά τον Piaget προ-εννοιολογική περίοδο (Lightfoot, Cole & Cole, 2014· Sternberg, 2011: 607). Μέσα σε αυτή την κομβική, αναπτυξιακή φάση, πραγματοποιούνται ραγδαίες αλλαγές στις δυνατότητες του παιδιού, αναφορικά με τις συναισθηματικές του δεξιότητες.

Κατά την πρώτη παιδική/ νηπιακή ηλικία τα παιδιά αναπτύσσονται συναισθηματικά αναφορικά με την αντίληψη των συναισθημάτων τους και των γύρω τους,

τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, την αυτοέκφραση και το αίσθημα της συμπάθειας απέναντι στους άλλους (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 431- 475). Συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε πως μέσω της μουσικής και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, όπως η ταχύτητα της μελωδίας, ο ρυθμός, η μουσική χροιά κτλ. τα νήπια εκφράζουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται, αξιολογούν αν αυτό που αισθάνονται είναι θετικό ή αρνητικό και εξασκούν την αυτοσυγκράτηση και τον αυτοέλεγχό τους, με μουσικές δραστηριότητες με παύσεις (Εμμανουήλ, 2021· Μαραγκουδάκη, 2022).

Στις ηλικίες 2-2,5 έως 6-6,5 ετών, παράλληλη με τη Συναισθηματική Ανάπτυξη είναι και η Μουσική Ανάπτυξη των παιδιών. Οι αυτοί δύο τομείς συνδέονται και αλληλεξαρτώνται σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, για τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης. (Φλουρής, 2021: 139- 140). Η Μουσική Ανάπτυξη του παιδιού στη νηπιακή ηλικία περνά από ορισμένα βασικά στάδια και σιγά – σιγά κατακτούνται οι ικανότητες της αντίδρασης σε όλα τα ηχητικά ερεθίσματα, του τραγουδιού, της αντίληψης του τόνου και της έντασης και της αναπαραγωγής του ρυθμού (Shuter- Dyson & Gabriel, 1981 οπ. αναφ. στον Hargreaves, 2004: 89).

Η κατάκτηση των παραπάνω μουσικών δεξιοτήτων βοηθούν τα παιδιά στο να εξελιχθούν και σε άλλους τομείς της ανάπτυξής τους. Ειδικότερα, αναφορικά με τον αισθητικοκινητικό τομέα, τα νήπια ξεκινούν να μαθαίνουν καλύτερα το σώμα τους και τις δυνατότητές του, μέσω της μουσικής, ενώ πλέον χρησιμοποιούν πιο συνειδητά τις αισθήσεις τους για να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητα. Οι αισθητηριακές, οι κινητικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες του ατόμου έχουν πρωταρχικό ρόλο στην ομαλή του πορεία σε διαπροσωπικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό επίπεδο και γενικότερα στην καθημερινή του επιβίωση, μεγαλώνοντας.

Καθώς, λοιπόν, τα παιδιά ενεργούν όλο και πιο σκόπιμα και με μεγαλύτερο έλεγχο και αντίληψη των πράξεων τους, με τη συμβολή της μουσικής οι συγκεκριμένοι αναπτυξιακοί τομείς κατακτούν όλο και περισσότερες ικανότητες, που καθιστούν το νήπιο πιο ανεξάρτητο και πιο ώριμο για τη διαχείριση νέων καταστάσεων. Η Δογάνη (2012: 136) αναφέρει πως μέσα από τις μουσικές εμπειρίες και από τη ρυθμική κίνηση, καλλιεργείται η έκφραση, εξασκείται και οξύνεται η ακοή και ενισχύεται ο αυτοσχεδιασμός και συνδυασμός σώματος και φωνής, ενώ η κιναισθησία φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τις



μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Ακόμη, όπως διερευνήθηκε και παραπάνω, φαίνεται πως ο κύριος διαμεσολαβητής της ανάπτυξης, της ενίσχυσης και της αλληλεπίδρασης των αισθητηριακών και κινητικών λειτουργιών είναι ο ρυθμός. Στο άκουσμα και στο βίωμα του ρυθμικού παλμού, στην πρώτη παιδική ηλικία τα παιδιά χτυπούν παλαμάκια, ενώ στα τέσσερα έτη είναι ικανά να περπατήσουν ρυθμικά, όπως και να τραγουδήσουν και στο τέλος έχουν τη δυνατότητα να χτυπούν κρουστά όργανα και να τραγουδούν ταυτόχρονα (Καραδήμου- Λιάτσου, 2003: 232).

Τα νήπια, κατακτώντας αισθητηριακές, κινητικές και συναισθηματικές δεξιότητες μέσω της Μουσικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο, εμπλέκονται διαρκώς σε μουσικές δραστηριότητες, χωρίς απαραίτητα αυτές να επικεντρώνονται στο συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο. Αντιθέτως, η μουσική μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε είδους διαθεματική διδασκαλία, εστιάζοντας σε διαφορετικό πεδίο μάθησης κάθε φορά, διευκολύνοντας το παιδαγωγικό έργο και βοηθώντας το παιδί να εστιάσει στο θέμα. Ειδικότερα μέσα από τις δραστηριότητες οι οποίες είναι μουσικοκινητικές, το νήπιο μπορεί να βελτιώσει τις αισθητηριακές του δεξιότητες συνδυάζοντας τις αισθήσεις του, βιώνοντας τον μουσικό παλμό και χρησιμοποιώντας μουσικά όργανα, τις κινητικές του δεξιότητες, ωθώντας τον εαυτό του να ανακαλύψει νέους τρόπους να βρίσκεται μέσα στο χώρο, ξεπερνώντας εμπόδια ή βρίσκοντας την ισορροπία και τις κοινωνικοσυναισθηματικές του δεξιότητες, μέσω της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού και της συναισθηματικής έκφρασης.

Μελετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2021), για την Προσχολική Εκπαίδευση, αλλά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) παρατηρούμε πως η μουσική βρίσκεται στη θεματική ενότητα των τεχνών, αλλά συνδέεται και με τα υπόλοιπα καλλιτεχνικά αντικείμενα, όπως και με τα μαθησιακά αντικείμενα των άλλων θεματικών ενοτήτων, του Προγράμματος Σπουδών. Ακόμη έγινε εμφανές πως, παρά το ότι έχει περάσει μία επταετία από το 2014 έως το 2021, με την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις να αυξάνονται με ραγδαίους ρυθμούς, τα δύο ΑΠΣ δεν έχουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ τους. Εξαίρεση αποτελεί πως στο ΑΠΣ (2021), υπάρχουν παραπάνω και πιο ξεκάθαροι στόχοι στο αντικείμενο της μουσικής, αναφορικά με το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη γνωριμία

και την εξοικείωση με ακούσματα από άλλες κουλτούρες, αλλά και την υποστήριξη και αποδοχή της άποψης του άλλου. Επιπροσθέτως, το ΑΠΣ (2014) περιέχει πολύ λιγότερους και απλοποιημένους μαθησιακούς, γνωστικούς στόχους, αναφορικά με τη μουσική, συγκριτικά με το ΑΠΣ (2021). Το δεύτερο φαίνεται πως εμβαθύνει περισσότερο στις γνώσεις και στις αξίες που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά, ενώ φαίνεται να συμβαδίζει με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Π.χ. εάν αναλογιστούμε το ποσοστό των αλλοδαπών παιδιών, με τελείως διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές επιρροές από το περιβάλλον τους, διαφορετικά ακούσματα κτλ., τότε είναι σίγουρα απαραίτητες οι διαθεματικές δραστηριότητες που συνδυάζουν τη μουσική ή/και άλλα μαθησιακά αντικείμενα, με τη διαπολιτισμικότητα.

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2003), αναφορικά με τη μουσική, προτείνονται αρκετές διαθεματικές δραστηριότητες που εμπλέκουν και άλλα μαθησιακά αντικείμενα με αυτή, χωρίς όμως να αναλύονται σε ικανοποιητικό βαθμό και να αναθεωρούνται διαρκώς, συμβαδίζοντας με τις κοινωνικές εξελίξεις. Στο σημείο αυτό τίθενται οι εξής προβληματισμοί. Έχει η μουσική αγωγή τη «θέση» που της αντιστοιχεί, αναλογικά με το τι μπορεί να προσφέρει στην παιδαγωγική διαδικασία; Και εάν ναι, αξιοποιούνται οι δυνατότητές της σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας ή δίνεται έμφαση σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία στερεοτυπικά είναι σημαντικότερα για το μέλλον των παιδιών, με σκοπό να «ανεγερθούν» πιο εύκολα; Τέλος, μπορεί η μουσική να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και πολιτισμικές ανακατατάξεις με τον τρόπο που εντάσσεται αυτή τη στιγμή μέσα στο ΑΠΣ ή χρειάζεται να εισαχθεί μέσα σε ένα περισσότερο διαθεματικό πλαίσιο; Αυτά τα ερωτήματα καλούμαστε να απαντήσουμε, ως μέλλοντες παιδαγωγοί και να πράξουμε ό,τι είναι δυνατόν για την αυθεντική, ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, απαλλαγμένοι από τα στερεότυπα και τα κοινωνικά πρέπει, περί πρωτευόντων γνώσεων και σημαντικότερων πεδίων μάθησης.

Συνοψίζοντας, η μουσική και κατ' επέκταση η μουσική αγωγή πρεσβεύει και ικανοποιεί τη σφαιρική ανάπτυξη των παιδιών, σωματικά και πνευματικά, στους περισσότερους μαθησιακούς τομείς, ενώ παράλληλα τα γεμίζει ευχαρίστηση και αυτοπεποίθηση. Η μουσική όντας μία τέχνη η οποία ανθίζει παντού, με διαφορετικές μορφές, μπορεί να «αγκαλιάσει» κάθε είδους ιδιαιτερότητα και να τη συστήσει ομαλά στα

νήπια, διδάσκοντάς τα πώς να τη σέβονται και να την αποδέχονται. Μιας που η μουσική χωρά στην καθημερινότητα των παιδιών, στο σχολείο, στο σπίτι, στο παιχνίδι κτλ., αναπτύσσοντάς τα ολόπλευρα, ίσως να είναι αληθής ο ισχυρισμός πως η μουσική αποτελεί την «τέλεια» τέχνη.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1:</b> «Τα Ψυχοκοινωνικά Στάδια Ανάπτυξης του Erikson» (Αγγελίδου 2020· Σκοπελίτη, 2015).....	24
<b>Πίνακας 2:</b> «Ορόσημα στη Μουσική Ανάπτυξη» (Hargreaves, 2004).....	52
<b>Πίνακας 3:</b> «Στάδια Μουσικής Ανάπτυξης του παιδιού των Swanwick & Tillman» (Καλογηράτου & Παπαϊωάννου 2008).....	59
<b>Πίνακας 4:</b> «Αισθητικοκινητικός ή Αισθητηριοκινητικός τομέας Ανάπτυξης» (Θωμαδάκη & Θωμαδάκη, 2023· Μπομπολάκης, 2017).....	63
<b>Πίνακας 5:</b> «Τα μουσικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τα συναισθήματα σε εκτελέσεις πιάνου» (τροποποίηση από Bresin & Friberg, 2000 οπ. αναφ. στη Μουτάφτση, 2020).....	77
<b>Πίνακας 6:</b> «Συγκεντρωτική Απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ για την Προσχολική Εκπαίδευση, (2021).....	86

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<b>Σχήμα 1:</b> «Το Μοντέλο της Μουσικής Ανάπτυξης των Swanwick & Tillman» (Παπαδημητρίου, 2019).....	58
---	----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

<b>Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:</b> .....	102
<b>Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:</b> .....	103
<b>Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:</b> .....	105
<b>Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:</b> .....	107

<b>Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:</b> .....	108
<b>Δραστηριότητα 6<sup>η</sup>:</b> .....	109

## - ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Από όσα αναλύθηκαν στην παρούσα πτυχιακή εργασία, λαμβάνουμε πλέον ως δεδομένο πως η μουσική καλλιέργει ολόπλευρα το παιδί και το βοηθά να ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα του και στο παρόν και στο μέλλον. Παρακάτω, ύστερα από έρευνα ελληνόγλωσσων αλλά και ξενόγλωσσων βιβλιογραφικών πηγών, παρατίθενται ορισμένες ενδεικτικές, διαθεματικές μουσικές εφαρμογές και δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη των αισθητηριακών, των κινητικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων του νηπίου.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1<sup>η</sup>

**Τίτλος:** «Σσσσς! Κάτι ακούω!»

**Σκοπός:** Εστίαση στην αίσθηση της ακοής, με σκοπό την αναγνώριση των ήχων του περιβάλλοντος

**Στόχοι:**

- 1) Τα παιδιά να μάθουν να είναι ενεργοί ακροατές
- 2) Τα παιδιά να μπορούν να περιγράψουν διαφορετικούς ήχους
- 3) Να αναγνωρίζουν τις ικανότητες της φωνής τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021)

**Διάρκεια:** 10΄

**Εκπαιδευτικά Υλικά:** Ταμπουρίνο, Κουδουνάκια

**Εφαρμογή:**

- Καθώς τα παιδιά είναι μαζεμένα στην «παρεούλα» ο/η νηπιαγωγός τους ζητά να κάνουν απόλυτη ησυχία, με την πρόφαση πως κάτι άκουσε απ' έξω, λέγοντάς τους

«Σσσσσσσσσς! Κάτι ακούω!» και φέρνοντας το δάχτυλό της στα χείλη της, για να γίνει πιο παραστατική.

- Όταν τα παιδιά κάνουν ησυχία, ο/η νηπιαγωγός τα ρωτά ψιθυριστά τι ήχους ακούν από το περιβάλλον και αν μπορούν να τους περιγράψουν με λόγια ή κάνοντας ήχους με τη φωνή τους.
- Αφού τα παιδιά δώσουν τις απαντήσεις τους, ο/η νηπιαγωγός τους ανακοινώνει πως θα ακούσουν δύο μουσικά όργανα πολύ προσεκτικά και στη συνέχεια θα περιγράψουν τους ήχους που άκουσαν.
- Ο/Η νηπιαγωγός χτυπά το ταμπουρίνο και στη συνέχεια τα κουδουνάκια. Κατόπιν δίνει χρόνο στα παιδιά να περιγράψουν όπως αυτά νομίζουν τους ήχους που άκουσαν, ενώ στο τέλος τα ρωτά εάν προτιμούν τον ήχο του ταμπουρίνου ή των κουδουνιών και γιατί (Montessori, 1964: 206 οπ. αναφ. στη McDonald, 1983: 59· τροποποίηση από Τριπικέλη, 2023)

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2<sup>η</sup>

**Τίτλος:** «Τα καιρικά φαινόμενα»

**Σκοπός:** Συζήτηση και αναπαραγωγή των ήχων που ακούγονται

**Στόχοι:**

- 1) Τα παιδιά να αναπαράγουν απλά, ρυθμικά σχήματα, με κίνηση ή χτυπήματα
- 2) Να προσαρμόζουν την κίνησή τους, ώστε να ανταποκριθούν σε κινητικά και ρυθμικά μοτίβα.
- 3) Τα παιδιά να μάθουν να είναι ενεργοί ακροατές
- 4) Τα παιδιά να ακούν με ενδιαφέρον και κατανόηση τα λεγόμενα των άλλων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021)

**Διάρκεια:** 10΄

**Εκπαιδευτικά Υλικά:** Κινητό τηλέφωνο, Φορητό ηχείο, ταμπουρίνο

**Εφαρμογή:**

- Ο/Η νηπιαγωγός αναφέρει στα παιδιά πως σε λίγο θα βάλει στο «μαγικό» του ηχείο να ακουστούν ορισμένα καιρικά φαινόμενα και ο στόχος είναι να καταφέρουν να τα αναγνωρίσουν και να τα αναπαράγουν μέσω συνεργασίας και συζήτησης ο ένας με τον άλλον.
- Ο/Η νηπιαγωγός τονίζει πως πρώτα θα κλείσουν τα μάτια τους και κατόπιν θα ακούσουν τα καιρικά φαινόμενα, ενώ ανάμεσα στο κάθε ένα θα ακολουθεί παύση με σκοπό να συζητήσουν όλοι μαζί τι πιστεύουν πως άκουσαν και για να περιγράψουν τον ήχο του.
- Ο/Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όποιο μέρος του σώματός τους θέλουν ή/και τη φωνή τους, για να αναπαράγουν τον ήχο του κάθε καιρικού φαινομένου. Τέλος, τους επισημαίνει πως θα ακούν προσεκτικά ο ένας τον άλλον γιατί «πάντα οι πολλές και διαφορετικές ιδέες δημιουργούν το τέλειο αποτέλεσμα», ενώ τα καθησυχάζει λέγοντάς τους πως θα τους βοηθήσει κι αυτή να ανακαλύψουν τους ήχους.
- Τα καιρικά φαινόμενα που ακούγονται είναι ο αέρας, ο κεραυνός, η βροντή, το χαλάζι και τέλος η βροχή. Αφού πραγματοποιείται συζήτηση και αναπαραγωγή των φαινομένων μέχρι τη βροχή, η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά πως βροχή έχει πολλούς ήχους, ανάλογα με το πόσο πολλές και γρήγορες ή αργές σταγόνες πέφτουν από τα σύννεφα. Επεξηγείται η έννοια της ψιχάλας, της κανονικής βροχής και της μπόρας και στη συνέχεια ο/η νηπιαγωγός βοηθά τα παιδιά να αναπαράγουν τους ήχους – ρυθμικά μοτίβα, με κινήσεις και χτυπήματα των χεριών και των ποδιών τους.



- Ο/Η νηπιαγωγός δίνει το ρυθμό της ψιγάλας από το ταμπουρίνο, με αργά και σιγανά χτυπήματα και παροτρύνει τα παιδιά να ακολουθήσουν το ρυθμό, χτυπώντας τα δάχτυλά τους στην παλάμη τους. Στη συνέχεια, ο/η νηπιαγωγός αυξάνει σε ένα μέτριο βαθμό την ταχύτητα, την ένταση και τη συχνότητα των χτυπημάτων, αναπαριστώντας την κανονική βροχή, ενώ παρακινεί τα παιδιά να ακολουθήσουν το ρυθμό, αυτή τη φορά χτυπώντας παλαμάκια. Τέλος ο/η νηπιαγωγός αυξάνει την ταχύτητα, τη συχνότητα και την ένταση των χτυπημάτων στο μέγιστο βαθμό, αναπαριστώντας τη δυνατή μπόρα και δίνει οδηγία στα παιδιά να ακολουθήσουν το ρυθμό, χτυπώντας τα πόδια τους στο έδαφος.
- Ακολουθούν κάποιες επαναλήψεις, με σκοπό την όσο το δυνατόν μικρότερη παρέκκλιση των χτυπημάτων των παιδιών από το ρυθμό του ταμπουρίνου (Αργυρίου, 2021: 370· τροποποίηση από Τριπικέλη, 2023)

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3<sup>η</sup>

**Τίτλος:** «Ακολουθώντας τη γραμμή»

**Σκοπός:** Συντονισμός αισθητικοκινητικών δεξιοτήτων, ώστε να ακολουθηθεί μία μετ' εμποδίων πορεία ισορροπίας

**Στόχοι:**

- 1) Τα παιδιά να βελτιώνουν τις βασικές ικανότητες ισορροπίας, σε στατική θέση ή σε κίνηση
- 2) Τα παιδιά να ενεργοποιούν την αριστερή ή τη δεξιά πλευρά για να ανταποκριθούν στις κινητικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων
- 3) Τα παιδιά να ελέγχουν την κίνηση ώστε να συντονίζουν χέρι - μάτι και πόδι - μάτι για να πραγματοποιούν τις δραστηριότητες με τον κατάλληλο τρόπο (οπτικοκινητικός συντονισμός)
- 4) Τα παιδιά να ελέγχουν την ταχύτητα του ρυθμού και να εκτελούν συντονισμένα

- 5) Τα παιδιά να αυτοπειθαρχούν και να ελέγχουν τον εαυτό τους στην απόδοση του ρυθμού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021)

**Διάρκεια:** 10΄

**Εκπαιδευτικά Υλικά:** Κιμωλία, Κουτί από παιχνίδι, Αυγό, Κουτάλι

**Εφαρμογή:**

- Ο/Η νηπιαγωγός ζωγραφίζει στο προαύλιο του σχολείου με κιμωλία μία γραμμή, όχι απαραίτητα μόνο ευθεία, χωρίς όμως με πολύ απότομες γωνίες.
- Στη συνέχεια καλεί τα παιδιά να μπουν στη σειρά, επάνω στη γραμμή και τους λέει πως στο παιχνίδι που θα παίξουν θα έχουν κάποιες δοκιμασίες που πρέπει να τις κάνουν όλες χωρίς να ξεφύγουν από τη γραμμή της κιμωλίας.
- Τα παιδιά ετοιμάζονται και ο/η νηπιαγωγός βάζει μία ήρεμη μουσική να ακούγεται, έτσι ώστε να μην επηρεαστούν τα παιδιά και βιαστούν χωρίς λόγο ή ξεχαστούν και βγουν απ' τη γραμμή.
- Τα παιδιά ξεκινούν να περπατούν το ένα πίσω από το άλλο και ο/η νηπιαγωγός τους λέει να περπατήσουν στις μύτες. Στη συνέχεια ο/η νηπιαγωγός τα παρακινεί να προχωρήσουν με κουτσό από το δεξί πόδι και μετά από το αριστερό, να περπατήσουν βάζοντας πρώτα δεξί πόδι και δεξί χέρι και στη συνέχεια το αντίστροφο, κρατώντας ένα μεγάλο κουτί από παιχνίδια και τέλος ισορροπώντας ένα αυγό πάνω σε κουτάλι, κρατώντας το στο χέρι τους.
- Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν τις δοκιμασίες, από μία φορά την κάθε μία, ο/η νηπιαγωγός αλλάζει ξαφνικά τη μουσική σε πιο έντονη και με πιο γρήγορο ρυθμό και προτρέπει τα παιδιά να βαδίσουν πιο γρήγορα και ρυθμικά, περνώντας τις ίδιες δοκιμασίες αλλά ανακατεμένες αυτή τη φορά.

- Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μέχρι να τα καταφέρουν όλοι, τουλάχιστον στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Sanchez & Miller, 1991: 27· τροποποίηση από Τριπικέλη, 2023).

#### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4<sup>η</sup>

**Τίτλος:** «Ένα μουσικό, χρωματιστό συναίσθημα»

**Σκοπός:** Αποτύπωση του συναισθήματος στο χαρτί, μέσω της μουσικής

**Στόχοι:**

- 1) Τα παιδιά να διακρίνουν τις διαφορετικές λειτουργίες της μουσικής στην καθημερινότητα, όπως για να εκφράσουν συναισθήματα
- 2) Τα παιδιά να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους
- 3) Τα παιδιά να χρησιμοποιούν μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης συναισθημάτων
- 4) Τα παιδιά να αποκτούν σταδιακά αυτοπεποίθηση στην προφορική παρουσίαση εικαστικών δημιουργιών
- 5) Τα παιδιά να ακούν με ενδιαφέρον και κατανόηση τα λεγόμενα των άλλων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021)

**Διάρκεια:** 20' - 25'

**Εκπαιδευτικά Υλικά:** Κινητό τηλέφωνο, Φορητό ηχείο, Κόλλες Α4, Μαρκαδόροι, Ξυλομπογιές, Τέμπρες

**Εφαρμογή:**

- Ο/Η νηπιαγωγός προσκαλεί τα παιδιά να καθίσουν στα τραπέζια της ζωγραφικής και τους εξηγεί πως θα ακούσουν ένα σύντομο μουσικό κομμάτι με πολύ προσοχή.

- Τονίζει στα παιδιά πως όσο ακούν το μουσικό κομμάτι θα τους δημιουργηθούν διάφορα συναισθήματα, μπορεί να σκεφτούν ένα πρόσωπο, μία κατάσταση, ένα μέρος κτλ.
- Ο/Η νηπιαγωγός προσθέτει πως μόλις τελειώσει το κομμάτι όλοι μαζί θα ζωγραφίσουν στα λευκά χαρτιά που έχουν μπροστά τους, με τα χρώματα και τα υλικά που θέλουν, ό,τι ένιωσαν και σκέφτηκαν όσο άκουγαν τη μουσική.
- Μόλις τελειώσει το μουσικό κομμάτι (κατά προτίμηση του κλασσικού ρεπερτορίου), ο/η νηπιαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν. Όταν τελειώσουν όλοι, το κάθε παιδί καλείται να πει μπροστά στους συμμαθητές/ συμμαθήτριές του τι ένιωσε όταν άκουσε το τραγούδι ή/και τι ζωγράφισε και γιατί ή/και γιατί διάλεξε τα χρώματα που διάλεξε (Τριπικέλη, 2023).

## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5<sup>η</sup>

**Τίτλος:** «Το δικό μου τραγούδι!»

**Σκοπός:** Αυτοσχεδιασμός και έκφραση, μέσα από απλές μουσικές συνθέσεις

**Στόχοι:**

- 1) Τα παιδιά να πειραματίζονται με μουσικά όργανα της τάξης τους
- 2) Τα παιδιά να συντονίζουν τη δράση τους σε αυτοσχέδιες ορχήστρες και χορωδίες
- 3) Τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα δάχτυλα των χεριών με κατάλληλο τρόπο και ασκώντας την κατάλληλη πίεση, για την πραγματοποίηση επιδέξιων κινήσεων χειρισμού αντικειμένων
- 4) Τα παιδιά να διευκολύνουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία, με βάση τους στόχους και το πλαίσιο αυτής (π.χ. παιχνίδι, εργασία)
- 5) Τα παιδιά να απολαμβάνουν τη συναναστροφή και τη συνεργασία με τους συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021)

**Διάρκεια:** 15΄

**Εκπαιδευτικά Υλικά:** Ρε, ηχεία, φλογέρα, ταμπουρίνο, ξυλόφωνο, ντέφι

**Εφαρμογή:**

- Ο/Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα βίντεο- κλιπ από κάποια συναυλία ορχήστρας ή μουσικού συγκροτήματος, μέσα στο οποίο περιέχονται σίγουρα πάνω από τρία μουσικά όργανα.
- Στη συνέχεια ο/η νηπιαγωγός ρωτά τα παιδιά αν παρατήρησαν τα μουσικά όργανα, τη συνεργασία των μουσικών κτλ. και γενικότερα ξεκινά μία μικρή συζήτηση με τα νήπια αναφορικά με τη μελωδία που δημιουργεί η σύνθεση των μουσικών οργάνων.
- Κατόπιν χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και τους μοιράζει τη φλογέρα, το ταμπουρίνο, το ξυλόφωνο και το ντέφι, υπενθυμίζοντάς τους πώς να τα χρησιμοποιούν.
- Ο/Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα παιδιά μόλις πει «ΕΝΑ – ΔΥΟ – ΤΡΙΑ!» να ξεκινήσουν να παίζουν τα μουσικά όργανα ταυτόχρονα, μέχρι να τους πει «ΠΑΥΣΗ!».
- Μόλις τελειώνει η κάθε ομάδα ο/η νηπιαγωγός επιβραβεύει και παροτρύνει και τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν το ίδιο, ενθαρρύνοντας τους συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ Νηπιαγωγείου, (2003)· Α.Π.Σ για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021· τροποποίηση από Τριπικέλη, 2023).

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6<sup>η</sup>:**

**Τίτλος:** «Ο Καθρέφτης»

**Σκοπός:** Μίμηση και αυτοσχεδιασμός χορευτικών κινήσεων

### **Στόχοι:**

- 1) Τα παιδιά να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με βάση τους στόχους και το πλαίσιο αυτής (π.χ. παιχνίδι, εργασία)
- 2) Τα παιδιά να ορίζουν τον προσωπικό χώρο και τα προσωπικά όρια
- 3) Τα παιδιά να διακρίνουν τα όρια του σώματος σε σχέση με τον «προσωπικό» και τον ευρύτερο χώρο
- 4) Τα παιδιά να ελέγχουν την κίνηση ώστε να συντονίζουν χέρι - μάτι και πόδι - μάτι, για να πραγματοποιούν τις δραστηριότητες με τον κατάλληλο τρόπο (οπτικοκινητικός συντονισμός)
- 5) Τα παιδιά να αναπαράγουν απλά, ρυθμικά σχήματα, με κίνηση ή χτυπήματα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021)

**Διάρκεια:** 10΄

**Εκπαιδευτικά Υλικά:** Κινητό τηλέφωνο, φορητό ηχείο

### **Εφαρμογή:**

- Ο/Η νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε ζευγάρια και εάν περισσεύει κάποιο παιδί, γίνεται αυτός/αυτή το ζευγάρι του. Προτρέπει τα παιδιά να σταθούν το ένα απέναντι στο άλλο και τους λέει πως πρέπει να μείνουν σε σημείο, που όταν τεντώνουν το χέρι τους να μην ακουμπούν ο ένας το χέρι του άλλου.
- Στη συνέχεια βάζει μουσική με έναν χαλαρό και όχι πολύ γρήγορο ρυθμό και ανακοινώνει στα παιδιά πως θα χορεύει ο ένας απέναντι στον άλλον και ο ένας θα κάνει χορευτικές κινήσεις, ενώ ο άλλος θα τον αντιγράφει.
- Ο/Η νηπιαγωγός θα επισημάνει πως δεν επιτρέπεται όσοι «κάνουν τον καθρέφτη» να κάνουν ό,τι κινήσεις θέλουν, παρά μόνο ό,τι κινήσεις κάνει ο συμμαθητής/ η συμμαθήτριά τους, απέναντί τους.

- Αφού περνά λίγη ώρα, ο/η εκπαιδευτικός αλλάζει τραγούδι και βάζει κάποιο με πιο ζωνφό ρυθμό. Κατόπιν φωνάζει «ΑΛΛΑΓΗ!» και δίνει την οδηγία στα παιδιά να ανταλλάξουν ρόλους, δηλαδή να αλλάξει ο καθρέφτης.
- Η διαδικασία συνεχίζεται ενώ τα παιδιά προσπαθούν να συντονίσουν τις κινήσεις τους με το ρυθμό της μουσικής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Α.Π.Σ. για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2021· τροποποίηση Τριπικέλη, 2023)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

- Αγγελίδου, Α. (2020, Αύγουστος 31). Ψυχοκοινωνικά Στάδια ανάπτυξης του Erick Erikson. Ανακτήθηκε από <https://www.psychology.gr/personality>, στις 5/3/2023
- Αδαμοπούλου, Μ. (2005). *Η Ανάπτυξη της Αντίληψης του Ρυθμού μέσα από την Πολυπολιτισμική Μουσική Αγωγή σε παιδιά ηλικίας 8-10 ετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα. Ανακτήθηκε από Ε.Α.Δ.Δ. <https://thesis.ekt.gr/>, στις 20/4/2023
- Αργυρίου, Μ. (2021). *Εφαρμοσμένη Μουσική Παιδαγωγική: Το πλαίσιο και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την Προσχολική και Πρωτοσχολική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΔΙΣΗΓΜΑ.
- Αργυρίου, Μ. (2018). Η Πράξη ως βασική συνιστώσα για τη διαμόρφωση επαγγελματικής κουλτούρας και διδακτικής για τη Μουσική Εκπαίδευση: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις. Στο Μ. Αργυρίου & Ε. Θεοδοροπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου EduDidactics2015*, Β' Τόμος, 2η έκδοση. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ - Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αργυρίου, Μ. (2010). Μουσική Εκπαίδευση και Αισθητική Αγωγή: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από την Παιδαγωγική Αλληλεπίδρασή τους. *Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1-2, 23-35.
- Βάθης, Α. (2017). Διαφορές IQ και EQ. Ανακτήθηκε από <https://www.therapia.gr/diafores-eq-kai-iq/>, στις 28/2/2023
- Βερεσετζίδου, Α.Σ. (2017). *Η αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω μουσικής ακρόασης: μία διερευνητική συγκριτική μελέτη σε παιδιά σχολικής ηλικίας με και χωρίς προβλήματα ακοής*. Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/>, στις 15/5/2022
- Βινιεράτος, Κ. (2021). *Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Εργασιακό Χώρο*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.
- Γιαννακουδάκη, Μ. (2023, Φεβρουάριος). *Κοινωνικοσυναισθηματικές Θεωρίες: Στάδια Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης*. Παρουσίαση που αναλύθηκε στο 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> & 6<sup>ο</sup> μάθημα Παιδοψυχολογίας, του ομίλου «Ευδόκιμος», διαδικτυακά, Αθήνα, Ελλάδα



- Γιαννακουδάκη, Μ. (2023, Μάρτιος). *Ψυχοδυναμικές Θεωρίες*. Παρουσίαση που αναλύθηκε στο 7<sup>ο</sup>, 8<sup>ο</sup> & 9<sup>ο</sup> μάθημα του σεμιναρίου Παιδοψυχολογίας, του ομίλου «Ευδόκιμος», διαδικτυακά, Αθήνα, Ελλάδα
- Γιαννούκου, Α., Οικονομίδου, Α., & Παπάζογλου Α. (2021). *Η διαθεματική προσέγγιση της μουσικής γνώσης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/>, στις 28/4/2023
- Γκούτζιου, Α. (2018). *Ο ρόλος του μαθήματος της Μουσικής στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στα γενικά σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης και στα Μουσικά Σχολεία*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/>, στις 10/5/2022
- Γουδάς, Μ. (2021). *Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Ρρτ) της 8<sup>ης</sup> διάλεξης του μαθήματος «Αναπτυξιακή Ψυχολογία» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τρίκαλα*. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uth.gr/>, στις 1/3/2023
- Γωνίδα, Ε.Ν. (2015). *Ενότητα 2: Κοινωνικο-γνωστικές Προσεγγίσεις για τη Μάθηση: Θεωρητικές Αρχές και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Ρρτ) στα πλαίσια του ανοιχτού ακαδημαϊκού μαθήματος «Εκπαιδευτική Ψυχολογία», του Τμήματος Ψυχολογίας, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη*. Ανακτήθηκε από <https://opencourses.auth.gr/modules/document/>, στις 4/3/2023
- Cervone, D. & Pervin, L.A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Κεφάλαιο 10<sup>ο</sup>: Κοινωνική Ανάπτυξη στη Νηπιακή Ηλικία. Στο Ζ. Μπαμπλέκου (επιμ.), *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Τόμος Β΄. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 185- 259.
- Δαρειώτη, Σ. (2021). *Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με διδακτικές τεχνικές της Μουσικής Αγωγής στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων. Μια έρευνα δράσης στο Νηπιαγωγείο*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/>, στις 19/3/2023
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, στις 26/4/2023

- Δογάνη, Κ. (2012). Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μορφές Μουσικής Έκφρασης. *Μουσική στην προσχολική αγωγή: Αλληλεπίδραση παιδιού – παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg
- Εμμανουήλ, Θ. (2021). *Η μουσική αγωγή ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/>, στις 10/5/2022
- Ευθυμίου, Ε. (2018, Οκτώβριος 14). Η αφύπνιση των αισθητηριακών μας λειτουργιών μέσω της μουσικής. Ανακτήθηκε από <https://www.psychologynow.gr/>, στις 21/4/2023
- Ζαχαριάδου, Β. (2020). *Η θεωρία του Πιαζέ και η εφαρμογή της στην μουσική εκπαίδευση*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/>, στις 13/4/2023
- Ζώγαλη, Μ. (2018). *Οι επιδράσεις της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη του παιδιού*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/>, στις 14/4/2023
- Θάνου, Ο. (2013). *Μουσικοκινητική Αγωγή για παιδιά ηλικίας 4-6 ετών*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/>, στις 27/4/2023
- Θωμαδάκη, Μ. & Θωμαδάκη, Γ. (2023). *Εργοθεραπεία*. Ανακτήθηκε από <https://www.stoxeuw.gr/>, στις 2/5/2022
- Ιακωβάκη, Ρ. (2020). *Το προφίλ του σύγχρονου νηπιαγωγείου μέσα από προτεινόμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για δραστηριότητες νηπίων με μουσικό επικοινωνιακό ενδιαφέρον*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Hargreaves, D. (2004). *Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής*. Αθήνα: Fagotto
- Hunt, F. (2021). Διαφορά μεταξύ IQ και Intelligence. Ανακτήθηκε από <https://el.strephonsays.com/iq-and-intelligence-7715>, στις 27/2/2023
- Καλογηράτου, Α. & Παπαϊωάννου, Ε. (2008). *Η επίδραση της πρόιμης μουσικοκινητικής αγωγής στη μουσική ανάπτυξη των νηπίων και ειδικότερα στην αντίληψη του ρυθμού*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε από <https://62.217.125.109/bitstream/>, στις 13/4/2023
- Κανδυλίδου, Α.Μ. (2011). *Η Σημασία της Βιωματικής Εμπειρίας και Επικοινωνιακής Διαδικασίας στη Μουσική Αγωγή*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/>, στις 27/4/2023

- Καραδήμου- Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20<sup>ο</sup> αιώνα: Οι σημαντικότερες απόψεις για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus
- Κομνηνού, Ι. (χ.χ.). Νέες Παιδαγωγικές Θεωρίες στην πράξη: Πολλαπλή Νοημοσύνη και eTwinning. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/>, στις 16/3/2023
- Κορδαλή, Ι. Α. (2017). Ανάπτυξη των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης – Παράδειγμα διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Δ΄ δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 56-57. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/>, στις 16/3/2023
- Κωφού, Ε. (2021, Αύγουστος 18). Αυτορρύθμιση – Μαθαίνοντας στο παιδί να διαχειρίζεται με υγιή τρόπο τα συναισθήματά του. Ανακτήθηκε από <https://www.vita.gr/2021/08/18/>, στις 5/3/2023
- Λυκούρη, Α.Α. (2018). *Η Σχέση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και της αντίληψης του χώρου με τη στάση και την επίδοση των μαθητών του Δημοτικού στο μάθημα της Γεωγραφίας*. Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/>, στις 17/3/2023
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. (2014). Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup>: Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Πρώτη Παιδική Ηλικία. Στο Ζ. Μπαμπλέκου (επιμ.), *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 431- 475
- Μαγαλιού, Μ. (2005). *Η Συμβολή των Μουσικών Δραστηριοτήτων στη Μουσική Ανάπτυξη και την Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα. Ανακτήθηκε από Ε.Α.Δ.Δ. <https://thesis.ekt.gr/>, στις 13/4/2023
- Μακρή, Π. (χ.χ.). Τι είναι τα Πολλαπλά ήδη Νοημοσύνης και πως επηρεάζουν τη Μάθηση;. Ανακτήθηκε από <https://psychomotor-athens.gr/>, στις 15/3/2023
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2020). Μία κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία: Η Εφημερίδα της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10 (2+3), 295- 309. Ανακτήθηκε από <https://epublishing.ekt.gr/>, στις 8/3/2023
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2022). *Η Μουσική και η συμβολή της στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη βρεφών και νηπίων*. Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://polynoe.lib.uniwa.gr/>, στις 19/3/2023
- Μάρδας, Α.Σ. (2020). *Συναισθηματική Νοημοσύνη ή Δείκτης Ευφυΐας;* Ανακτήθηκε από <https://emoducation.com/eq-vs-iq/>, στις 25/2/2023
- Μάρκου, Μ. (2021). *Η σπουδαιότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο*. Ανακτήθηκε από <https://www.semifind.gr/news/view/Nea/>, στις 25/2/2023

- Μορφιάδου, Β. (2021, Φεβρουάριος 9). «Bobo Doll Experiment»: Το αμφιλεγόμενο πείραμα του Albert Bandura. Ανακτήθηκε από <https://www.psychologynow.gr/istoria-psyxologias/>, στις 4/3/2023
- Μορφιάδου, Β. (2021, Μάιος 31). *Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης του Albert Bandura*. Ανακτήθηκε από <https://www.psychologynow.gr/istoria-psyxologias/>, στις 4/3/2023
- Μουτάφτση, Ε. (2020). *Μουσική Αγωγή σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/>, στις 23/4/2023
- Μπερέτη, Χ. (2021). *Αλτρουισμός στην παιδική ηλικία: Σχέση με τη θεωρία του νου και γονεϊκές μεταβλητές*. Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπλέτσος, Κ. (2018). *Τί είναι η συναισθηματική νοημοσύνη; Γιατί είναι σημαντική!* Ανακτήθηκε από <https://bletsos.net/2018/09/28/%CF%84%>, στις 25/2/2023
- Μπομπολάκης, Γ. (2017). *Εργοθεραπευτική εφαρμογή για παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα υλοποιημένη σε Android Πλατφόρμες*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πολυτεχνείο Κρήτης, Χανιά.
- Μπουλντή, Δ. (2007). *Ανίχνευση της Ικανότητας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη Μουσική*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από Ε.Α.Δ.Δ. <https://www.didaktorika.gr/>, στις 20/3/2023
- Νεοφύτου, Α. & Κουτσελίνη, Μ. (2006, Ιούνιος). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές Αμφισβητήσεις και Περιορισμοί. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Pdf) 9<sup>ο</sup> Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου και ΚΟΕΕ, του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, του Πανεπιστημίου Κύπρου, Λευκωσία*. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/>, στις 2/3/2023
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Οδηγός Συγγραφής Επιστημονικών Εργασιών (2019). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Παπαδημητρίου, Α. (2019, Ιούνιος 5). Εξερευνώντας το μουσικο μυαλό: η ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων στα παιδιά. Ανακτήθηκε από <https://idifono.gr/>, στις 14/4/2023

- Παπαδόγιαννη- Κουραντή, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Χ. (2019). Ακουστοαπτική παρέμβαση στη διδασκαλία της Μουσικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*, 301-309, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε., Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε. Ανακτήθηκε από <https://www.eeme.gr/images/>, στις 16/5/2022
- Παπάνης, Ε. (2014, Ιανουάριος 22). Τα επτά ξεχωριστά ήδη νοημοσύνης και η εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://sciencearchives.wordpress.com/>, στις 17/3/2023
- Παπουτσάκη, Σ. (2012). *Επιστημονικές θεωρίες και ερευνητικά ευρήματα για τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών 0-5 ετών*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/>, στις 15/4/2023
- Παππά, Β. (2017, Νοέμβριος 15). Η πρωτοκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Ανακτήθηκε από <https://www.psychologynow.gr/arthra-psychologias/>, στις 8/3/2023
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Πολεμικού, Α. (2021). Συναίσθημα και Συναισθηματική Νοημοσύνη. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Ppt) στα πλαίσια του μαθήματος «Εισαγωγή στην Ψυχομετρική και Νοομετρική Αξιολόγηση», του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος*. Ανακτήθηκε από <file:///-%20Εισαγωγή%20στην%20ψυχομετρική%20και%20νοομετρική%20αξιολόγηση/PDFS>, στις 28/2/2023
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014). 1ο Μέρος-Παιδαγωγικό Πλαίσιο & Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών». Υπουργείο Παιδείας & Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/>, στις 26/5/2023
- Ρήγα, Β. (2015). Ενότητα 4: Κινητική Ανάπτυξη στην Παιδική Ηλικία. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Ppt) στα πλαίσια του ανοικτού ακαδημαϊκού μαθήματος «Ψυχοκινητική και Φυσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία», του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα*. Ανακτήθηκε από <https://eclass.upatras.gr/>, στις 8/4/2023
- Σέργη, Λ. (1991). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg



- Σέρρη, Λ. (1993). *Η Μουσική Αγωγή ως Παράγοντας για τη διαμόρφωση της Προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική Διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη Μουσική σε παιδιά ηλικία τεσσάρων ως έξι χρονών*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε από Ε.Α.Δ.Δ. <https://thesis.ekt.gr/>, στις 20/4/2023
- Σκοπελίτη, Ε. (2015). Ενότητα 2: Η θεωρία του Jean Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Ppt) στα πλαίσια του ανοικτού ακαδημαϊκού μαθήματος «Γνωστική Ανάπτυξη», του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Πατρών*, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php>, στις 3/3/2023
- Σκοπελίτη, Ε. (2015). Ενότητα 3: Θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Ppt) στα πλαίσια του ανοικτού ακαδημαϊκού μαθήματος «Αναπτυξιακή Ψυχολογία», του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Πατρών*, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1532/>, στις 3/3/2023
- Σκοπελίτη, Ε. (2015). Ενότητα 12: Πρώτη Παιδική Ηλικία: Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά (Ppt) στα πλαίσια του ανοικτού ακαδημαϊκού μαθήματος «Αναπτυξιακή Ψυχολογία», του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Πατρών*, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file>, στις 6/3/2023
- Σταμψή, Ε. (2010). *Μουσική Συμπεριφορά βρεφών και νηπίων στα πλαίσια άτυπης Μουσικής Διδασκαλίας: Καταγραφή Μουσικής Συμπεριφοράς βρέφους*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/>, στις 10/5/2022
- Ταπεινός, Α. (2018). Κατηγορίες των οπτικο-αντιληπτικών δεξιοτήτων. Ανακτήθηκε από <https://acgletters.gr/>, στις 10/4/2023
- Ταρσάνη, Τ. (2018). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ) και η Σημασία της. Ανακτήθηκε από <https://www.psychologynow.gr/>, στις 20/2/2023
- Τάτση Ε.Φ. (2021). *Διερεύνηση της Αυτοεκτίμησης, της Ενσυναίσθησης και της Διαχείρισης Συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Στεφανή, Γ. (2008). *Δεξιότητες Επικοινωνίας και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Sternberg, R.J. (2011). Κεφάλαιο 13<sup>ο</sup>: Γνωστική Ανάπτυξη. Στο Γ. Ξανθάκου και Μ. Καΐλα (επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 597- 652

- Φλουρής, Σ. Γ. (2021). *Πολλαπλή Νοημοσύνη & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Χαραλάμπους, Α. (2008). Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Ήχος – Αυτί. *Μουσική Αφύπνιση*. Αθήνα: Ατραπός

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abdili, L., Dupuis-Lozeron, E., Gervaise, D., James, C.E., Kliegel, M. & Zuber, S. (2020). How musicality, cognition and sensorimotor skills relate in musically untrained children. *Swiss Journal of Psychology*, 79 (3-4), 101-112. Retrieved from ResearchGate <https://www.researchgate.net/>, at 17/4/2023
- Casali, D., Costantini, G., Giardino, D., Matta, M., Paolizzo, F., & Pichierri N. (2019). *A New Multilabel System for Automatic Music Emotion Recognition*. Research study, University of Rome “Tor Vergata”, Rome. Retrieved from Academia.edu <https://www.academia.edu/>, at 16/4/2023
- Cox, A. (2016). *Music and Embodied Cognition: Listening, Moving, Feeling and Thinking*. Bloomington: Indiana University Press
- Davies, S. (1986). The Expression Theory Again. *Theoria*, 52 (3), 146-167. Retrieved from <https://www.academia.edu/>, στις 30/3/2023
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369
- McDonald, D.T. (1983). Montessori's Music for Young Children. *Young Children*, 39 (1), 58-63. Retrieved from <https://www.jstor.org/>, at 26/4/2023
- Gabrielsson, A. (2014). Chapter 13: The Relationship between Musical Structure and Perceived Expression. *The Oxford Handbook of Music Psychology (2nd ed)*. Retrieved from <https://academic.oup.com/>, at 1/4/2023
- Gordon, E.E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, 86 (2), 41-44. Retrieved from <https://www.jstor.org/>, at 17/4/2023
- Habibi, A. & Damasio, A. (2014). Music, feelings and the human brain. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24 (1), 92–102. Retrieved from <https://www.academia.edu/>, at 14/4/2023
- Nogina, O. & Volchegorskaya, E. (2014). Musical Development in Early Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 364 – 368. Retrieved <https://www.sciencedirect.com/>, at 15/4/2023
- Palmer, H. (2001). The Music, Movement and Learning Connection. *Young Children*, 56 (5), 13-17. Retrieved from <https://www.jstor.org/>, at 14/4/2023

- Rascovic, B. & Popovic D.R. (2021). *Determinants of Music Development and the influence of Music Education on overall personal development*. Bachelor's Thesis, University of Pristina, North Mitrovica. Retrieved from Academia.edu <https://www.academia.edu/>, at 18/4/2023
- Regelski, T. (1975). *Principles and Problems in Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robazza, C., Macaluso, C. & D' Urso, V. (1994). Emotional Reactions to Music by Gender, Age and Expertise. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 939-944. Retrieved from <https://www.academia.edu/>, at 2/4/2023
- Sanchez, M. & Miller, J.K. (1991). Dalcroze, Montessori and Preschool Music Teaching. *American Music Teacher*, 40 (6), 24-27 & 56-8. Retrieved from <https://www.jstor.org/>, at 26/4/2023
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, k., & Tillman, J. (1986). *The sequence of musical development: A study of children's compositions*. [online] Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/sequence-of-musical-development-a-study-of-childrens-composition/F59212F54A1909DB5DCD3FE0EF3F64D6>
- Swanwick, K. (1983). *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?* London: University of London Institute of Education.
- Valerio, W. (2003). *The Gordon Approach: Music Learning Theory*. Ανακτήθηκε από <https://www.allianceamm.org/>, at 18/4/2023