



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΗ
ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ
ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΣΤΟ ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ (ΕΛ)

Ντανιέλα Μπάχα

Επιβλέπων:

Λάμπρος Ευθυμίου

Ακαδημαϊκός υπότροφος

Ιωάννινα, Απρίλιος, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΗ
ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ
ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΣΤΟ ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ (ΕΑΛ)

Ντανιέλα Μπάχα

Επιβλέπων:

Λάμπρος Ευθυμίου

Ακαδημαϊκός υπότροφος

Ιωάννινα, Απρίλιος, 2021

**THE ROLE OF MUSIC EDUCATION IN CHILDREN WITH
ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE (EAL) IN
KINDERGARTENS IN THE UNITED KINGDOM**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων

Λάμπρος Ευθυμίου,

Ακαδημαϊκός υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Νικολίτσα Κανέλλου,

Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (Ε.Τ.Ε.Π.)

3. Μέλος επιτροπής

Ελένη Κανελλοπούλου,

Ακαδημαϊκός υπότροφος

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Ελένη, Αρετούλη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νευροψυχολογίας

Υπογραφή

© Μπάχα Ντανιέλα, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Μπάχα, Ντανιέλα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Λάμπρο Ευθυμίου, καθηγητή του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας Στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Ιωαννίνων, για την δυνατότητα που μου έδωσε να πραγματοποιήσω την πτυχιακή μου εργασία και το πολύτιμο χρόνο που διέθεσε για την ολοκλήρωση της. Ένα μεγάλο ευχαριστώ και για τις σημαντικές υποδείξεις, την βοήθεια και καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμα, όλους του καθηγητές του Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια. Ιδιαίτερα δε, οφείλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές του τμήματος Αγωγής Και Φροντίδας Στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, καθότι με βοήθησαν καθ' όλη την διάρκεια της παρακολούθησης των μαθημάτων της κατεύθυνσης και αποτέλεσαν πρότυπα και πηγή έμπνευσης για μένα.

Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα τεράστιο ευχαριστώ στους γονείς μου, για την στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωση μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μουσική συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο για την προσχολική εκπαίδευση. Η μουσική εκπαίδευση παίζει καίριο ρόλο στην νοητική ανάπτυξη, στην συναισθηματική κατάσταση, στην κινητική ανάπτυξη καθώς και στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στην επίδραση που μπορεί να έχει η μουσική εκπαίδευση στα αναπτυξιακά και γλωσσικά στάδια ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία έχουν ως μη μητρική γλώσσα τα αγγλικά (EAL, English as an Additional Language). Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης συμμετείχαν συνολικά 11 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης οι οποίοι απασχολούνταν σε τρεις διαφορετικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης του Λονδίνου (Ηνωμένο Βασίλειο). Στο δείγμα της μελέτης διανεμήθηκαν ειδικά διαμορφωμένα ερωτηματολόγια ενώ διενεργήθηκαν και προφορικές συνεντεύξεις. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες με ένα μεγάλο ποσοστό αυτών (45,5%) να είναι από 25 έως 44 ετών, με προϋπηρεσία 4 έως 5 ετών (36,4%). Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο ενώ προέρχονταν από διαφορετικές χώρες εκτός Ηνωμένου Βασιλείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων απασχολούνταν σε τάξη με 5-10 παιδιά (27,3%) ενώ το 36,4% των συμμετεχόντων απασχολούνταν σε τάξεις με ηλικίες παιδιών από 3- 5 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι στην τάξη τους υπάρχουν παιδιά EAL. Οι μητρικές γλώσσες των παιδιών EAL παρουσίαζαν μεγάλη ποικιλία. Καμία από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε μουσική εκπαίδευση. Όλοι οι συμμετέχοντες ενσωμάτωναν σε καθημερινή βάση την μουσική σε ποικίλες δραστηριότητες που περιλάμβαναν το τραγούδι, τα μουσικά παιχνίδια και την ενασχόληση με ποικίλα μουσικά όργανα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπου είναι αυτό δυνατό, χρησιμοποιούν οικεία τραγούδια που είναι γραμμένα στην μητρική γλώσσα των παιδιών EAL, γεγονός που βοηθούσε στην βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών και στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους. Συμπερασματικά, η μουσική εκπαίδευση παίζει καίριο ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης και ειδικά στα παιδιά EAL.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική, μουσική αγωγή, προσχολική εκπαίδευση, γλωσσικές δεξιότητες, Αγγλικά ως πρόσθετη γλώσσα

ABSTRACT

Music is an important tool for preschool education. Music education plays a key role in the mental development, the emotional state, the motor development as well as the language development of preschool children. The purpose of this study was to investigate the beliefs of preschool teachers about the effect that music education can have on the developmental and linguistic stages of preschool children who have English as their mother tongue (EAL, English as an Additional Language). The present case study involved a total of 11 preschool teachers working in three different preschool structures in London (United Kingdom). Specially designed questionnaires were distributed to the sample of the study while oral interviews were conducted. All participants were women with a large percentage of them (45.5%) being from 25 to 44 years old, with previous work experience of 4 to 5 years (36.4%). All participants had a higher level of education and came from different countries outside the United Kingdom. The largest percentage of participants were employed in a class with 5-10 children (27.3%) while 36.4% of the participants were employed in classes with children aged 3-5 years. All participants reported that there are EAL children in their class. The mother tongues of EAL children were very diverse. None of the teachers had a music education. All participants integrated music daily into a variety of activities that included singing, playing music, and playing a variety of musical instruments. All teachers in the sample, where possible, use familiar songs written in the children's mother tongue EAL, which helped to improve the children's emotional state and enhance their language skills. In conclusion, music education plays a key role in the language development of preschool children and especially EAL children.

Keywords: Music, musical education, preschool education, language skills, English as an additional language

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	1
1.1 Οφέλη προσχολικής εκπαίδευσης	1
1.2 Μουσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	3
1.3 Τα οφέλη της μουσικής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	6
1.3.1 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών	7
1.3.2 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων των παιδιών ...	10
1.3.3 Η επίδραση της μουσικής στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.....	11
1.3.4 Η επίδραση της μουσικής στην ψυχολογία των παιδιών.....	14
1.3.5 Η επίδραση της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	20
1.3.6 Η επίδραση της μουσικής στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΕΛΕΤΗΣ: Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΤΡΕΙΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΤΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ ΣΤΟ ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ .	30
2.1 Σκοπός εργασίας.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
2.2 Υλικά- Μέθοδοι.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
2.3 Αποτελέσματα περίπτωσης μελέτης.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	41
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	44
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	44
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο μελέτης	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Στίχοι τραγουδιών.....	60

Πίνακας περιεχομένων διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικιακές ομάδες.	33
Διάγραμμα 2: Ποσοστό συμμετεχόντων ανά εθνικότητα.	34
Διάγραμμα 3: Ποσοστό συμμετεχόντων ανά έτη προϋπηρεσίας στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.	35
Διάγραμμα 4: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με τον αριθμό των βρεφών/παιδιών στην σχολική τάξη.	36
Διάγραμμα 5: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με τις ηλικίες των βρεφών/παιδιών στην σχολική τάξη.	37
Διάγραμμα 6: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών που έχουν σαν μητρική τους γλώσσα την αγγλική.	37

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά μεγαλώνουν, αναπτύσσονται και μαθαίνουν από τη γέννηση και τη βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωσή τους. Η παιδική ηλικία έχει αποτελέσει αντικείμενο μελετών από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και άλλους επιστήμονες. Ο όρος «παιδική ηλικία» αναφέρεται στο χρονικό διάστημα του ανθρώπου από την γέννηση τους έως την εφηβεία. Η παιδική ηλικία μπορεί να διαχωριστεί σε βρεφική, νηπιακή ή προσχολική και σχολική (Κρασανάκης, 2007). Για τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών, η προσχολική ηλικία μπορεί να διαχωριστεί στην βρεφική ηλικία η οποία αφορά την περίοδο από την γέννηση μέχρι την ηλικία των δύο ετών και στην νηπιακή ηλικία η οποία περιλαμβάνει τα παιδιά ηλικίας από τριών έως έξι ετών. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο στάδιο της γενικής εκπαίδευσης, πριν τα παιδιά εισαχθούν στα δημοτικά σχολεία ενώ πρέπει να έχει ολοκληρωθεί μέχρι την ηλικία των επτά χρόνων (Joma, 2010).

Η αγωγή στην προσχολική ηλικία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη βιωματική εμπειρία και μάθηση που έχει ως κέντρο, αφετηρία και προορισμό της το ίδιο το παιδί. Η μουσική παίζει κεντρικό ρόλο στη βιωματική εμπειρία και μάθηση των μικρών παιδιών. Ως μουσική ορίζεται η τέχνη που βασίζεται στην οργάνωση ήχων με σκοπό τη σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση/λήψη ενός έργου. Με τον όρο μουσική εννοείται επίσης και το σύνολο ήχων από το οποίο απαρτίζεται ένα μουσικό κομμάτι. Η μουσική μπορεί να βρεθεί παντού στον κόσμο. Η μουσική χρονολογεί και εξελίσσει την ιστορία της ως παράλληλη μ' εκείνη της Γλώσσας, κατ' ουσίαν ως παράλληλη με την ανθρώπινη εξέλιξη (Lonsdale & North, 2011).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι άνθρωποι αναπτύσσουν ιδιαίτερη σχέση με τη μουσική, την οποία πολλές φορές θεωρούν και εντελώς απαραίτητη στην καθημερινότητά τους. Η μουσική αποτελεί ένα ισχυρό αισθητήριο ερέθισμα το οποίο έχει ποικίλες επιδράσεις σε επίπεδο φυσιολογίας και ψυχολογίας (Dumont et al , 2017). Η μουσική έχει την ικανότητα να αγγίζει το άτομο σε πολλαπλά επίπεδα όπως είναι ο ψυχοσυναισθηματικός, ο κινητικός και ο γνωστικός τομέας. Η μουσική συνιστά ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Lordier et al , 2019).

Η μουσική είναι μια από τις πιο ισχυρές μορφές αυτο-έκφρασης στην ιστορία του πολιτισμού. Αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας, δίνει φωνή στα πιο περίπλοκα συναισθήματά μας και ενώνει ολόκληρες γενιές. Η μουσική κυριαρχεί και διαμορφώνει σχεδόν κάθε πτυχή της ζωής μας. Η μουσική συνιστά κάτι περισσότερο από μια μορφή έκφρασης καθώς έχει άμεση και απτή επίδραση στα συναισθήματά μας (Lonsdale & North, 2011).

Η μουσική αποτελεί ένα μέσο διαμοιρασμού συναισθημάτων, σκοπών και νοημάτων. Ταυτόχρονα, εξυπηρετεί πολλές σημαντικές φυσικές και ψυχολογικές ανάγκες επηρεάζοντας τις νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου, και ειδικά των μικρών παιδιών. Τα παιδιά, αντίστοιχα, χρησιμοποιούν τη μουσική με διαφορετικούς τρόπους. Άλλοτε ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης συναισθημάτων και διασκέδασης, ως σωματική έκφραση αλλά και ως απάντηση σε ερεθίσματα, ενώ άλλες φορές ως μέσο ενσωμάτωσης και ταύτισής τους με κάποιο μουσικό δρώμενο ή ως μέσο σύνδεσής τους με το υπάρχον κοινωνικό περιβάλλον (Δογάνη, 2012).

Οι συμπεριφορικές και νευρολογικές επιδράσεις της μουσικής στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την μητρική γλώσσα έχουν ερευνηθεί εκτενώς (Parbery-Clark et al , 2012). Ο ρόλος της μουσικής στη διαδικασία της μάθησης, και ειδικότερα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχει πλήρως διερευνηθεί. Η μουσική εξαιτίας της ικανότητας της να βελτιώνει την συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου και να μειώνει το στρες μπορεί να ενισχύσει το περιβάλλον γλωσσικής μάθησης (Piri, 2019).

Η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου και μουσικής είναι μοναδική στο ανθρώπινο είδος. Η μουσική αποτελεί μια μορφή γλώσσας η οποία χρησιμοποιεί τους διαφορετικούς τόνους και τους ρυθμούς ως μέσο επικοινωνίας. Η γλωσσική και η μουσική ανάπτυξη παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά. Και οι δύο συνιστούν τρόπους επικοινωνίας, μεταδίδονται με ακουστικό και προφορικό τρόπο, αποτελούνται από φωνητικά συντακτικά και η ανάπτυξη τους ξεκινά σε μικρή ηλικία. (Patel, 2011). Καθώς και οι δύο δραστηριότητες ενεργοποιούν παρόμοιες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού, έχουν προταθεί κοινοί μηχανισμοί, οι οποίοι μπορούν να βρουν εφαρμογές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Strait & Kraus, 2011). Ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός μελετών, έχει αναδείξει τα πιθανά οφέλη της μουσικής στη μάθηση και ειδικότερα σε τομείς που σχετίζονται με τις γλωσσικές ικανότητες, τις

εκτελεστικές λειτουργίες, την δημιουργικότητα και την επεξεργασία αριθμητικών πράξεων (Hoch & Tillman, 2012).

Υπάρχουν επιστημονικά δεδομένα που υπογραμμίζουν την συσχέτιση μεταξύ των μουσικών ικανοτήτων και της αποτελεσματικής εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Οι ήχοι, είτε προέρχονται από τη μουσική είτε από την ομιλία, επεξεργάζονται με παρόμοιο τρόπο από τον ακουστικό λοβό του εγκεφάλου (Chobert et al , 2011). Επιπρόσθετα, τα επιμέρους γλωσσικά και μουσικά στοιχεία οργανώνονται με έναν δομημένο και ιεραρχικό τρόπο, τα οποία αν και αποθηκεύονται σε διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου, χρησιμοποιούν ένα κοινό νευρωνικό δίκτυο για την αποτελεσματική επεξεργασία τους (Patel, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, η μουσική εκπαίδευση βελτιώνει την ακουστική επεξεργασία που σχετίζεται και με τις γλωσσικές δεξιότητες, ενισχύοντας τους νευρωνικούς και γνωστικούς μηχανισμούς (Strait & Kraus, 2011).

Διαφορετικοί επαγγελματίες όπως είναι οι νευροφυσιολόγοι, οι μουσικοί και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την σημαντική σχέση μεταξύ μουσικής και γλώσσας. Ειδικότερα, και τα δύο αποτελούν σημαντικές μορφές δομημένης επικοινωνίας. Όσον αφορά την σύνταξη και την νοηματική επεξεργασία στη μουσική και στην γλώσσα, μελέτες δείχνουν ότι οι νευροφυσιολογικοί μηχανισμοί που είναι υπεύθυνοι για την σωστή σύνταξη αναπτύσσονται νωρίτερα και βελτιώνονται, χάρη στην μουσική εκπαίδευση (Slevc et al , 2009). Επιπρόσθετα, τόσο οι μουσικές δεξιότητες όσο και η γλωσσική αναγνώριση και παραγωγή λόγου εξαρτώνται από την κατανόηση των γλωσσολογικών, συντακτικών και νοηματικών πτυχών, η οποία στηρίζεται σε κοινές γνωστικές διαδικασίες όπως είναι η λειτουργική μνήμη και οι εκτελεστικές λειτουργίες (Chobert et al , 2011).

Η μουσική θεωρείται ότι βελτιώνει το μαθησιακό περιβάλλον που αφορά στην εκμάθηση της γλώσσας, καθώς βοηθά τους μαθητές να αυξήσουν το λεξιλόγιο τους, να ενισχύσουν τις ικανότητες ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και να αναπτύξουν το επίπεδο πολιτιστικής τους γνώσης (Strait & Kraus, 2011). Επιπρόσθετα, η μουσική αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο χαλάρωσης στην τάξη όταν χρησιμοποιείται ως μουσική φόντου η οποία μπορεί να διευκολύνει την μαθησιακή διαδικασία. Πολλά χαρακτηριστικά των τραγουδιών μπορούν να

βοηθήσουν τα άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Τα τραγούδια περιέχουν μικρές λέξεις, προσωπικές αντωνυμίες που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή ενώ χαρακτηρίζονται από ποικίλες επαναλήψεις, γεγονός που μπορεί να συντελέσει στην ευκολότερη, αποτελεσματικότερα και διασκεδαστικότερη επεξεργασία των προτάσεων, την εκμάθηση και την εξάσκηση λεξιλογίου ειδικά για τα μικρά παιδιά. (Chobert et al , 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1 Οφέλη προσχολικής εκπαίδευσης

Η προσχολική αγωγή, σχετίζεται με το σύνολο των διαφορετικών επιδράσεων του παιδιού από τη γέννηση του μέχρι και την εγγραφή του στο σχολείο. Αναλυτικότερα, η προσχολική αγωγή αφορά στην συστηματική αγωγή που παρέχεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πριν εισαχθούν στο δημοτικό σχολείο, από εξειδικευμένο προσωπικό, σε ειδικά διαμορφωμένες σχολικές μονάδες, ακολουθώντας ένα αυστηρά νομοθετημένο κρατικό πλαίσιο (Πετρογιάννης, 2001).

Η προσχολική ηλικία μπορεί να διαχωριστεί στην βρεφική ηλικία η οποία αφορά την περίοδο από την γέννηση μέχρι την ηλικία των δύο ετών και στην νηπιακή ηλικία η οποία περιλαμβάνει τα παιδιά ηλικίας από τριών έως έξι ετών. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο στάδιο της γενικής εκπαίδευσης, πριν τα παιδιά εισαχθούν στα δημοτικά σχολεία ενώ πρέπει να έχει ολοκληρωθεί μέχρι την ηλικία των επτά χρόνων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έναρξη της προσχολικής εκπαίδευσης διαφέρει στις διάφορες χώρες, ανά τον κόσμο. Συνήθως, στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, η έναρξη της προσχολικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται στις ηλικίες από τεσσάρων έως έξι ετών αν και υπάρχουν αρκετές χώρες στις οποίες ξεκινά νωρίτερα. Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε ειδικές περιπτώσεις όταν το παιδί προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα ή δυσκολίες τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συνεχιστεί, μέχρι την ηλικία των 8 ετών μετά από αίτηση των γονέων ή σύμφωνα με τις ιατρικές συστάσεις (Joma, 2010).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι υπάρχουν πολλές μελέτες που δείχνουν ότι ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών, συντελεί σημαντικά στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα έτη από τη γέννηση έως την ηλικία των 5, συνιστούν μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδος για την καλλιέργεια των διαφόρων γνωστικών, συναισθηματικών, γλωσσικών, κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων ενός παιδιού, οι οποίες θα επηρεάσουν σε σημαντικό

βαθμό την μετέπειτα πορεία του παιδιού, σε ποικίλους τομείς της ζωής του. Οι διάφορες μελέτες υποδεικνύουν ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες που προβλέπουν την μετέπειτα λειτουργία τους σε πολλούς τομείς (Bakken et al , 2017).

Η προσχολική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό αντικείμενο εκπαιδευτικής, κοινωνικής, αλλά και αναπτυξιακής πολιτικής. Η συστηματοποίηση της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία και για κοινωνικούς λόγους που σχετίζονται με τις αλλαγές στην οικογενειακή δομή που προκύπτουν από την αύξηση των εργαζόμενων μητέρων, την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, και τη μείωση των διαθέσιμων ωρών ενασχόλησης των γονέων με τα παιδιά τους, εξαιτίας του εργασιακού φόρτου. Επιπρόσθετα, υπάρχει η ανάγκη καλύτερης προετοιμασίας των παιδιών έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις υψηλές απαιτήσεις και το επιβαρυνμένο πρόγραμμα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου (Πυργιωτάκης και Οικονομίδης, 2010). Ταυτόχρονα, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό στον έγκαιρο εντοπισμό διαφόρων μαθησιακών δυσκολιών, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη διαχείριση τους (Shaughnessy & Kleyn, 2012).

Οι προαναφερθέντες λόγοι έχουν αναδείξει τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και την ανάγκη βελτίωσης των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών, της αναβάθμισης των πανεπιστημιακών σπουδών που λαμβάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό της προσχολικής αγωγής, σε ένα ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναπτύξει και εφαρμόσει ποικίλες πολιτικές που στοχεύουν στην ενδυνάμωση και στον εκσυγχρονισμό της προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό την επίτευξη ισότητας στην εκπαίδευση, και την καλλιέργεια και την ενίσχυση των διαφόρων δεξιοτήτων των παιδιών, σε πολλαπλά επίπεδα. Υπολογίζεται ότι υπάρχουν περίπου 31 εκατομμύρια παιδιά ηλικίας κάτω των έξι ετών που συμμετέχουν σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, στην Ευρώπη. Σημειώνεται ότι το 34% αυτών (περίπου 5 εκατομμύρια) είναι ηλικίας κάτω των τριών ετών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

1.2 Μουσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας από τη δεκαετία του 1950. Δύο γεγονότα που είναι ευρέως αποδεκτά είναι ότι τα παιδιά δεν εκφράζουν τη μουσική με τον ίδιο τρόπο όπως οι ενήλικες και ότι τα χρόνια από τη γέννηση έως την ηλικία των έξι είναι η πιο σημαντική περίοδος για τη μουσική ανάπτυξη ενός παιδιού. Αυτό συμβαίνει επειδή ακόμη και τα νεότερα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τους τόνους της μουσικής και ακούσια μπορούν να διαφοροποιούν τη συχνότητα και τη μελωδία των μουσικών ερεθισμάτων (Levinowitz, 1998). Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας είναι κρίσιμα για να μάθουν να αντιλαμβάνονται τους τόνους της μουσικής και να χτίζουν ένα σύστημα οργάνωσης για την απομνημόνευση της μουσικής. Αυτό σημαίνει ότι, όπως και στην ανάπτυξη της γλώσσας, τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν τις μουσικές τους δεξιότητες μέσω της μίμησης και της απομνημόνευσης τραγουδιών, ρυθμών και τόνων, όπως είναι το χτύπημα σε ένα ρυθμό και το τραγούδι σε συντονισμό (Barrett et al , 2019).

Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι γονείς κατά τη βρεφική ηλικία των παιδιών τους χρησιμοποιούν τη μουσική ως μέσο συναισθηματικής ισορροπίας. Κατά τη νηπιακή ηλικία οι γονείς χρησιμοποιούν τη μουσική ως μέσο για να διδάξουν, να καθοδηγήσουν ή να οδηγήσουν την προσοχή των παιδιών τους σε κάτι. Όταν τα παιδιά φτάνουν περίπου στην ηλικία των τριών ετών, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μουσική για την καλλιέργεια της αυτονομίας τους, τη γλωσσική και μουσική τους καλλιέργεια. Στα 2-3 έτη τα παιδιά χρειάζονται περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερο μουσικό παιχνίδι με την καθοδήγηση των γονέων τους, χρειάζονται ακόμα να εμπνέονται από ένα πλούσιο σε μουσικά ερεθίσματα περιβάλλον, στο οποίο οι ενήλικες ακούν και δημιουργούν μουσική. Οι γονείς λειτουργούν ως μουσικά πρότυπα για τα παιδιά τους μέχρι την ηλικία των τριών ετών. Μετά από αυτή την ηλικία τα παιδιά σταδιακά βρίσκουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη δημιουργία μουσικής, κατά τον οποίο χρειάζονται παράλληλα και τους γονείς ή κάποιον ενήλικα να συνδιαλέγονται μαζί τους, να τους διευκολύνει στο μουσικό τους παιχνίδι, στο τραγούδι και άλλες μουσικές δραστηριότητες. Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά ανταποκρίνονται ιδιαίτερα θετικά σε ομαδικές δραστηριότητες, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και δείχνουν σημάδια αυτονομίας από τους γονείς τους (Dionyssiou, 2015).

Η μουσική δραστηριότητα για βρέφη και νήπια εμπλέκει την ακουστική και σωματική ύπαρξη του παιδιού. Για τα νεογέννητα και τα πολύ μικρά παιδιά, η μουσική δραστηριότητα που μπορεί να πάρει την μορφή ενός τραγουδιού ή ενός νανουρίσματος συνδέει τον ήχο με μια ευχάριστη και οικεία πράξη, και ταυτόχρονα γίνεται η εισαγωγή της ιδέας του ρυθμού στα νεογέννητα και τα μικρά παιδιά. Η ανταπόκριση σε ένα μουσικό ρυθμό είναι έμφυτο μέρος του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος, και ακόμη και τα μικρότερα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να νιώθουν την μουσική, και να αρχίζουν να κινούνται ρυθμικά είτε μόνα τους είτε με την βοήθεια ενός ενήλικα (Feierabend, 2001). Η διαισθητική μητρική ομιλία (ΔΜΟ) συνιστά τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί η μητέρα με το βρέφος. Η ΔΜΟ χαρακτηρίζεται από ήρεμη φωνή, υψηλό τόνο, αργό τέμπο, πολλές παραλλαγές εύρους στην κορύφωση, υψηλή εκφραστική ποιότητα, απλά λόγια, πολλές επαναλήψεις ήχων και παύσεις. Μελέτες έχουν δείξει την σημασία της χρήσης της ΔΜΟ, στην συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη του βρέφους (Trainor et al , 2000). Οι μουσικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν το γαργάλημα, τα κουνήματα, την αναπήδηση και τα παιχνίδια με τα δάχτυλα. Σε αυτό το επίπεδο, το μουσικό παιχνίδι δημιουργεί και ενισχύει τον ιδιαίτερο προσωπικό δεσμό μεταξύ ενός ενήλικου (ή μεγαλύτερου παιδιού) και του βρέφους, ενώ παράλληλα εισάγει την μουσική στο παιδί (Feierabend, 2001).

Μετά το πρώτο έτος ζωής, τα παιδιά αρχίζουν να αναπαράγουν αυτό που ακούν, ενώ παρατηρείται ταυτόχρονα μια αύξηση του ενδιαφέροντος τους για μουσικό πειραματισμό όσον αφορά τον ήχο και τον έλεγχο του. Επιπρόσθετα, μέσω της επανάληψης και του παιχνιδιού, τα παιδιά ηλικίας από ενός έως δύο ετών είναι σε θέση να μάθουν μικρά τραγούδια, απολαμβάνοντας την μουσική. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου και τρίτου χρόνου της ηλικίας τους, τα παιδιά μπορούν να τραγουδούν αυθόρμητα και αυτοσχέδια τραγούδια. Σημειώνεται ότι το αυθόρμητο τραγούδι συνιστά έναν από τους δημιουργικότερους τρόπους για μουσική έκφραση που αναπτύσσουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Το αυθόρμητο παιδικό τραγούδι χαρακτηρίζεται από διάφορους τόνους με τις μελωδίες και τους ρυθμούς να αλλάζουν ελαφρώς. Το φωνητικό εύρος, ειδικότερα, των παιδιών από δύο έως τριών ετών ποικίλει αλλά φαίνεται να αντιστοιχεί στο εύρος που αντιστοιχεί σε ενήλικες (Σίμου, 2009).

Τα παιδιά ηλικίας από τριών έως πέντε ετών είναι σε θέση να τραγουδούν και να ακροάζονται πιο περίπλοκα τραγούδια και να εκτελούν δυσκολότερους ρυθμούς.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας μπορούν να κατανοούν το βασικό μουσικό λεξιλόγιο και να προσαρμόζονται σε αλλαγές στο τέμπο (αργό, δυνατό, σταθερό) και στην ένταση της μουσικής (απαλή, δυνατή) στην οποία εκτίθενται (Feierabend, 2001) .

Υπάρχουν ποικίλες μουσικές δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες και την μουσική τους σκέψη μέσω φωνητικές και κινητικές εμπειρίες. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από τριών έως πέντε ετών έχουν ένα συγκεκριμένο μουσικό εύρος, για αυτό το λόγο θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια έτσι ώστε τα παιδιά να εξερευνούν τις φωνητικές τους δυνατότητες. Τα παιδιά από την ηλικία των τριών ετών έως την ηλικία των πέντε ετών παράγουν συνήθως εναλλαγές ομιλίας και τραγουδιού. Η διάκριση ανάμεσα στο τραγούδι και στο λόγο, γίνεται σαφέστερη στην ηλικία των έξι ετών (Mang, 2000).

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, ο τρόπος με τον οποίο αποκρίνονται στη μουσική γίνεται πιο συνειδητός. Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά έχουν αναπτύξει ένα δικό τους ρεπερτόριο από παιδικά τραγούδια τα οποία τους αρέσουν να τα τραγουδούν και να χορεύουν στο ρυθμό τους. Στην ηλικία των πέντε χρόνων τα τραγούδια που είναι σε θέση τα παιδιά να παράγουν λέγονται «προσχέδια τραγουδιών» (draftsongs), καθώς τα παιδιά δίνουν περισσότερη έμφαση στην μελωδία. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία προχωρούν στην δημιουργία αυθόρμητων τραγουδιών στα οποία ενσωματώνουν τα διάφορα τραγούδια με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένα. Στην ηλικία των πέντε ετών, η έκταση της φωνής εντοπίζεται ανάμεσα στο «ρε3 – σι3» Το αυθόρμητο τραγούδι είναι το αποτέλεσμα της έκφρασης της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται το παιδί και αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την δημιουργική έκφραση του έρχεται από το άμεσο συναίσθημα του παιδιού και είναι πιο εκφραστικό, παρουσιάζοντας ποικιλία στην ταχύτητα και στη δυναμική (Μελιγκοπούλου, 2011).

1.3 Τα οφέλη της μουσικής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Υπάρχουν τόσα πολλά οφέλη από την ακρόαση μουσικής και την ενασχόληση με την μουσική, εκτός από τη διασκέδαση. Ειδικότερα, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η μουσική εκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Cooper, 2010). Η μουσική συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε νοητικό, συναισθηματικό, σωματικό, κοινωνικό και αισθητικό επίπεδο. Όσο περισσότερο ένα παιδί εκτίθεται σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες, τόσο περισσότερα είναι και τα οφέλη που θα αποκομίσει. Η μουσική περιλαμβάνει τους ποικίλους συνδυασμούς της κίνησης, του ρυθμού, της μελωδίας, της λυρικότητας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, βοηθώντας το παιδί να αναπτυχθεί και να εκφραστεί (Ehrlin & Gustavsson, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφία φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετές μελέτες σχετικά με τα οφέλη της μουσικής σε γνωστικό, ακαδημαϊκό, αναπτυξιακό και ψυχολογικό επίπεδο. Οι μελέτες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τον τρόπο που εκτίθενται τα παιδιά στη μουσική, όπως είναι η εστιασμένη ακρόαση ορισμένων ειδών μουσικής καθώς και η συμμετοχή σε προγράμματα εκμάθησης μουσικής και μουσικών οργάνων (Črnčec et al , 2016).

Όταν τα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο, φέρνουν μαζί τις προσωπικές μουσικές τους εμπειρίες. Τις εμπειρίες αυτές αποτελούν τα νανουρίσματα της βρεφικής τους ηλικίας, τα τραγουδοπαίχνιδα ή τα ρυθμικά παιχνίδια που τραγουδούν και παίζουν στη γειτονιά. Ταυτόχρονα οι μουσικές αλληλεπιδράσεις που δέχονται στην αυλή του σχολείου, ή μέσα από τις εθνικές και πολιτισμικές ομάδες στις οποίες ανήκουν, καθώς και τα διαφορετικά είδη μουσικής που ακούν, έρχονται να συναντήσουν τη «σχολική μουσική». Παράλληλα με τις μουσικές επιδράσεις που δέχονται από τις μουσικές συνήθειες της οικογένειας, της γειτονιάς και της αυλής του σχολείου, τα παιδιά επηρεάζονται και από τον «μαζικό» μουσικό πολιτισμό μέσα από τις αγαπημένες τους τηλεοπτικές εκπομπές καθώς και τις διαφημίσεις παιχνιδιών, τροφίμων, ποτών κ.λπ. Τα παιδιά εξοικειώνονται συνεχώς με διαφορετικές μουσικές πρακτικές μέσα από την καθημερινή επαφή που έχουν με τους συνομηλίκους τους. Αυτό συμβαίνει είτε εντός είτε εκτός σχολείου. Η εξοικείωση αυτή υλοποιείται με τη συναναστροφή και επαφή

που έχουν τα παιδιά με συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια των οργανωμένων ή και αυθόρμητων ομαδικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν (Δογάνη, 2012).

1.3.1 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών

Η επίδραση της μουσικής, αφορά ενστικτώδεις λειτουργίες που σχετίζονται με συγκεκριμένες περιοχές του ανθρώπινου εγκεφάλου. Το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (ΚΝΣ) είναι το βασικότερο μέρος ενός νευρικού συστήματος. Το ΚΝΣ παίζει το βασικότερο ρόλο στην επεξεργασία της πληροφορίας που λαμβάνεται από τις αισθήσεις του οργανισμού, στη ρύθμιση πολλών από τις λειτουργίες του, στην εκδήλωση της σκέψης και της λογικής και άλλων ζωτικών ανθρώπινων λειτουργιών. Το νευρικό σύστημα των σπονδυλωτών υποδιαιρείται στο κεντρικό νευρικό σύστημα και το περιφερικό νευρικό σύστημα. Το ΚΝΣ είναι το τμήμα του νευρικού συστήματος που βρίσκεται μέσα στο κρανίο και τη σπονδυλική στήλη. Αποτελείται από τον εγκέφαλο και το νωτιαίο μυελό. Ο εγκέφαλος είναι το τμήμα του ΚΝΣ που βρίσκεται στο κρανίο ο νωτιαίος μυελός είναι το τμήμα που βρίσκεται στη σπονδυλική στήλη. Αντίστοιχα το περιφερικό νευρικό σύστημα (ΠΝΣ) είναι το τμήμα που βρίσκεται έξω από το κρανίο και τη σπονδυλική στήλη. Το περιφερικό νευρικό σύστημα υποδιαιρείται στο σωματικό νευρικό σύστημα και το αυτόνομο νευρικό σύστημα. Το σωματικό νευρικό σύστημα (ΣΝΣ) είναι το τμήμα του ΠΝΣ που αλληλοεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον. Το αυτόνομο νευρικό σύστημα (ΑΝΣ) είναι το τμήμα του περιφερικού νευρικού συστήματος που ρυθμίζει το εσωτερικό περιβάλλον του σώματος (Χατζημπούγιας, 2009).

Από τη 16η εβδομάδα της εγκυμοσύνης, το έμβρυο αντιδρά σε εξωγενείς ήχους. Η ακοή μάλιστα είναι η πρώτη αίσθηση που αναπτύσσεται. Οι ερευνητές πιστεύουν εδώ και χρόνια, ότι η μουσική μπορεί να τονώσει την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Σύμφωνα με την ιδέα της «Επιρροής του Μότσαρτ», η ιδέα είναι ότι τα βρέφη και τα μικρά παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από την έκθεσή τους σε πρώιμα μουσικά ακούσματα. Οι ειδικοί εξηγούν ότι η βέλτιστη εκμάθηση στα παιδιά συμβαίνει όταν τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου εργάζονται μαζί. Κάθε στρατηγική ανάπτυξης του εγκεφάλου, όπως με τη χρήση της μουσικής, που ενσωματώνει τις λειτουργίες και των

δύο ημισφαιρίων, χρησιμοποιεί το φυσικό σχεδιασμό του εγκεφάλου για να διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών. Από τεχνικής άποψης, όταν τα δύο μισά του εγκεφάλου μας εργάζονται σε συγχρονισμό ή σε συνεργασία το ένα με το άλλο, η μάθηση βελτιστοποιείται, επιτρέποντας έτσι στα παιδιά να λάβουν αυτό που συμβαίνει πιο αποτελεσματικά (Hallam, 2010).

Η ακρόαση της μουσικής ή το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές διεργασίες στον εγκέφαλο ενός ατόμου. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει την ικανότητα να λαμβάνει και να ανταποκρίνεται σε μια ποικιλία σύνθετων οπτικών, κινητικών, ακουστικών, γνωστικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων που σχετίζονται με την μουσική (Fernandez, 2018). Η μουσική μπορεί να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα για την βίωση πολυαισθητηριακών εμπειριών που ενισχύουν τις μαθησιακές ικανότητες και ενθαρρύνουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η μουσική μπορεί επίσης να ενισχύσει ποικίλες γνωστικές λειτουργίες, όπως ο σχεδιασμός, η μνήμη, και η ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Αυτές οι λειτουργίες είναι γνωστές ως επιτελικές λειτουργίες (Executive functions, EF). Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για τη βελτίωση των EF γνωστικών λειτουργιών καθώς ενεργοποιεί πολλαπλές περιοχές του φλοιού και του υποφλοιώδους εγκεφάλου, συμπεριλαμβανομένου του προμετωπιαίου φλοιού (Särkämö et al., 2014).

Σύμφωνα με την UNESCO (2016), η πρώιμη προσχολική αγωγή και εκπαίδευση οφείλει να επικεντρωθεί στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών που σχετίζονται με τις επιτελικές λειτουργίες, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την κινητική ανάπτυξη, την ικανότητα ανάγνωσης και εκτέλεσης απλών αριθμητικών πράξεων. Πιο συγκεκριμένα, τα έτη από τη γέννηση έως την ηλικία των 5, συνιστούν μια κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδος για την καλλιέργεια των διαφόρων γνωστικών, συναισθηματικών, γλωσσικών, κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων ενός παιδιού, οι οποίες θα επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την μετέπειτα πορεία του παιδιού, σε ποικίλους τομείς της ζωής του. Οι διάφορες μελέτες υποδεικνύουν ότι κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες που προβλέπουν την μετέπειτα λειτουργία τους σε πολλούς τομείς (Bakken et al., 2017).

Σύμφωνα με το βιβλίο «Frames of Mind», (1983) του αναπτυξιακού ψυχολόγου του Πανεπιστημίου του Harvard, Howard Gardner, η νοημοσύνη του ατόμου δεν αφορά μόνο την γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη, αλλά περιλαμβάνει εννέα τουλάχιστον τομείς οι οποίοι ελέγχονται από διαφορετικά εγκεφαλικά κέντρα. Ειδικότερα, σύμφωνα με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η νοημοσύνη του ανθρώπου περιλαμβάνει την Λεκτική / γλωσσική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence), την Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη (Logical-Mathematical Intelligence), Σωματική-κινησθητική νοημοσύνη (Bodily-Kinesthetic Intelligence), την Μουσική νοημοσύνη (musical intelligence), την Διαπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal intelligence), την Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal intelligence), την Χωρική νοημοσύνη (spatial intelligence), την Υπαρξιακή νοημοσύνη (existential Intelligence) και την Φυσιοκρατική νοημοσύνη (Naturalistic intelligence) (Waterhouse et al, 2006). Η ενσωμάτωση της μουσικής στην εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ποικίλων λειτουργιών του εγκεφάλου καθώς τόσο η ακρόαση της όσο και η ενεργή ενασχόληση με αυτήν, καθώς περιλαμβάνει πολλές από τις προαναφερθείσες κατηγορίες νοημοσύνης (Shearer, 2018). Αν και τα οφέλη της μουσικής συχνά αμφισβητούνται, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η μουσική δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για υψηλότερη λειτουργία του εγκεφάλου, ειδικά σε όσους είναι εξοικειωμένοι με τη μουσική εν γένει. Η σπουδαιότητα της μουσικής εκπαίδευσης λοιπόν, είναι ότι ενεργοποιούνται τόσο οι εγκεφαλικές λειτουργίες όσο και η δραστηριότητα του εγκεφαλικού φλοιού και οι μηχανισμοί ανάκτησης της μνήμης. Κάθε μουσική εμπειρία που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, επηρεάζει ταυτόχρονα τον εγκέφαλο, το σώμα και τα συναισθήματά τους (Trimble & Hesdorffer, 2017).

Η έρευνα του Alfred Tomatis βοήθησε στην ανάδειξη της σημασίας της μουσικής στις διάφορες νοητικές και γνωστικές λειτουργίες. Ο Tomatis χρησιμοποίησε τον όρο «Mozart effect» ή αλλιώς η επίδραση της μουσικής του Mozart κατά την ανάλυση που πραγματοποίησε για τις επιδράσεις της μουσικής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η μελέτη των Rauscher, Shaw, and Ky η οποία δημοσιεύτηκε το 1993 στο περιοδικό Nature, έδειξε ότι πραγματοποιείται σημαντική ενίσχυση των δεξιοτήτων συλλογισμού για την επίλυση διαφόρων χωροχρονικών προβλημάτων, μετά από ακρόαση της σονάτας για πιάνο K 448 του Mozart. Πολυάριθμες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στα επόμενα χρόνια, επιβεβαίωσαν τα

αποτελέσματα των Rauscher et al , αναδεικνύοντας την θετική επίδραση της μουσικής στον εγκέφαλο (Pauwels et al , 2014).

Μελέτες δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να ενισχύσει την σχολική επίδοση των παιδιών, και ειδικότερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι σημερινές τάξεις, περιλαμβάνουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τα παιδιά με σωματικές, αισθητικές (απώλεια όρασης και ακοής) και γνωστικές διαταραχές, εξαιτίας των συστηματικών προσπαθειών για την σχολική τους ενσωμάτωση. Η μουσική βιώνεται σε κάθε επίπεδο συνειδητότητας ενώ μπορεί να παρέχει θετικές εκβάσεις για λειτουργίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως είναι η μάθηση, η μνήμη και η αυτοέκφραση (Paquette & MignaultGoulet, 2014)

1.3.2 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων των παιδιών

Η μουσική αποτελεί έναν τρόπο ζωής για πολλούς ενήλικες αλλά και για τα μικρά παιδιά τα οποία αρέσκονται στο να ακούνε και να χορεύουν τα αγαπημένα τους τραγούδια. Τα παιδιά, ειδικά τα πολύ μικρά παιδιά, δεν μπορούν να εκφραστούν με ευχέρεια είτε μέσω ομιλίας είτε γραφής - δύο τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά οι ενήλικες. Αντ' αυτού, τα παιδιά εκφράζονται μέσω της κίνησης, του ήχου και της τέχνης όπως είναι η μουσική. Εάν μπορούν να εκφραστούν μέσω αυτών των τρόπων, είναι λογικό να μπορούν να μάθουν και μέσω αυτών (Volchegorskaya & Nogina, 2014).

Η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος το οποίο είναι πλούσιο σε μουσικές εμπειρίες, (τραγούδια, τραγουδοπαιχνίδια, παιχνίδια με ρίμες) στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού βοηθάει στην καλλιέργεια των μουσικών και γλωσσικών δεξιοτήτων του. Η μουσική αποτελεί βασικό κομμάτι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς πραγματοποιείται η ενσωμάτωση ποικίλων μουσικών δραστηριοτήτων στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών. Η προσχολική εκπαίδευση χρησιμοποιεί τις μουσικές εμπειρίες με έμφαση στην κίνηση, στο χορό, στο τραγούδι, στην εξερεύνηση και στην αναγνώριση των ήχων και στην χρήση των μουσικών οργάνων. Σύμφωνα με την θεωρία της μουσικής μάθησης, τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν μουσική από μικρή ηλικία με ευκολία. Η πρόωπη έκθεση των

μικρών παιδιών στη μουσική, επηρεάζει την ανάπτυξη και την φυσιολογία του εγκεφάλου ενώ φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μουσικής και της καλλιέργειας δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα μαθηματικά και την γλώσσα (Linnavalli et al , 2018).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι υπάρχουν πολλές μελέτες που δείχνουν ότι η καλλιέργεια των προαναφερθέντων δεξιοτήτων μπορεί να βοηθηθεί σε μεγάλο βαθμό μέσω της συμμετοχής σε μουσικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, η μουσική φαίνεται ότι βελτιώνει τις επιτελικές λειτουργίες (Bowmer et al ., 2018), την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Barrett, 2016), την κινητική ανάπτυξη (Betancourt et al ., 2012) και τις ικανότητες ανάγνωσης και τις αριθμητικές δεξιότητες (Cohrdes et al ., 2016).

1.3.3 Η επίδραση της μουσικής στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών

Σύμφωνα με την θεωρία των Vygotsky's (1978) για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ένα παιδί καλλιεργεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες του, μέσω της αλληλεπίδρασης του σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και ειδικότερα μέσω των διαφορετικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, στο σχολείο ή στις παιδικές χαρές. Οι επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού μπορούν να το βοηθήσουν σε σημαντικό βαθμό στην ρύθμιση και στον έλεγχο της συμπεριφοράς του (Vasileva, & Balyasnikova, 2019).

Η κοινωνική ένταξη των παιδιών συνιστά ένα σημαντικό θέμα, με βάση και τις κατευθυντήριες οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ), οι οποίες επισημαίνουν την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής με βάση την ενασχόληση με διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής εκπαίδευσης. Οι δεξιότητες ζωής που αποκτώνται με αυτόν τον τρόπο μπορεί να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα στάδια του κύκλου ζωής τους (Dumont et al , 2017).

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας επισημαίνει τη χρήση μουσικών δραστηριοτήτων για την προώθηση των δεξιοτήτων ζωής, που περιλαμβάνουν

κοινωνικές και σχολικές δεξιότητες που πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως προστατευτικοί παράγοντες για ικανοποιητική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία, επειδή, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ουσιαστικοί παράγοντες για την πλήρη ανάπτυξη των μαθητών, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην προώθηση αυτών των δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την προώθηση κοινωνικών συμπεριφορών που θα ευνοούν την καλλιέργεια υγιών και παραγωγικών διαπροσωπικών σχέσεων, σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς ανθρώπους (Schellenberg et al, 2015).

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την ικανότητα των ατόμων να οργανώνουν την σκέψη, τα συναισθήματα και τις δράσεις τους, σύμφωνα με τους στόχους και τις αξίες τους και τις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιούνται. Οι κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού ποικιλία, την κατανόηση των κανόνων που ισχύουν για την ομαλή συνύπαρξη, την αυτογνωσία και την αυτοαξιολόγηση. Οι κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσουν τα παιδιά, είναι η επικοινωνία στα πλαίσια μιας ομάδας, η ευγένεια, η ικανότητα έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση. Καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηρίζονται ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι σε μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα, μπορούν ταυτόχρονα να συνεισφέρουν στην ψυχική υγεία των παιδιών. Η μουσική παίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στην καθημερινότητα των παιδιών ενώ οι διάφορες μορφές ενασχόλησης με αυτής μπορούν να λειτουργήσουν ως τεχνικές παρεμβάσεις για την διαχείριση διαφόρων συμπεριφορικών και συναισθηματικών καταστάσεων (Said & Abramides, 2020).

Ο ρόλος της μουσικής στην καθημερινότητα μας σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της έκφρασης και της διαχείρισης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Οι διάφορες μουσικές παρεμβάσεις έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς στον τομέα της υγείας και της εκπαίδευσης των παιδιών. Η προώθηση της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί κρίσιμο σημείο για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μελέτες δείχνουν ότι μέσω της ομαλής κοινωνικής ανάπτυξης αυτών των παιδιών αυξάνεται και η σχολική τους επίδοση (Said & Abramides, 2020).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Mawby (2014), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Νορβηγία, αναδεικνύεται υψηλή συσχέτιση των μουσικών δεξιοτήτων με τα υψηλά μαθησιακά κίνητρα και την καλύτερη σχολική απόδοση των παιδιών. Ταυτόχρονα, η ενασχόληση των παιδιών με την μουσική, έχει θετική επίδραση στις νοητικές και γνωστικές λειτουργίες και στην αύξηση της συμμετοχής στο μάθημα. Επιπρόσθετα, η μουσική εκπαίδευση βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα των παιδιών ενώ συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών (Mawby, 2014).

Σημαντική είναι η συμβολή της μουσικής στην ψυχολογία των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο ή ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η μουσική μπορεί να αναπτύξει ένα θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη αισθημάτων εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης καθώς και μαθησιακών κινήτρων. Τα παιδιά, συμμετέχοντας στην μουσική διδασκαλία, ανέπτυξαν καλύτερες σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες. Μάλιστα, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δήλωσαν ευχαριστημένοι από τα κοινωνικά και μαθησιακά οφέλη της μουσικής ενασχόλησης των παιδιών τους (McFerran & Elephant, 2012).

Η κλινική εφαρμογή της μουσικοθεραπείας, με συστηματικό τρόπο, ενισχύει την ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες όσον αφορά την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική ανάπτυξη τους (Mendelson et al , 2016). Επιπλέον, μελέτες δείχνουν ότι οι μουσικές προτιμήσεις σε ένα μουσικό είδος παίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας φιλίας. Από τη δεκαετία του εβδομήντα και μετά, μια σειρά εθνογραφικών μελετών μεταξύ των νέων που συμμετείχαν σε διαφορετικές μουσικές κουλτούρες αποκάλυψε τον κεντρικό ρόλο της μουσικής στη δομή κοινωνικών ομάδων. Η ομοιότητα στις μουσικές προτιμήσεις έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την πιθανότητα ανάπτυξης μιας φιλίας, ειδικά κατά την εφηβική περίοδο, ενώ οι φιλίες που διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου, σχετίζονται με την ροκ μουσική, την κλασική μουσική και την τζαζ (Franken et al , 2017).

Εκτός από τις συναισθηματικές πτυχές της ακρόασης μουσικής, η μουσική εξυπηρετεί επίσης ισχυρές κοινωνικές λειτουργίες. Ο ρόλος της μουσικής στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, καθώς και της ατομικής και συλλογικής ευημερίας, είναι σημαντικός. Οι άνθρωποι συνδέονται με μουσικές δραστηριότητες και κοινές μουσικές αναφορές ενώ η μουσική συμβάλλει στην ανάπτυξη συλλογικών ταυτοτήτων.

Όταν οι άνθρωποι αισθάνονται αποδεκτοί, και αποτελούν μέρος μιας ομάδας, βιώνουν αυξημένη συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία και καλύτερη ανακούφιση από το άγχος. Η μουσική είναι πολύ πιθανό να επηρεάζει θετικά την οικογενειακή συνοχή, η οποία με τη σειρά της ωφελεί την ψυχολογία των παιδιών (Boer & Abubakar, 2014). Τα παιδιά που συμμετέχουν και μοιράζονται μουσικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις έχουν περισσότερες πιθανότητες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να παίζουν μαζί, προωθώντας έτσι την ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών μέσω της μουσικής (Sharda et al , 2018).

1.3.4 Η επίδραση της μουσικής στην ψυχολογία των παιδιών

Τα συναισθήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα πρωτογενή όπως είναι η χαρά, ο θυμός και ο φόβος, στα συναισθήματα που προκύπτουν από τα αισθητήρια όργανα όπως είναι το αίσθημα του πόνου και της αηδίας, στα συναισθήματα που αφορούν στην αυτοεκτίμηση όπως είναι το αίσθημα της ντροπής, στα συναισθήματα που είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μας με τους άλλους όπως είναι η αγάπη ή το μίσος και οι ψυχολογικές καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη μονιμότητα όπως είναι η λύπη (Widen & Russell, 2010)

Κατά την διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, η μουσική έχει χρησιμοποιηθεί για την ανύψωση του ανθρώπινου πνεύματος. Ειδικότερα, στην αρχαία Ελλάδα, η μουσική είχε εξέχουσα θέση απέναντι στις υπόλοιπες τέχνες ενώ αποτελούσε βασικό κομμάτι της καθημερινής δημόσιας και ιδιωτικής ζωής των Ελλήνων. Η δύναμη της μουσικής στην σωματική και ψυχική ευεξία είχε αναγνωριστεί από τους αρχαίους Έλληνες. Ο Πυθαγόρας ανακάλυψε ότι η αρμονική μουσική είχε την ικανότητα να ηρεμεί τους ανθρώπους και να θεραπεύει ποικίλες διαταραχές σε σωματικό και ψυχικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Πυθαγόρα, η μαθηματική φύση της μουσικής επηρέαζε με θετικό τρόπο τις σωματικές και συναισθηματικές λειτουργίες του σώματος ενώ η αρμονία των ήχων είχε την ικανότητα να προκαλέσει διάφορα συναισθήματα. Στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα, υπογραμμίζεται η σημασία της μουσικής εκπαίδευσης ως εργαλείου για την επίτευξη αρμονίας της ψυχής. Στα «Πολιτικά» του Αριστοτέλη, αναφέρεται η καθαρτική επίδραση της μουσικής μέσω της απελευθέρωσης των συναισθημάτων (Καϊμάκη, 2005).

Στην μοντέρνα εποχή, υπάρχει αναμφισβήτητη η σχέση μεταξύ της μουσικής και των συναισθημάτων. Σε πολλές πειραματικές μελέτες, η ακρόαση του αγαπημένου είδους έχει σαν αποτέλεσμα την βίωση έντονης συναισθηματικής διέγερσης, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με ρίγη και τρέμουλο. Η θετική επίδραση της μουσικής στην ψυχολογική κατάσταση των ατόμων μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης τους καθώς και σε βελτίωση της καρδιακής και νευρολογικής λειτουργίας (Schaefer, 2017). Η μουσική μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κάλυψη των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών ενός παιδιού καθώς παρέχει ένα μέσο αυτο-έκφρασης, δίνοντας στο παιδί μια διέξοδο για τα συναισθήματα που βιώνουν. Η μουσική, εκτός από το να είναι πηγή απόλαυσης, είναι επίσης ένα μέσο επικοινωνίας με άλλους. Οι μουσικές παρεμβάσεις φαίνεται ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογική κατάσταση ενός παιδιού (Dumont et al , 2017).

Η ψυχολογία του παιδιού σχετίζεται άμεσα με την πνευματική ανάπτυξη και την εξέλιξη της συμπεριφοράς, και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία των ενηλίκων στο μέλλον. Το 1948, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.), στην διακήρυξη του, όρισε την έννοια της υγείας ως “μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, όχι μόνο απουσία νόσου ή αναπηρίας” (Misselbrook, 2014). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ, η ψυχική υγεία περιλαμβάνει εκείνη την κατάσταση συναισθηματικής ευεξίας, που επιτρέπει σε ένα άτομο να ανταπεξέρχεται στην καθημερινή του ζωή, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, με άνεση, νιώθοντας ικανοποίηση από τα προσωπικά του επιτεύγματα. Η καλή ψυχική υγεία ενός ατόμου μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση ψυχικής ευημερίας που περιλαμβάνει την επίγνωση της ταυτότητάς και των δυνατοτήτων του, την ικανότητα διαχείρισης καθημερινών στρεσογόνων καταστάσεων, την ικανότητα ελέγχου του περιβάλλοντος του, την ικανότητα για εργασιακή παραγωγικότητα και την ικανότητα συνεισφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, το ιδανικό επίπεδο υγείας μπορεί να επιτευχθεί στην περίπτωση που υπάρχει αρμονία μεταξύ σωματικών και ψυχικών αναγκών (Sartorius, 2006).

Για την επίτευξη της καλής ψυχολογίας των μικρών παιδιών είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Η αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων συνιστά από τις σημαντικές πτυχές μιας επιτυχούς συναισθηματικής ανάπτυξης. Η ρύθμιση αφορά όχι μόνο στα αρνητικά συναισθήματα αλλά και στα θετικά (Chaplin & Aldao, 2013).

Σύμφωνα με τους παιδοψυχολόγους, η αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων των μικρών παιδιών δεν σχετίζεται με την εκμάθηση της καταστολής τους αλλά με έναν αποδοτικό τρόπο διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους. Εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών και οικογενειακών προσεγγίσεων για την ρύθμιση των συναισθημάτων, τα μικρά παιδιά είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την μάθηση της ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Sabatier et al, 2017).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα και κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας, αναπτύσσονται μηχανισμοί διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Ένα χρήσιμο παράδειγμα είναι ότι τα βρέφη χαμογελούν στους φροντιστές τους. Έτσι ώστε να τραβήξουν την προσοχή τους και να εξασφαλίσουν την φροντίδα τους. Τα μικρά παιδιά που μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους, είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν πιθανές απογοητεύσεις και να αναπτύσσουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις τόσο στο οικογενειακό όσο και στο φιλικό περιβάλλον τους. Έτσι, η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων δεν σχετίζεται μόνο με την καλύτερη ψυχολογία των μικρών παιδιών αλλά έχει και άμεσο αντίκτυπο στην διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Η μάθηση της ρύθμισης των συναισθημάτων συντελεί στην διαπίστωση ότι τα συναισθήματα μπορούν να ελεγχθούν. Τα μικρά παιδιά που είναι σε θέση να ελέγχουν τα συναισθήματα τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν κακή ψυχολογία ή να εμφανίσουν ξεσπάσματα και εκρήξεις θυμού (Chaplin & Aldao, 2013).

Η κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια η οποία εξασφαλίζεται μέσω της ρύθμισης των συναισθημάτων περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων, η πλειοψηφία των οποίων καλλιεργούνται κατά την προσχολική παιδική ηλικία. Οι δεξιότητες της κοινωνικοσυναισθηματικής ρύθμισης περιλαμβάνουν την δυνατότητα κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης του ίδιου αλλά και των άλλων, την κατανόηση ότι οι εκφράσεις του προσώπου αντανακλούν τα συναισθήματα που βιώνονται εκείνη τη στιγμή και την δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων, με εποικοδομητικό και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλή ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους είναι περισσότερο συμπαθή στους συνομήλικους τους και στους δασκάλους τους (Zeman et al, 2006).

Τα προβλήματα ψυχικής υγείας επηρεάζουν περίπου 1 στα 10 παιδιά και περιλαμβάνουν την κατάθλιψη, τις αγχώδεις διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς. Οι ψυχικές διαταραχές στα παιδιά συχνά αποτελούν άμεση απάντηση σε αυτό που

συμβαίνει στη ζωή τους. Επιπρόσθετα, μελέτες δείχνουν ότι το 70% των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας δεν έχουν λάβει κατάλληλες παρεμβάσεις σε αρκετά μικρή ηλικία (Kutcher, 2017).

Οι αγχώδεις διαταραχές διαγιγνώσκονται ολοένα και συχνότερα στα παιδικά στις μέρες μας. Το άγχος ορίζεται ως μια δυσάρεστη για το άτομο συναισθηματική κατάσταση η οποία αφορά στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων έντασης και υπερβολικού φόβου. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «στρες» αναφέρεται στην αντίδραση του ατόμου στο εξωτερικό περιβάλλον ενώ ο όρος «άγχος» περιλαμβάνει τα στρεσογόνα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις του ατόμου, σε συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο. Χαρακτηρίζεται από αυξημένη διέγερση, αυτόνομη και νευροενδοκρινική ενεργοποίηση και συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Στόχος του άγχους είναι να διευκολύνει την αντιμετώπιση δυσμενών ή απροσδόκητων καταστάσεων (Streimer, 2012). Το συγκεκριμένο δυσάρεστο συναίσθημα μπορεί να εκδηλωθεί χωρίς την παρουσία κάποιας σημαντικής απειλής και φαίνεται να λειτουργεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος προειδοποίησης, από άποψη εξέλιξης του ανθρώπινου είδους. Το άγχος αποτελεί μια κοινή αντίδραση που είναι ευρέως διαδομένη στους περισσότερους ανθρώπους. Έτσι, το άγχος είναι μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού μας σε ένα ερέθισμα, που του προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Είναι πιθανό όμως να χαρακτηρίζεται από υπερβολικές αντιδράσεις ακόμα και σε ήπια στρεσογόνα γεγονότα (Bystritsky et al, 2013).

Η κορτιζόλη αποτελεί την κύρια ορμόνη του στρες. Στην περίπτωση που το στρες αυξάνεται, για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε και τα επίπεδα της κορτιζόλης στον οργανισμό αυξάνονται. Η κορτιζόλη έχει πολλαπλές δράσεις όπως η παραγωγή επινεφρίνης από το μυελό των επινεφριδίων. Η επινεφρίνη, επιδρώντας σε όλο το σώμα, προετοιμάζει ένα άτομο για «φυγή ή πάλη» (fight or flight condition). Λαμβάνοντας υπόψη την εξελικτική σημασία του, το άγχος λειτούργησε ως ένας προστατευτικός μηχανισμός, ο οποίος βοήθησε στην εξασφάλιση της επιβίωσης του ανθρώπινου είδους. Ο μηχανισμός του άγχους μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη σωματική και ψυχολογική προετοιμασία για αποτελεσματική αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων (Thirthalli et al , 2013). Όταν το άγχος εκδηλώνεται σε υπερβολικό βαθμό, αποτελεί μια νοσηρή εκδήλωση, ενδεικτική της χαμηλής προσαρμοστικής ικανότητας του ανθρώπου σε στρεσογόνες συνθήκες. Σύμφωνα με

την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, το άγχος παίζει καίριο ρόλο στην εμφάνιση νευρώσεων αλλά και ψυχοσωματικών νοσημάτων (Μητρούση και συν., 2013).

Σύμφωνα με το Βρετανικό Σύστημα Υγείας, ένα στα οκτώ παιδιά ηλικίας πέντε έως 18 ετών αντιμετωπίζει μια διαταραχή ψυχικής υγείας. Η πλειοψηφία των παιδιών με ψυχικές διαταραχές σχετίζεται με κάποια μορφή άγχους. Φυσικά, ένας βαθμός άγχους ή ανησυχίας μπορεί να είναι μια φυσιολογική κατάσταση για τα παιδιά. Αλλά για μερικά από αυτά, το άγχος μπορεί να επηρεάσει κάθε πτυχή της καθημερινής τους ζωής (Condon, 2018).

Μια αποτελεσματική μέθοδος διαχείρισης του άγχους είναι η μουσικοθεραπεία, όπου η μουσική γίνεται το κύριο εργαλείο που χρησιμοποιεί ο θεραπευτής για να συνδεθεί και να συνεργαστεί με τον ασθενή. Αυτό το είδος θεραπείας έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό κατά τη θεραπεία παιδιών και νέων που ζουν με αγχώδεις διαταραχές. Σε περιόδους άγχους και ανησυχίας, μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι προτρέχουν στην ακρόαση του μουσικού είδους που προτιμούν, έτσι ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα υψηλά επίπεδα άγχους (Stegemann et al , 2019).

Πολλές είναι οι θεωρίες που προτείνουν διαφορετικές εξηγήσεις για την διέγερση και τον ενθουσιασμό που προκαλούνται από την μουσική. Σύμφωνα με την θεωρητική προσέγγιση που στηρίζεται στον νόμο του Yerkes-Dodson, ο οποίος υποδηλώνει ότι η απόδοση και η συναισθηματική διέγερση σχετίζονται άμεσα. Ειδικότερα, τα επίπεδα απόδοσης ενός ατόμου μπορούν να αυξηθούν με πνευματική διέγερση. Η συγκεκριμένη αύξηση της απόδοσης μπορεί να επιτευχθεί μέχρι σε ένα βέλτιστο σημείο. Όταν τα επίπεδα διέγερσης γίνουν πολύ υψηλά, η απόδοση μειώνεται. Ο νόμος Yerkes-Dodson, ο νόμος αυτός αναπτύχθηκε από τους ψυχολόγους Robert M. Yerkes και John Dillingham Dodson το 1908. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, ο καλύτερος τρόπος για την ενίσχυση των επιδόσεων είναι να εργαστούμε με αντικειμενικά καθήκοντα που μας επιτρέπουν να είμαστε σε εγρήγορση. Στην περίπτωση της μουσικής «βάθους» (background music), ένα άτομο χαρακτηρίζεται από ένα βέλτιστο επίπεδο διέγερσης το οποίο συνοδεύεται και από την μέγιστη απόδοση στην εκτέλεση διαφόρων εργασιών. Τα βέλτιστα επίπεδα απόδοσης εξαρτώνται από το είδος της εργασίας που εκτελείται και από τον βαθμό πολυπλοκότητας της (Lehmann & Seufert, 2017). Τα αποτελέσματα των μελετών που εξετάζουν την σχέση μεταξύ της μουσικής «βάθους» και των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε παιδιά και ενήλικες ποικίλουν. Ενώ κάποιες μελέτες δεν έχουν

προσδιορίσει κάποια επίδραση της μουσικής «βάθους», άλλες μελέτες δείχνουν τόσο θετικά αποτελέσματα όσο και αρνητικά. Η «μουσική βάθους» φαίνεται ότι αυξάνει κατά 25% το αίσθημα της ευχαρίστησης ενώ αποδεικνύεται ιδιαίτερη χρήσιμη στην περίπτωση των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολεύονται στην ορθογραφία (Savan, 2009).

Η διαφοροποίηση μεταξύ των αποτελεσμάτων των διαφόρων μελετών φαίνεται να οφείλεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά της μουσικής «βάθους» που χρησιμοποιείται όπως είναι ο ρυθμός και η ένταση. Φαίνεται ότι μόνο η απαλή και γρήγορη μουσική έχει θετικό αντίκτυπο στην μάθηση των παιδιών. Επιπλέον, η ορχηστρική μουσική έχει καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την μουσική με στίχους ενώ τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών όπως είναι η μουσική τους παιδεία και εξοικείωση (Perhamand Currie, 2014).

Μια άλλη θεωρία προτείνει ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της συγκέντρωσης των παιδιών και στην αγνόηση πιθανών θορύβων και περισπασμών του περιβάλλοντος. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι μέσω της ακρόασης της μουσικής, αυξάνεται η δημιουργία των β κυμάτων της εγκεφαλικής δραστηριότητας ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η παραγωγή των α κυμάτων. Η παρουσία των αυξημένων β κυμάτων του εγκεφάλου, δείχνει αυξημένη δραστηριότητα στην περιοχή του εγκεφαλικού φλοιού και αυξημένη πνευματική διέγερση (Lehmann & Seufert, 2017).

Επιπλέον, φαίνεται ότι η μουσική έχει θετική επίδραση στην αύξηση της απόδοσης μέσω της ρύθμισης της διάθεσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα άτομα έχουν περισσότερα κίνητρα να επιλέξουν διασκεδαστικές δραστηριότητες, όπως είναι οι μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και στην ενίσχυση της θετικής διάθεσης. Τα άτομα διαλέγουν έτσι ώστε να νιώσουν καλύτερα. Με βάση τις προηγούμενες θεωρίες, η προσεχτική επιλογή της μουσικής από τον καλά ενημερωμένο εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει την πνευματική διέγερση, την ικανότητα συγκέντρωσης και την θετική διάθεση των παιδιών στην σχολική τάξη. (Perhamand Currie, 2014).

1.3.5 Η επίδραση της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνουν όσα για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές διαταραχές ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Επιπρόσθετα, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία (Υπουργείο Παιδείας, 2020).

Καθώς το μοντέλο της «ενταξιακής εκπαίδευσης», το οποίο στηρίζεται στην ενιαία εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών, εφαρμόζεται ολοένα και πιο συστηματικά, το ποσοστό των μαθητών με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής, σταδιακά αυξάνεται (Maciver et al, 2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολλαπλά. Καταρχάς, η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών και μαθητριών με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακόμα και σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος (Carew et al, 2020). Επιπρόσθετα, προωθείται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει θετικές επιπτώσεις και στα παιδιά χωρίς κάποια αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, καθώς η συνύπαρξη όλων των παιδιών στην τάξη διευκολύνει την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ τους. Σύμφωνα με την θεωρία της επαφής του Allport, (1954), η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργεί ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, μειώνοντας τις

προκαταλήψεις και τις διακρίσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία (Rademaker et al, 2020).

Τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, η νοητική υστέρηση, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (υπερκινητικότητα) και ο αυτισμός παρουσιάζουν υψηλότερο κίνδυνο να υποστούν σχολικό εκφοβισμό συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά (Lung et al, 2019). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα φαινόμενο παγκόσμιου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η βία και ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το δικαίωμα του καθενός να λάβει μια σωστή εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο η μελέτη του εκφοβισμού εστιάστηκε στο σχολικό περιβάλλον είναι η διαπίστωση των αρνητικών συνεπειών του στη ζωή των παιδιών που πλήττονται από αυτόν, σε ψυχολογικό, κοινωνικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Επιπλέον, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, είναι δυνατή η εφαρμογή προγραμμάτων για την αποτελεσματική πρόληψη και την καταπολέμηση περιστατικών εκφοβισμού και βίας με τον κεντρικό ρόλο να τον έχει ο εκπαιδευτικός (Hall, 2017).

Η μουσική εκπαίδευση και η μουσικοθεραπεία έχουν θετικές επιδράσεις στην εκπαίδευση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Ockelford (2000) μπορεί να υπάρχουν δύο είδη δραστηριοτήτων μουσικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, υπάρχουν εκείνες οι οποίες πραγματοποιούνται λόγω της εγγενούς τους μουσικής αξίας και εκείνες που στοχεύουν στην ολόπλευρη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού. Με βάση τις διαφορετικές μουσικές δραστηριότητες που απευθύνονται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προτάθηκε ένα μοντέλο μουσικής εκπαίδευσης το οποίο στηρίζεται στην αρχή, ότι παρά το γεγονός ότι οι μουσικές δραστηριότητες είναι παρόμοιες, οι υποκείμενοι στόχοι και οι προσεγγίσεις των μουσικών δραστηριοτήτων ποικίλουν, ανάλογα με τον θεραπευτικό ή εκπαιδευτικό τους σκοπό. Σύμφωνα με τον Ockelford (2000), η μουσικοθεραπεία δίνει μεγαλύτερη βάση στην καλή ψυχολογική κατάσταση του παιδιού, με βάση τις ανάγκες του παιδιού, ενώ η μουσική εκπαίδευση εστιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και κατανόησης με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός (Ockelford, 2000). Ο Ockelford συμπεριέλαβε και την «εξάσκηση» ως μέρος της μουσικής εκπαίδευσης

καθώς πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση, οι μουσικές τους δεξιότητες έχουν την δυνατότητα να αναπτυχθούν σε υψηλότερο επίπεδο (Lense & Dykens, 2013).

Οι μορφές της μουσικής οι οποίες εφαρμόζονται στην ειδική αγωγή των παιδιών περιλαμβάνουν την μουσική εκπαίδευση, την εκπαιδευτική και θεραπευτική μουσικοθεραπεία. Οι διάφορες μουσικές παρεμβάσεις έχουν θετική επίδραση στο αίσθημα χαράς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Geretsegger et al , 2014).

Μελέτες δείχνουν ότι η μουσική βοηθά τα παιδιά με αυτισμό στην βελτίωση της μνήμης και ειδικότερα στην ακριβή ανάκτηση ηχητικών πληροφοριών που συνδέονται με απλά και σταθερά ηχητικά μοτίβα. Επιπρόσθετα, πολλές τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες μελέτες δείχνουν ότι οι μουσικές παρεμβάσεις στα παιδιά με αυτισμό βελτιώνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους. Επίσης, στα αυτιστικά παιδιά τα οποία συμμετέχουν σε διάφορες μουσικές δραστηριότητες, παρατηρείται μεγαλύτερη εγκεφαλική δραστηριότητα στον μετωπιαίο και στον κροταφικό λοβό, αυξημένη συναισθηματική απόκριση και ενίσχυση της προσοχής σε οργανωμένες δραστηριότητες (Sharda et al , 2018).

Η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στην ομιλία. Ειδικότερα, στην μελέτη των Hoskins et al , (1988) στην οποία συμμετείχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας με σημαντική γλωσσική καθυστέρηση, βρέθηκε ότι η μουσικοθεραπεία με τη χρήση τραγουδιών και εικόνων, είχε σαν αποτέλεσμα την σημαντική βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης και την αύξησης του λεξιλογίου. Στην μελέτη του Lim (2010), στην οποία συμμετείχαν παιδιά από τριών έως πέντε ετών, με αυτισμό, η επίδραση της μουσικής στην παραγωγή λόγου ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με την ομάδα των παιδιών που έλαβαν μόνο λογοθεραπεία. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, είναι ευκολότερο για αυτά να παρακολουθήσουν και να θυμούνται ένα μουσικό ερέθισμα σε σχέση με ένα οπτικό ερέθισμα, καθώς η μουσική έχει θετική επίδραση στην βελτίωση της μνήμης εργασίας των παιδιών (Ahmadi et al , 2016).

Επιπρόσθετα, η μουσική έχει θετική επίδραση στην ψυχολογία των μικρών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, μελέτες δείχνουν ότι η μουσική

μειώνει τα επίπεδα άγχους και συναισθηματικής φόρτισης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η βελτίωση της ψυχολογίας των παιδιών συντελεί στην αύξηση της συμμετοχής στις διάφορες δραστηριότητες και στην βελτίωση της κοινωνικοποίησης και της χρήσης της γλώσσας (Simpson & Keen, 2011).

Επίσης, αναφέρεται ότι η χρήση της μουσικής αυξάνει την λεκτική παραγωγή σε παιδιά με νοητική υστέρηση με πολύ χαμηλή λεκτική επικοινωνία ενώ παρατηρείται βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αύξηση της αυτοπεποίθησης και μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Η μουσική παίζει ουσιαστικό ρόλο ως ένα μέσο μη λεκτικής έκφρασης το οποίο συντελεί στην καλύτερη συναισθηματική επικοινωνία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η μουσική διεγείρει την συναισθηματική επάρκεια των παιδιών, σε συνολικό επίπεδο ενώ βελτιώνεται και η ατμόσφαιρα του σχολείου, με αποτέλεσμα τα παιδιά να ενεργοποιούνται δημιουργικά. Τα στοιχεία δηλώνουν πως με τη χρήση της μουσικής αρχίζουν να διαπιστώνονται εμφανείς βελτιώσεις στην ατμόσφαιρα του σχολείου και στη συμπεριφορά παιδιών με αυτισμό και νοητική υστέρηση (Nicolosi, 2006).

Ορισμένα μουσικά προγράμματα παρέμβασης τονίζουν τη σημασία ενός θετικού σχολικού κλίματος στην πρόληψη της συμπεριφοράς του εκφοβισμού. Ο στόχος της πιλοτικής μελέτης των Ziv & Dolev, (2013) ήταν να εξετάσει εάν η ηρεμιστική μουσική υπόκρουση, στο σχολική περιβάλλον, μέσω της επίδρασής της στην διέγερση και τη διάθεση, θα μπορούσε να δημιουργήσει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα και να μειώσει την εμφάνιση εκφοβισμού. Την πρώτη εβδομάδα, 56 μαθητές της έκτης τάξης συμπλήρωσαν ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο σχετικά με τον εκφοβισμό και τα επίπεδα συναισθηματικής διέγερσης. Τη δεύτερη εβδομάδα, εφαρμόστηκε σε όλες τις τάξεις, μια ήρεμη μουσική υπόκρουση για τρεις συνεχόμενες ημέρες και τα παιδιά στη συνέχεια συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια. Την τελευταία εβδομάδα, η μουσική καταργήθηκε και οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ξανά τα ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά μειωμένη εμφάνιση εκφοβισμού, χαμηλότερα επίπεδα διέγερσης και υψηλότερη απόλαυση κατά την αναπαραγωγή μουσικής. Η εμφάνιση εκφοβισμού αυξήθηκε την τρίτη εβδομάδα, αν και παρέμεινε χαμηλότερη από την πρώτη εβδομάδα. Τα επίπεδα διέγερσης επέστρεψαν στο αρχικό επίπεδο μετά την κατάργηση της μουσικής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ηρεμιστική μουσική υπόκρουση μπορεί να

χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες παρεμβάσεις για τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής ατμόσφαιρας και για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς.

1.3.6 Η επίδραση της μουσικής στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών

Πριν από την ανάπτυξη της κατανόησης της γλώσσας και της παραγωγής λόγου, πρέπει να αναπτυχθεί το ακουστικό σύστημα. Ήδη πολύ νωρίς στην κύηση, σχηματίζεται το ακουστικό σύστημα του εμβρύου. Μεταξύ της 23ης και της 25ης εβδομάδας της εγκυμοσύνης, υπάρχουν ήδη σημαντικές δομές του ακουστικού συστήματος, όπως ο κοχλίας. Μετά από 26 εβδομάδες κύησης, τα τριχοκύτταρα στον κοχλία προσαρμόζονται για συγκεκριμένες ζώνες συχνοτήτων, μετατρέποντας τα ακουστικά σήματα σε ηλεκτρικά ερεθίσματα και προωθώντας τα μέσω του ακουστικού νεύρου στον ακουστικό φλοιό στον εγκέφαλο. Επομένως, μεταξύ της 26ης και της 30ης εβδομάδας, το έμβρυο μπορεί να ανιχνεύσει και να αντιδράσει σε ηχητικά ερεθίσματα McMahon, (2012).

Αυτή η διαδικασία ηχητικής βελτιστοποίησης λαμβάνει χώρα στη μήτρα όπου μπορούν να γίνουν αντιληπτοί τόσο εσωτερικοί (π.χ. αναπνοή, καρδιακός ρυθμός και πέψη) όσο και εξωτερικοί ήχοι (π.χ. φωνές και μουσική). Και οι δύο τύποι ήχων διεγείρουν το ακουστικό σύστημα μέσω αγωγιμότητας των οστών του εμβρύου, που σημαίνει ότι οι ήχοι μεταφέρονται στο εσωτερικό αυτί μέσω του κρανίου. Οι παρατηρούμενες συχνότητες κατανέμονται στη βασική μεμβράνη του κοχλία, καθιστώντας τη μήτρα το ιδανικό μέρος για ακουστική ωρίμανση, καθώς λειτουργεί ως φίλτρο χαμηλής διέλευσης ήχων, προστατεύοντας τα πρόσφατα αναπτυγμένα τριχοκύτταρα του αυτιού από δυνητικά επιβλαβείς ήχους. Ταυτόχρονα, το έμβρυο μπορεί να αντιληφθεί ανθρώπινους ήχους ομιλίας (π.χ., τόνο και ένταση). Η αντίληψη αυτών των υψηλών συχνοτήτων (+2 kHz) θα επιτρέψει την μεταγενέστερη επεξεργασία γλώσσας. Μετά την 30η εβδομάδα κύησης, το ακουστικό σύστημα είναι αρκετά ώριμο για να ανιχνεύει πολύπλοκους ήχους και να διακρίνει διαφορετικά φωνήματα στην ομιλία (Krueger et al, 2012).

Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μετά τη γέννηση καθίσταται δυνατή μέσω της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών της μητρικής γλώσσας και της ομιλίας που απευθύνεται στα βρέφη. Ειδικότερα, ένα βρέφος μαθαίνει να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον παράγοντας ήχους, που συνοδεύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές. Μπορούν να διακριθούν διαφορετικές φάσεις όπως η προ γλωσσική φάση (από τη γέννηση έως την ηλικία των 12 μηνών) όταν ένα βρέφος αρχίζει να ψελλίζει. Στην αρχή του 9-10 μήνα ορισμένα παιδιά ηχολαλούν λέξεις και συνήθως δεν τις καταλαβαίνουν. Στην πρώιμη γλωσσική φάση (από 1 έως 2,6 ετών), εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις (ήχοι ζώων, αντικείμενα, πρόσωπα). Σε αυτή τη φάση, ένα παιδί δείχνει σημάδια κατανόησης των λέξεων και αρχίζει να παράγει απομονωμένες λέξεις και σύντομες, τηλεγραφικές προτάσεις. Στη συνέχεια, στη φάση διαφοροποίησης (από 2,6 έως 5 ετών), η γραμματική αρχίζει να αναπτύσσεται και οι προτάσεις γίνονται πιο ολοκληρωμένες. Τέλος, κατά τη μεταγλωσσική φάση (ξεκινώντας από την ηλικία των 5 ετών), οι βάσεις που αποκτήθηκαν στις προηγούμενες φάσεις υπόκεινται σε περαιτέρω επεξεργασία, αναπτύσσοντας δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής μέσω της εκπαίδευσης (Vandormael et al, 2019).

Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της μίμησης και του παιχνιδιού επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών στηρίζεται στην προσεχτική ακρόαση των ατόμων που είναι γύρω του. Ο τρόπος που κάποιος μιλάει σε ένα βρέφος (infant-directed speech, music babble) επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και την ανάπτυξη της γλώσσας στο παιδί. (Eaves et al, 2016).

Η μητρική ομιλία, η οποία εντοπίζεται σε όλες τις γλώσσες, χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μουσικών χαρακτηριστικών που ενισχύουν την αύξηση της προσοχής των βρεφών. Τα μουσικά χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας περιλαμβάνουν τον έντονο ρυθμό, το μεγάλο φάσμα τονικότητας, τα επαναλαμβανόμενα γλωσσικά μοτίβα και τον έντονο προσωδιακό χαρακτήρα. Με τις έντονές μελωδικές φράσεις της μητρικής γλώσσας αλλά και των υπολοίπων ενηλίκων του οικογενειακού περιβάλλοντος κατορθώνεται η ανάπτυξη μιας πρώτης μορφής επικοινωνίας μεταξύ των φροντιστών του βρέφους και του ίδιου του βρέφους. Η μουσικότητα των βρεφών αποτελεί ουσιαστικά μια εγγενής τάση για την δημιουργία μουσικής και ταυτόχρονη ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων (Leigh et al, 2011).

Αναλυτικότερα, η οργάνωση της γλώσσας μπορεί να διακριθεί σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: τη φωνολογική, τη συντακτική και τη σημασιολογική. Ειδικότερα, η φωνολογική δομή διαχωρίζεται στην τεμαχιακή δομή, η οποία σχετίζεται με τον τρόπο ροής των φωνημάτων σε συγκεκριμένη αλληλουχία μονάδων, στη συλλαβική δομή η οποία αφορά στον τρόπο οργάνωσης της γλώσσας σε συλλαβές και την μορφολογική δομή, που στηρίζεται στην χρήση των συλλαβών για την δημιουργία λέξεων και στην προσωδία και τον κατάλληλο τονισμό αυτών. Η συντακτική δομή σχετίζεται με την επιμέρους ανάλυση του εκφωνημένου λόγου σε συντακτικές μονάδες όπως είναι το γένος, ο ενικός και ο πληθυντικός αριθμός που χρησιμοποιείται ή τα μέρη του λόγου που συνιστούν μια πρόταση. Στην σημασιολογική δομή, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις γλωσσικές μονάδες και το νόημα που έχουν, αναδεικνύοντας τις μεταξύ τους σχέσεις (Παπαδέλης, 2008).

Η ικανότητα ανάγνωσης αποτελεί μια βασική δεξιότητα που πρέπει να μάθουν τα παιδιά. Πολλές μελέτες δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που διευκολύνουν την ανάγνωση. Τα ρυθμικά μουσικά μοτίβα, η χρήση φωνητικών και η ακουστική αντίληψη διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα ενός παιδιού να διαβάζει. Η μουσική διευκολύνει την οπτική και ακουστική ικανότητα, τον συντονισμό των οφθαλμών, την οπτική χωρική μνήμη, την αντίληψη της γλώσσας, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την φωνολογική και φωνητική επίγνωση και την ευχέρεια του λόγου (Runfola et al, 2012). Στην περιγραφική μελέτη του Zimmerman (2006) βρέθηκε μια θετική σχέση μεταξύ της έναρξης μουσικών μαθημάτων σε μικρή ηλικία και του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών. Στη μελέτη των Gromko et al (2005), νήπια που είχαν λάβει μουσικά μαθήματα για τέσσερις μήνες έδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα φωνολογικής επίγνωσης, σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν λάβει καμία μουσική εκπαίδευση.

Η απόκτηση ευχέρειας στην ανάγνωση απαιτεί από τα παιδιά να μετατρέψουν συμβολικές πληροφορίες που παρέχονται γραπτώς σε νοητικές αναπαραστάσεις βάσει της προηγούμενης γλωσσικής τους εμπειρίας. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης (phonological awareness). Συγκεκριμένα, η ικανότητα των παιδιών να εστιάζουν την προσοχή τους σε συλλαβικές φωνολογικές μονάδες που βρίσκονται μέσα σε λέξεις αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την αλφαβητική αποκωδικοποίηση. Η φωνολογική ευαισθητοποίηση (phonological awareness) έχει επίσης συνδεθεί με εξειδικευμένους

νευρικούς μηχανισμούς που βοηθούν στην εξήγηση της ύπαρξης ατομικών διαφορών ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Schlaggar & McCandliss, 2007).

Επιπλέον, ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών έχει συνδέσει με θετικό τρόπο τις μουσικές δεξιότητες και τη μουσική κατάρτιση με την αντίληψη του λόγου (Francois and Schön, 2011), την ακουστική αντίληψη και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Brod and Opitz, 2012). Η ακουστική επεξεργασία των ερεθισμάτων φαίνεται να αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της φωνολογικής συνειδητοποίησης και η μουσική εκπαίδευση σχετίζεται τόσο με μια ανώτερη ακουστική αντίληψη όσο και με βελτιωμένες γλωσσικές δεξιότητες (Seither-Preisler et al., 2014).

Η κατανόηση της πιθανής σύνδεσης μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και των γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελεί το αντικείμενο μελέτης πολλών μελετών. Στην μετα-ανάλυση των Melby-Lervag et al ., (2012), φαίνεται ότι η φωνολογική συνειδητοποίηση συνιστά πρόδρομο των δεξιοτήτων ανάγνωσης ενώ σύμφωνα με τους Kraus et al ., (2014), οι διάφορες μουσικές δραστηριότητες στα παιδιά έχουν σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση αλλαγών στην πλαστικότητα των νευρικών συστημάτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και την γραφή. Ειδικότερα, η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου ή ενός τραγουδιού απαιτεί μια πολύπλοκη αλληλουχία νευρικών μετασχηματισμών προκειμένου να επεξεργαστούν με αποτελεσματικό τρόπο οι ακουστικές πληροφορίες και να μεταφραστούν σε μουσικά συναφείς ακουστικές και κινητικές ενέργειες για τη δημιουργία ρυθμού και τονικότητας (Patel, 2014).

Επιπρόσθετα, πολλές μελέτες αναδεικνύουν θετικές μεταξύ των γλωσσικών και των μουσικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Για παράδειγμα, στη μελέτη των Magne et al., (2006), παιδιά που ασχολούνται με την μουσική ηλικίας από 7 έως 9 ετών είχαν καλύτερη απόδοση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που δεν ασχολούνταν καθόλου με την μουσική, ανιχνεύοντας και κατανοώντας ευκολότερα και γρηγορότερα αλλαγές που είχαν σχέση με την προσωδία ενός κειμένου. Η μουσικά χρωματισμένη εκφώνηση ενός κειμένου παίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία των γλωσσικών πληροφοριών που μεταφέρει. Ομοίως, στην μελέτη των Chobert et al., (2011), παιδιά ηλικίας εννέα ετών που παρακολουθούσαν μαθήματα μουσικής έδειξαν αυξημένες εγκεφαλικές αντιδράσεις κατά την ανίχνευση αποκλίσεων του χρόνου έναρξης, της συχνότητας και της διάρκειας των συλλαβών. Επιπλέον, οι δεξιότητες εκμάθησης

ξένων γλωσσών και η ανταπόκριση του εγκεφάλου στη μουσική και την ομιλία ήταν καλύτερες σε παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών με μουσική εκπαίδευση (Milovanov et al., 2009).

Ακόμη και χωρίς την ύπαρξη μιας συγκεκριμένης μουσικής εκπαίδευσης, ορισμένες από τις διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών μπορούν να εξηγηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές στις έμφυτες μουσικές ικανότητες. Έχει βρεθεί ότι το 40% της διακύμανσης της απόδοσης στην ανάγνωση παιδιών ηλικίας 8 έως 13 ετών σχετίζεται με την μουσική κλίση των παιδιών (Strait et al., 2011). Οι δεξιότητες αντίληψης του μουσικού ρυθμού συσχετίστηκαν έντονα με τις δεξιότητες κατανόησης της γραμματικής και της παραγωγής σύνθετου λόγου σε παιδιά 6 ετών (Gordon et al., 2015).

Η ανάγνωση είναι μια γλωσσική ικανότητα που έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή από τους νευροεπιστήμονες σχετικά με τους πιθανούς κοινούς μηχανισμούς στους οποίους βασίζεται με την μουσική. Οι Anvari et al. (2002) έδειξαν ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με την τονικότητα και τον ρυθμό σε παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών έχουν άμεση σχέση με την φωνολογική ευαισθητοποίηση και τις δεξιότητες πρώιμης ανάγνωσης. Ο μουσικός ρυθμός, ειδικότερα, έχει συνδεθεί με τις δεξιότητες ανάγνωσης σε προηγούμενες μελέτες χρησιμοποιώντας μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων για τη μέτρηση του ρυθμού σε μικρά παιδιά με διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Στην μελέτη των Woodruff Carr et al., (2014), αγγλόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία παρουσίαζαν καλύτερο συγχρονισμό με ένα ακουστικό ρυθμό είχαν καλύτερες αποδόσεις σε σχέση με τους συμμαθητές τους σε επίπεδα φωνολογικής συνειδητοποίησης και στην εκτέλεση δραστηριοτήτων που είχαν να κάνουν με την γρήγορη ονοματολογία διαφόρων πραγμάτων (WoodruffCarr et al., 2014). Μια γαλλική μελέτη με μεγάλο μέγεθος δείγματος ($n = 695$) έδειξε ότι η ικανότητα των νηπίων να αναπαράγουν μουσικούς ρυθμούς αποτελούσε έναν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τις αναγνωστικές δεξιότητες σε επόμενες τάξεις (Dellatolas et al., 2009). Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην μελέτη των Banai και Ahissar (2013) όπου εντοπίστηκαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες ανάγνωσης και ακουστικής επεξεργασίας σε παιδιά με μουσική εκπαίδευση από το Ισραήλ.

Η σχέση μεταξύ του μουσικού ρυθμού και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση εξακολουθεί να είναι σημαντική και στα μεταγενέστερα στάδια της ανάπτυξης της γλώσσας. Οι Tierney και Kraus (2013) διαπίστωσαν ότι η ικανότητα της

κτύπησης σε ισοχρονικό μετρονόμο με ρυθμό 2 Hz, συσχετίστηκε με τις δεξιότητες ανάγνωσης στους εφήβους. Ειδικότερα, οι έφηβοι που είχαν καλύτερο και δυνατότερο ρυθμό είχαν καλύτερη απόδοση στην ανάγνωση. Επιπλέον, μελέτες σε ενήλικες έχουν δείξει ότι οι μουσικοί έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία στον ρυθμό ομιλίας καθώς και καλύτερες δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση και την παραγωγή λόγου (Zuk et al., 2013). Κατά τη διάρκεια της γήρανσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι η πρώιμη μουσική κατάρτιση σχετίζεται με την προστασία από γλωσσικές και γνωστικές διαταραχές που σχετίζονται με την ηλικία (Bidelman & Alain, 2015).

Ειδικά για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, έχει αναδειχθεί η θετική επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη του λόγου. Φαίνεται ότι η μουσική και η γλώσσα αναπτύσσονται με παρόμοιο τρόπο ενώ μοιράζονται πολλά κοινά νευρικά μονοπάτια στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο των παιδιών που είναι κάτω των τριών ετών. Τα τρία πρώτα της ανάπτυξης ενός παιδιού παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη του. Οι πρώτες προσπάθειες των μικρών παιδιών να μιλήσουν εντοπίζονται στους έξι με οκτώ μήνες της ζωής τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το αρχικό στάδιο παίζουν το τραγούδι και η μίμηση. Αναλυτικότερα, τα παιδιά αυτής της ηλικίας συνηθίζουν να τραγουδούν μόνα τους (αυθόρμητο τραγούδι) ή να πειραματίζονται με τις λέξεις και την μουσική. Η παραπάνω συμπεριφορά των παιδιών εντάσσεται στην προλεκτική επικοινωνία (Dean, 2020).

Τα βρέφη, ακόμα και στην περίπτωση που είναι πρόωρα καθώς και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας που εκτίθενται μουσικά από πολύ νωρίς, εμφανίζουν υψηλή γλωσσική ευαισθησία και ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη (Vandormael et al, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΕΛΕΤΗΣ: Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΤΡΕΙΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΤΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ ΣΤΟ ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ

2.1 Σκοπός εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης που μπορεί να έχει η μουσική στα αναπτυξιακά στάδια ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία έχουν ως μη μητρική γλώσσα τα αγγλικά (EAL, English as an Additional Language). Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης περιλαμβάνουν την διερεύνηση της επίδρασης που έχει η μουσική ενασχόληση και το τραγούδι σε παιδιά παιδικών σταθμών της Αγγλίας στην συμπεριφορά, στην γλωσσική ανάπτυξη και στην συναισθηματική τους κατάσταση.

2.2 Υλικά - Μέθοδοι

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης του Λονδίνου (Ηνωμένο Βασίλειο). Το Ηνωμένο Βασίλειο και ειδικότερα οι περιοχές του Λονδίνου έχουν δεχτεί τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλο αριθμό μεταναστών από πολλές και διαφορετικές χώρες ανά τον κόσμο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, ο πληθυσμός των περιοχών του Λονδίνου να αποτελεί έναν από τους πιο πολιτισμικά και γλωσσικά ποικιλόμορφους πληθυσμούς σε παγκόσμιο επίπεδο. Ενδεικτικά, σύμφωνα με πρόσφατα στατιστικά στοιχεία, υπάρχουν πάνω από ένα εκατομμύριο παιδιά ηλικίας από 5 έως 18 ετών τα οποία μιλούν πάνω από 360 διαφορετικές γλώσσες (National Association for Language Development in the Curriculum, 2018).

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 11 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που απασχολούνται σε παιδικούς σταθμούς που βρίσκονται στην περιοχή Kensington, του Λονδίνου. Στο συγκριμένο δείγμα, διανεμήθηκε ένα ειδικά

διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο με 21 κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Σημειώνεται ότι η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν ποσοτική μέσω της διανομής των ερωτηματολογίων και της διενέργειας σύντομης προφορικής συνέντευξης των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τη συλλογή των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών του συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο, το αν εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό παιδικό σταθμό, τα έτη προϋπηρεσίας στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης και το αν έχουν κάποια μουσική εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης στην οποία οι συμμετέχοντες διδάσκουν όπως είναι ο αριθμός των παιδιών, οι ηλικιακές ομάδες των παιδιών, η μητρική γλώσσα των παιδιών (αγγλική ή μη αγγλική) και το επίπεδο κατανόησης της αγγλικής γλώσσας. Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στα επίπεδα μουσικής ενασχόλησης των παιδιών (μουσικά όργανα, τραγούδι) και στην επίδραση αυτής. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις σχετίζονταν με το αν λαμβάνουν χώρα στην τάξη και με ποια συχνότητα μουσικές δραστηριότητες ή μουσικά μαθήματα και αν υπάρχει στην τάξη μουσική γωνιά. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το αν συμπεριλαμβάνουν στην σχολική καθημερινότητα τραγούδια για την ενδυνάμωση των γλωσσικών ικανοτήτων EAL παιδιών και τραγούδια γραμμένα στην μητρική γλώσσα των παιδιών ενώ ειδική αναφορά έγινε στην διερεύνηση των δυσκολιών που απαντώνται στην εισαγωγή αγγλικών τραγουδιών στα EAL παιδιά.

Το ημερήσιο πρόγραμμα στους παιδικούς σταθμούς στους οποίους απασχολούνται οι συμμετέχοντες διαμορφώνεται εβδομαδιαίως σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Η ώρα άφιξης των παιδιών είναι 7:30 το πρωί ενώ η ώρα αποχώρησης είναι 17:00 το απόγευμα. Πολλά παιδιά μέσα σε αυτό χρονικό διάστημα έρχονται και φεύγουν. Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων των παιδιών συμπεριλαμβάνει πάντα διαφορετικές μουσικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, στις 9.30 το πρωί λαμβάνει χώρα το «circle time», όπου τα παιδιά κάθονται κάτω και τραγουδάνε παιδικά τραγούδια (nursery rhymes) όπως είναι τα «Hello To Everyone», «The Good Morning Train» ή παίζουν διαφορετικά μουσικά παιχνίδια όπως είναι το «What's in the bag», κατά την διάρκεια του οποίου, τοποθετούνται σε μια τσάντα διάφορα αντικείμενα και τα παιδιά αφού διαλέξουν ένα αντικείμενο από την τσάντα καλούνται να τραγουδήσουν ένα τραγούδι με βάση το αντικείμενο που διάλεξαν. Ο χρόνος των μουσικών

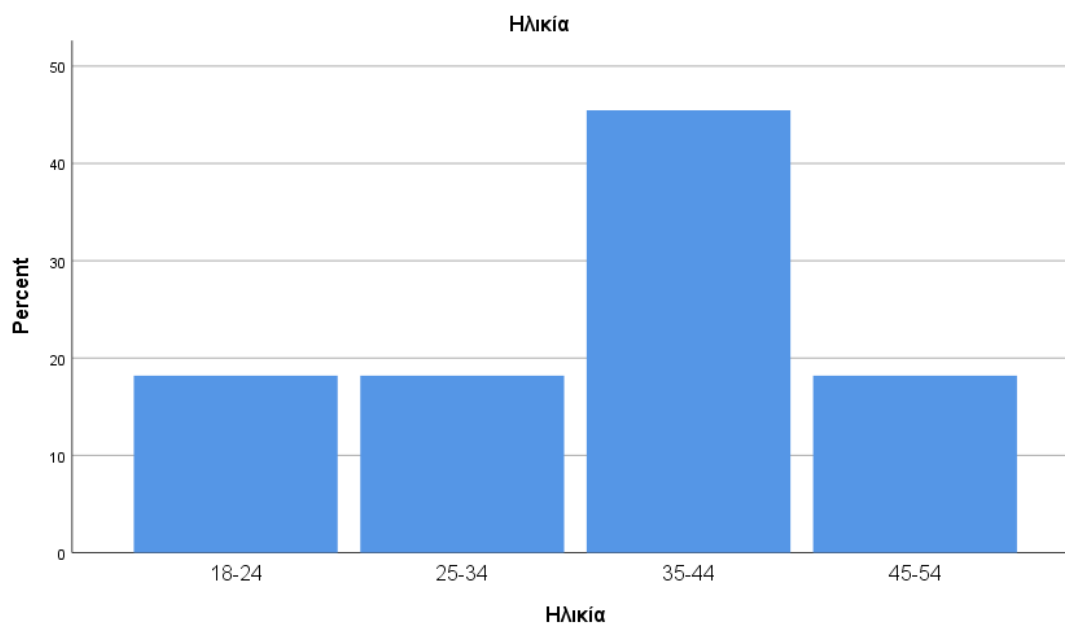
δραστηριοτήτων προσαρμόζεται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Το «circle time» επαναλαμβάνεται και το απόγευμα (14:30 έως 15:00). Σημειώνεται ότι στους συγκεκριμένους παιδικούς σταθμούς, πριν την έναρξη της πανδημίας, κάθε Δευτέρα υπήρχε δασκάλα μουσικής η οποία οργάνωνε επιπρόσθετες μουσικές δραστηριότητες. Εκτός από τις προαναφερθείσες ώρες μουσικής, ειδικά στα παιδιά μικρότερης ηλικίας, χρησιμοποιείται η μουσική και το τραγούδι κατά την διάρκεια του ταΐσματος, του ύπνου, του μαζέματος των παιχνιδιών «Time To Tidy Up»¹ και των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στον εξωτερικό χώρο. Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι το τραγούδι χρησιμοποιείται ως τρόπος καλωσορίσματος ενός νέου παιδιού στον παιδικό σταθμό (“New Child Welcome”) και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των παιδιών μικρότερης ηλικίας που συνήθως κλαίνει περισσότερο λόγω του ξένου περιβάλλοντος. Ειδικά στις περιπτώσεις EAL παιδιών, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ζητάνε από τους γονείς να τους αναφέρουν κάποιο τραγούδι που είναι στην γλώσσα τους και είναι οικείο στο παιδί.

2.3 Αποτελέσματα περίπτωσης μελέτης

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελούνταν από 11 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής οι οποίοι απασχολούνταν σε τρεις διαφορετικούς παιδικούς σταθμούς της περιοχής Kensington, στο Λονδίνο. Το 100% του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων ήταν η εξής:

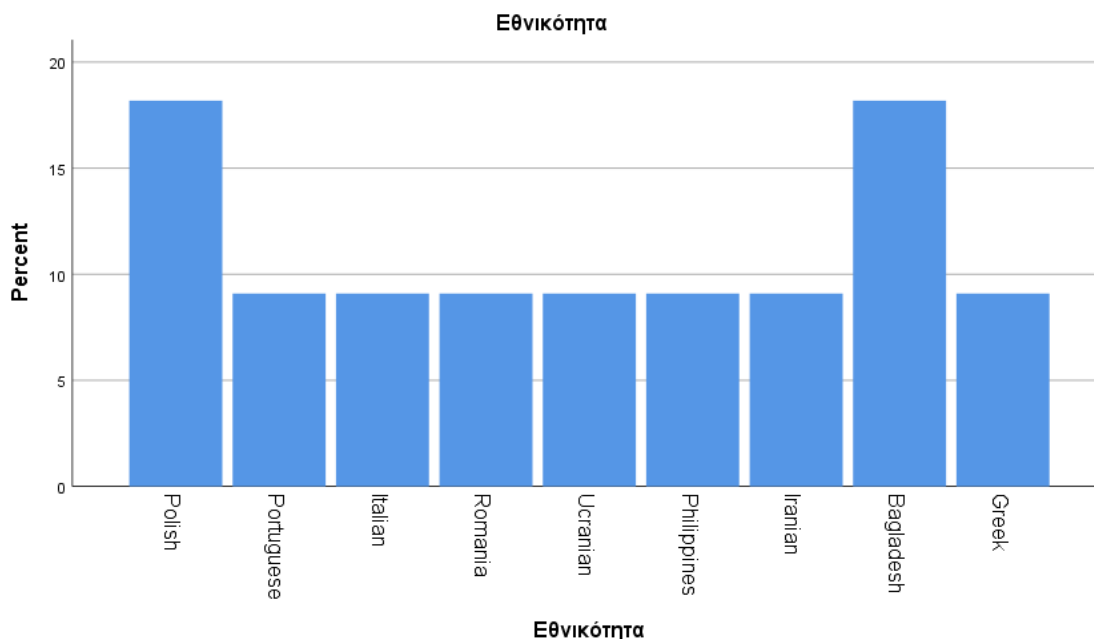
- 2 άτομα ήταν από 18-24 ετών (18,2%)
- 2 άτομα ήταν από 25-34 ετών (18,2%)
- 5 άτομα ήταν από 35-44 ετών (45,5%)
- 2 άτομα ήταν από 45-54 ετών (18,2%)

¹Τα τραγούδια: “Hello to everyone” by Jennifer, “the good morning train” by Lorina, “what’s in the bag” by Matt, Tunes and Bell, “Time To Tidy Up” by Dave Moran και “New Child Welcome” by Phil, είναι ευρέως διαδεδομένα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι στίχοι των τραγουδιών θα αναρτηθούν στο παράρτημα 2.



Διάγραμμα 1: Ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικιακές ομάδες.

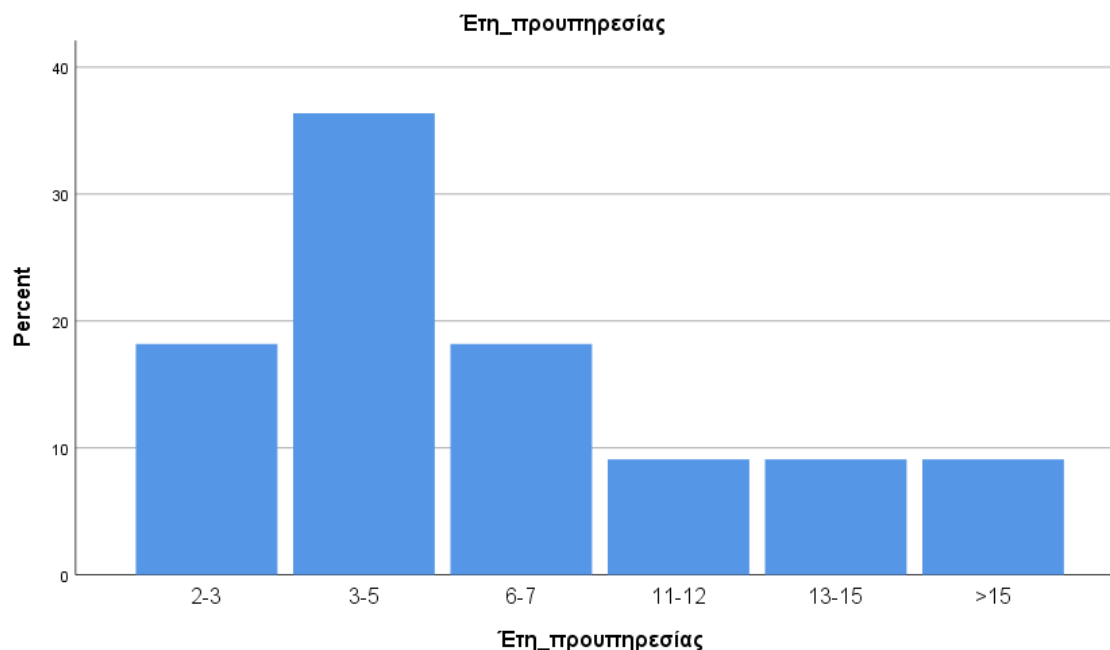
Αναφορικά με την εθνικότητα των συμμετεχόντων, διακρίνεται η πολυεθνικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, ένα άτομο ($n=1$) είχε ουκρανική καταγωγή, ένα άτομο ($n=1$) είχε ρουμανική καταγωγή, δύο άτομα ($n=2$) είχαν πολωνική καταγωγή ενώ δύο άτομα ($n=2$) προέρχονταν από το Μπαγκλαντές. Επιπλέον, ένα άτομο είχε καταγωγή από Πορτογαλία ($n=1$), ένα άτομο είχε καταγωγή από τις Φιλιππίνες ($n=1$), ένα άτομο από το Ιράν ($n=1$), ένα άτομο από την Ιταλία ($n=1$) και ένα άτομο από την Ελλάδα ($n=1$). Σημειώνεται ότι 8/11 συμμετέχοντες είχαν ταυτόχρονα και την βρετανική υπηκοότητα.



Διάγραμμα 2: Ποσοστό συμμετεχόντων ανά εθνικότητα.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, τρία άτομα (3/11, 27,27%) είχαν λάβει εκπαίδευση επιπέδου 2 (Childcare), τέσσερα άτομα (4/11, 36,36%) είχαν εκπαίδευση επιπέδου 3, ένας συμμετέχων (1/11, 9,09%) εκπαίδευση επιπέδου 4, ένας συμμετέχων (1/11, 9,09%) είχε δίπλωμα στο Management Σχολικών μονάδων, (επίπεδο 5), ένα άτομο (1/11, 9,09%) είχε πτυχίο Πανεπιστημίου-B.A (Bachelor of the Arts) (επίπεδο 6), και ένα άτομο (1/11, 9,09%) ήταν απόφοιτος ΤΕ με μεταπτυχιακό. Όλοι οι συμμετέχοντες (11/11, 100%) εργάζονταν σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς.

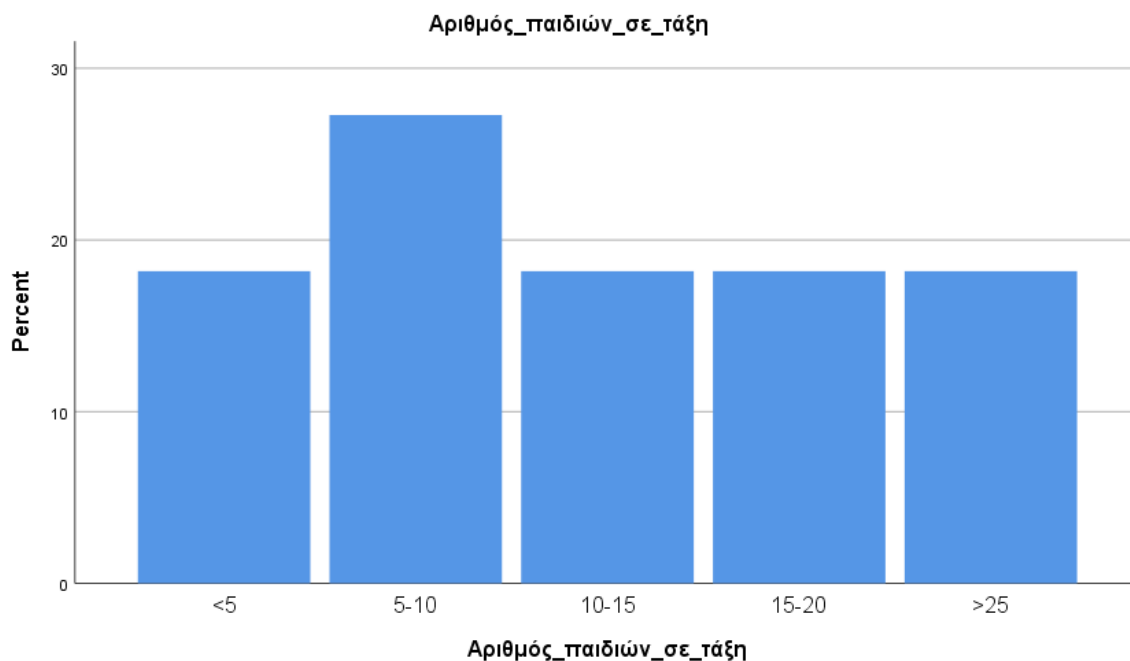
Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, δύο άτομα (18,2%) είχαν προϋπηρεσία από 2-3 έτη, τέσσερα άτομα (36,4%) από 4-5 έτη, δύο άτομα (18,2%) από 6-7 έτη, ένα άτομο (9,1%) από 11-12 έτη, ένα άτομο (9,1%) από 13-15 έτη και ένα άτομο (9,1%) >15 έτη (17 έτη).



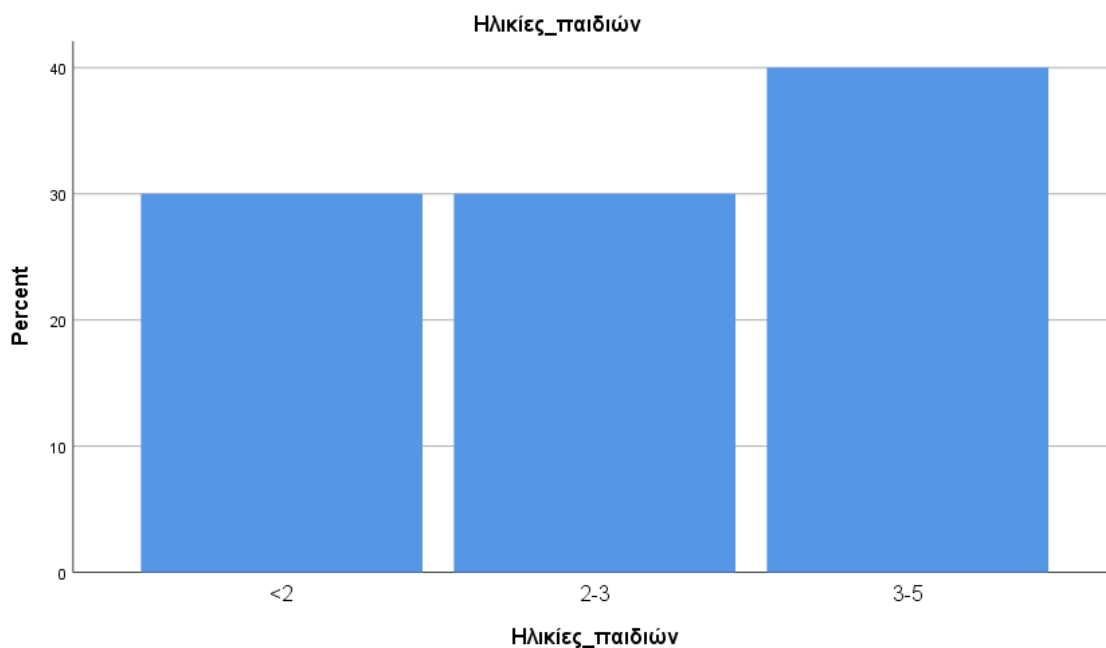
Διάγραμμα 3:Ποσοστό συμμετεχόντων ανά έτη προϋπηρεσίας στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.

Καμία από τις συμμετέχουσες δεν είχε κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση πάνω στη μουσική. Η πλειοψηφία του δείγματος (9/11) είχε λάβε μουσική εκπαίδευση στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους.

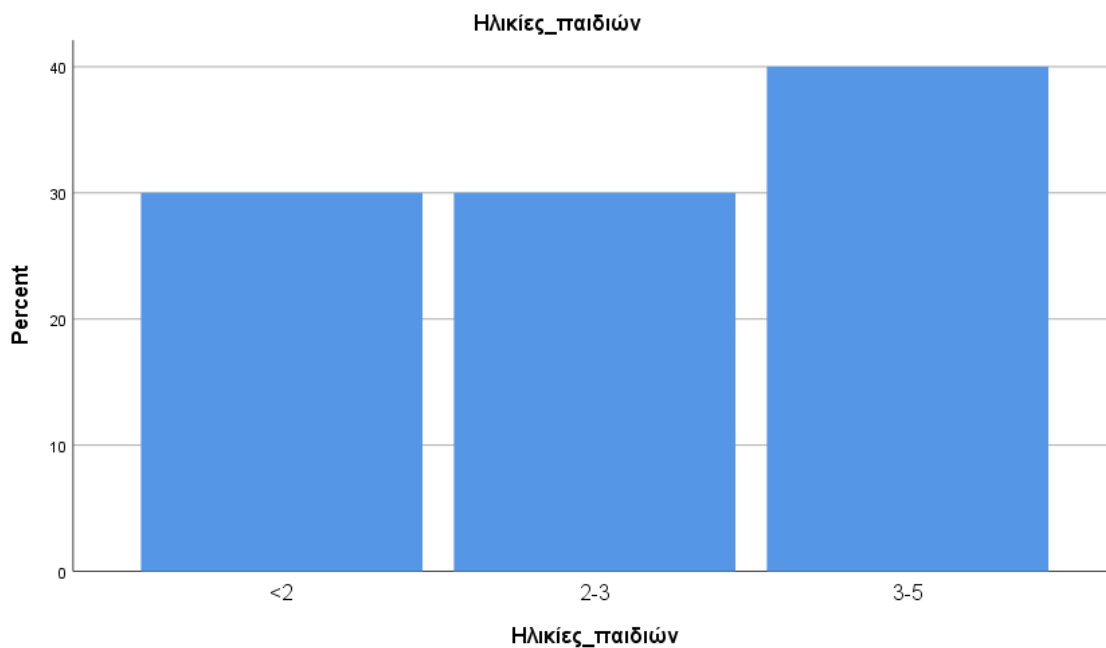
Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων απασχολούνταν σε τάξη με 5-10 παιδιά (3/11, 27,3%) ενώ ίδιο ποσοστό του δείγματος (2/11, 18,2%) ανέφερε ότι το μέγεθος της τάξης τους ήταν <5 παιδιά, 10-15 παιδιά, 15-20 παιδιά και πάνω από 25 παιδιά.



Διάγραμμα 4: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με τον αριθμό των βρεφών/παιδιών στην σχολική τάξη.

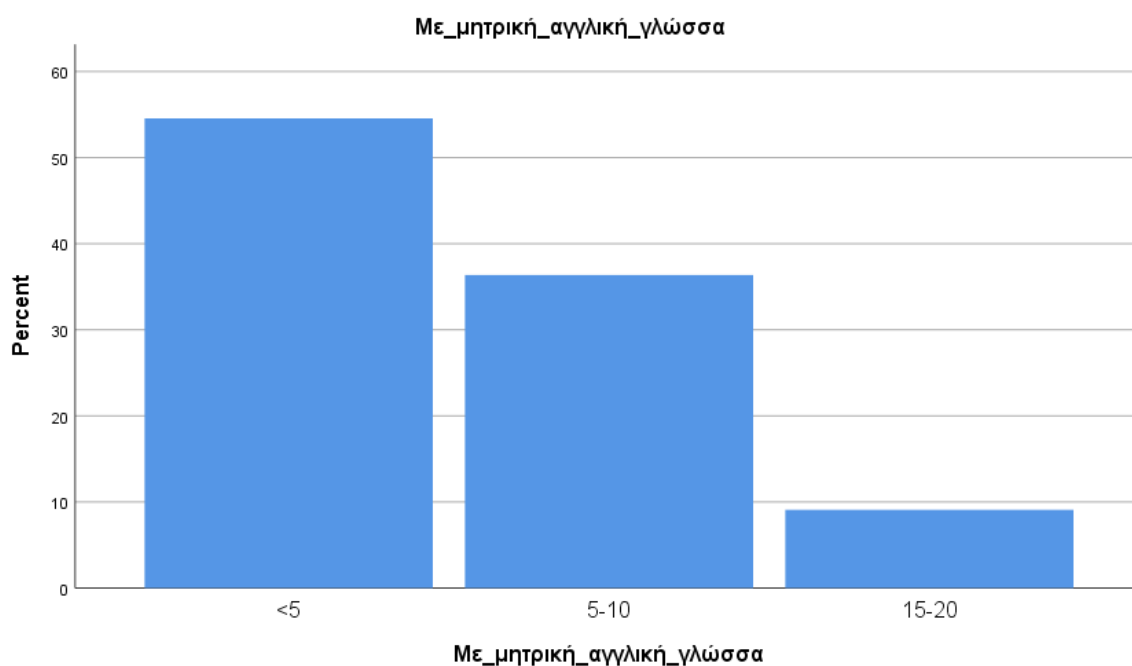


Αναφορικά με την ηλικία των παιδιών στις τάξεις των συμμετεχόντων του δείγματος, το ίδιο ποσοστό (27,3%) ανέφερε ότι η ηλικία των παιδιών ήταν κάτω από 2 έτη και από 2-3 έτη, αντίστοιχα ενώ το 36,4% των συμμετεχόντων απασχολούνταν σε τάξεις με ηλικίες παιδιών από 3- 5 έτη.



Διάγραμμα 5: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με τις ηλικίες των βρεφών/παιδιών στην σχολική τάξη.

Στην ερώτηση «Πόσα παιδιά έχουν σαν μητρική τους γλώσσα την αγγλική;», έξι άτομα δήλωσαν <5 παιδιά, (54,5%), τέσσερα άτομα (36,4%) απάντησαν 5-10 παιδιά ενώ το 9,1% δήλωσε 15-20 παιδιά.



Διάγραμμα 6: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών που έχουν σαν μητρική τους γλώσσα την αγγλική.

Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι στην τάξη τους υπάρχουν παιδιά τα οποία έχουν την αγγλική ως πρόσθετη γλώσσα (EAL) ενώ 6 άτομα δήλωσαν ότι τα παιδιά EAL δεν είναι σε θέση να μιλήσουν αγγλικά. Οι μητρικές γλώσσες των παιδιών EAL παρουσίαζαν μεγάλη ποικιλία. Ειδικότερα, ως μητρικές γλώσσες αναφέρθηκαν η γαλλική, η γερμανική, η ισπανική, η ελληνική, η ιαπωνική, η τουρκική, η ρωσική, η δανέζικη, η ρουμανική, η ιταλική, η πορτογαλική, η νοτιοαφρικανική και η αλβανική. Ενδεικτικό είναι ότι σε όλες τις τάξεις των συμμετεχόντων αναφέρθηκαν πάνω από τρεις διαφορετικές μητρικές γλώσσες των EAL παιδιών.

Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι λαμβάνουν χώρα ποικίλες μουσικές δραστηριότητες στους παιδικούς σταθμούς που απασχολούνται σε καθημερινή βάση. Μάλιστα, πριν την έναρξη της πανδημίας, τα παιδιά παρακολουθούσαν μαθήματα μουσικής από εξειδικευμένη μουσικό, μία φορά την εβδομάδα. Οι διάφορες μουσικές δραστηριότητες περιλάμβαναν ενδεικτικά ποικίλα μουσικά παιχνίδια όπως οι «μουσικές καρέκλες», «ο Σάμιον λέει», τραγούδια δράσης, «περπάτα ή χτύπα το μουσικό όργανο με τον ρυθμό της μουσικής»² κ.α. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπάρχει ειδική «μουσική γωνιά» στους παιδικούς σταθμούς στους οποίους απασχολούνται. Όλοι οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι υπάρχει ειδική μουσική γωνιά στους παιδικούς σταθμούς όπου υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία οργάνων τα οποία είναι ελεύθερα προς χρήση από τα παιδιά. Μερικά από τα συχνότερα μουσικά όργανα τα οποία χρησιμοποιούνται από τα παιδιά περιλαμβάνουν μίνι πιάνο, ξυλόφωνα, τρίγωνα, ντραμς, κιθάρες, ταμπουρίνο, ντέφια, κουδουνάκια, μεταλλόφωνα, μαράκες κ.α. Το σύνολο του δείγματος (11/11) ανέφερε ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες όπως είναι το τραγούδι, ο χορός, η ακρόαση ζωντανής μουσικής ή μουσικής από CD, η ενασχόληση με τα μουσικά όργανα της μουσικής γωνιάς σε καθημερινή βάση. Ειδικότερα, η πλειοψηφία (7/11, 63,63%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε μουσικές δραστηριότητες μία φορά την ημέρα ενώ δυο στις έντεκα (2/11, 18,18%) δήλωσαν δύο φορές την ημέρα, αντίστοιχα. Επίσης, 2/11 άτομα του δείγματος δήλωσαν ότι τα παιδιά ασχολούνται με μουσικές δραστηριότητες σε συχνότερη βάση. Όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος χρησιμοποιούν το τραγούδι σε καθημερινή βάση για να βοηθήσουν στην στήριξη και στην ανάπτυξη των

²Οι συγκεκριμένοι τίτλοι μουσικών παιχνιδιών δοθήκαν από μια συμμετέχουσα στην έρευνα η οποία είναι ελληνικής καταγωγής.

γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών με πρόσθετη γλώσσα την Αγγλική (EAL). Συνήθως, χρησιμοποιούνται τραγούδια με έντονο ρυθμό και στίχους που είναι εύκολοι στην απομνημόνευση ενώ συχνά οι εκπαιδευτικοί λένε μια λέξη ή φράση του τραγουδιού και αφήνουν τα παιδιά να την συμπληρώσουν.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπου είναι αυτό δυνατό, χρησιμοποιούν οικεία τραγούδια που είναι γραμμένα στην μητρική γλώσσα των παιδιών με EAL. Οι κύριοι λόγοι για αυτήν την διαχείριση των παιδιών με EAL είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με αυτόν τον τρόπο να ηρεμήσουν τα παιδιά στην περίπτωση που είναι ανήσυχα, τραγουδώντας τους κάτι που τους είναι οικείο ενώ ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στην ομαλή συναισθηματική κατάσταση και στην βελτίωση της αυτοεικόνας των παιδιών με EAL. Στην ερώτηση, εάν τα παιδιά με EAL αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο όταν ακούνε τραγούδια στην μητρική τους γλώσσα, (π.χ. τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αν προσπαθούν να αντιγράψουν λέξεις ή τα παιδιά μικρότερης ηλικίας κάνουν διαφορετικούς τύπους ήχων), 7/11 συμμετέχοντες και 4/11 συμμετέχοντες αναφέρουν διαφορετικές αντιδράσεις μερικές φορές και συχνά. Τα παιδιά με EAL τις περισσότερες φορές αντιδρούν στα αγγλικά τραγούδια με ενεργητικό τρόπο, χορεύοντας και κουνώντας τα άκρα τους ρυθμικά ενώ άλλες φορές είναι πιο παθητικά και παρακολουθούν μόνο τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπρόσθετα, 6/11 άτομα δήλωσαν ότι τα παιδιά EAL μερικές φορές ζητάνε από τον εκπαιδευτικό να τραγουδήσουν αγαπημένα τραγούδια χρησιμοποιώντας είτε την μητρική τους γλώσσα είτε χρησιμοποιώντας τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας. Ένας συμμετέχων αναφέρει ότι τα παιδιά με πρόσθετη γλώσσα την Αγγλική (EAL) είναι πιο δραστήρια και ενεργά όταν τραγουδάνε τραγούδια στην μητρική τους γλώσσα. Επιπρόσθετα, στην ερώτηση αν είναι εύκολο να εισάγουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τραγούδια που είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα σε παιδιά με EAL, οι οκτώ από τους έντεκα (8/11) συμμετέχοντες απάντησαν με θετικό τρόπο. Τέλος, στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι η μουσική αποτελεί ένα σημαντικό μαθησιακό εργαλείο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν θετικά.

Συμπερασματικά, αναδεικνύεται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων δίνει ιδιαίτερη σημασία στην μουσική αγωγή που λαμβάνουν τα παιδιά. Ειδικότερα, στους παιδικούς σταθμούς της παρούσας μελέτης περίπτωσης λαμβάνουν χώρα σε καθημερινό επίπεδο ποικίλες μουσικές δραστηριότητες όπως είναι το τραγούδι, η

ενασχόληση με διάφορα μουσικά όργανα και τα μουσικά παιχνίδια. Η μουσική φαίνεται να συνοδεύει τα παιδιά σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στους συγκεκριμένους παιδικούς σταθμούς (τάισμα, νανούρισμα, συμμάζεμα παιχνιδιών και άλλα). Επιπρόσθετα, η μουσική χρησιμοποιείται από τους παιδαγωγούς ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών. Αναφορικά με παιδιά EAL, όπως αναδεικνύεται από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και τις προφορικές συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι των τάξεων των παιδικών σταθμών της παρούσας μελέτης περίπτωσης. Οι μητρικές γλώσσες των παιδιών EAL χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία (γαλλική, γερμανική, ισπανική, η ελληνική, ιαπωνική, τουρκική, ρωσική, δανέζικη, ρουμανική, ιταλική, πορτογαλική, νοτιοαφρικανική και αλβανική). Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε και η διαφορετική εθνικότητα των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, καθιστώντας τις τάξεις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των παιδιών με μη μητρική γλώσσα τα αγγλικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην χρήση τραγουδιών τα οποία είναι γραμμένα όχι μόνο στην αγγλική γλώσσα αλλά και στην μητρική γλώσσα των παιδιών. Σύμφωνα με το δείγμα της μελέτης, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βοηθάνε τόσο στην καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με EAL όσο και στην βελτίωση της συναισθηματικής τους κατάστασης και της αυτοεκτίμησης τους. Επιπρόσθετα, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι εξοικείωση των παιδιών με πρόσθετη γλώσσα την Αγγλική (EAL), με τα αγγλικά τραγούδια είναι δύσκολο εγχείρημα, το σύνολο των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η μουσική αγωγή συνιστά ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μουσική ως γλώσσα επικοινωνίας και ισχυρό αισθητηριακό ερέθισμα παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η γλωσσική και η μουσική ανάπτυξη παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά όπως είναι ο ρυθμός, η τονικότητα, η ακουστική επεξεργασία, τα νευρωνικά δίκτυα που χρησιμοποιεί ο εγκέφαλος, η προφορική μετάδοση, το φωνητικό συντακτικό καθώς και το γεγονός ότι η ανάπτυξη και των δύο ξεκινά κατά την βρεφική και προσχολική ηλικία (Patel, 2011; Strait & Kraus, 2011).

Τα οφέλη της μουσικής αγωγής στα παιδιά είναι πολυάριθμα και σχετίζονται με την ομαλή εγκεφαλική ανάπτυξη των παιδιών (μνήμη, εκτελεστικές και γνωστικές λειτουργίες), (Fernandez, 2018; Shearer, 2018), την ενίσχυση διαφορετικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αριθμητική και την γλώσσα (Linnavalli et al, 2018), την κοινωνικοποίηση (Vasileva, & Balyasnikova, 2019), την βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης, την διαχείριση του άγχους, την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων μέσω της αυτοέκφρασης (Paquette & Mignault Goulet, 2014) καθώς και την κινητική ανάπτυξη τους (Betancourt et al., 2012). Επιπρόσθετα, η μουσική αγωγή μπορεί να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Geretsegger et al, 2014).

Ειδικότερα, τα οφέλη της μουσικής αγωγής στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πολυεπίπεδη και περιλαμβάνει την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων όπως είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, η αύξηση του λεξιλογίου καθώς και η ευκολότερη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Chobert et al, 2011; Hoch & Tillman, 2012). Ταυτόχρονα, η μουσική αγωγή έχει την ικανότητα να βελτιώνει σε σημαντικό βαθμό το σχολικό περιβάλλον, βελτιώνοντας την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών (Piri, 2019).

Ένα σχολικό περιβάλλον προσχολικής αγωγής στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην καθημερινή παροχή διαφορετικών μουσικών εμπειριών οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν τραγούδια, μουσικά παιχνίδια, ενασχόληση των παιδιών με ποικίλα μουσικά όργανα, παιχνίδια με ρίμες μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, επηρεάζοντας την ανάπτυξη και την φυσιολογία του εγκεφάλου (Linnavalli et al, 2018).

Στην παρούσα μελέτη, μελετήθηκε η περίπτωση τριών παιδικών σταθμών, αναφορικά με την χρήση της μουσικής αγωγής στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών και με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σχετικά με τον ρόλο της μουσικής στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με EAL.

Οι παιδικοί σταθμοί της παρούσας μελέτης λειτουργούν στο Λονδίνο (Ηνωμένο Βασίλειο). Το Ηνωμένο Βασίλειο συνιστά μια έντονα πολυπολιτισμική χώρα. Καταρχάς, αποτελείται από τέσσερα διαφορετικά έθνη. Ειδικότερα, η Αγγλία, η Σκωτία, η Ουαλία και η Βόρεια Ιρλανδία είναι όλες διαφορετικές χώρες με διαφορετικές διαλέκτους, έθιμα, μουσική και γλώσσες. Επιπρόσθετα, λόγω της εγγύτητας του Ηνωμένου Βασιλείου με την υπόλοιπη Ευρώπη, η χώρα έχει μακρά ιστορία εμπορικών συναλλαγών με άλλα ευρωπαϊκά έθνη και αυτό αναπόφευκτα έχει σαν αποτέλεσμα την συχνή επαφή των Βρετανών με άτομα άλλων εθνικοτήτων και πολιτισμών, συμπεριλαμβανομένων και των γάμων μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, το βρετανικό αποικιακό παρελθόν εξηγεί επίσης την πολυπολιτισμικότητά που χαρακτηρίζει ειδικά τις μεγάλες πόλεις του Ηνωμένου Βασιλείου όπως είναι το Λονδίνο, το Μάντσεστερ, το Λίβερπουλ και το Μπίρμινχαμ. Επιπρόσθετα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένη εισροή μεταναστών και προσφύγων εξαιτίας της πρόσφατης οικονομικής κρίσης αλλά και των πολεμικών αναταραχών ειδικά στην Μέση Ανατολή (Nayak, 2012).

Τα παιδιά EAL τα οποία προέρχονται από ένα διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο συναντούν πολλές δυσκολίες στην προσαρμογή τους στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να εξασφαλίζουν ότι τα παιδιά είναι άνετα στο νέο τους περιβάλλον και, στη συνέχεια, να προχωρήσουν στην παροχή πολλών διαφορετικών και ελκυστικών μαθησιακών ευκαιριών για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Επειδή τα παιδιά EAL αρχικά νιώθουν πιο άνετα με τη δική τους γλώσσα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προχωρούν σε κατάλληλες προσαρμογές του εκπαιδευτικού προγράμματος και του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε τα παιδιά να νιώθουν πιο οικεία. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων (Brannon & Dauksas, 2012).

Καίριο ρόλο στην ανάπτυξη ενός οικείου κλίματος και στην βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας παίζει η ενσωμάτωση της μουσικής στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών EAL. Στην παρούσα μελέτη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η

μουσική αποτελούσε βασικό κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης, με ενσωμάτωση ποικίλων μουσικών δραστηριοτήτων στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών, δίνοντας έμφαση στην κίνηση, στο χορό, στο τραγούδι, στην εξερεύνηση και στην αναγνώριση των ήχων και στην χρήση των μουσικών οργάνων. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είχαν κάποια εξειδικευμένη γνώση πάνω στη μουσική.

Μέσω της μουσικής αγωγής και των διαφορετικών μουσικών δραστηριοτήτων που οργάνωναν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τα παιδιά εκτίθονταν σε μια μεγάλη ποικιλία μουσικών ερεθισμάτων τα οποία βοηθούσαν στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών αλλά και στην βελτίωση της συναισθηματικής τους κατάστασης. Αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι η εισαγωγή αγγλόφωνων τραγουδιών είναι δύσκολη, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επεσήμαναν την σημασία της μουσικής όχι μόνο στην γλωσσική προσαρμογή των παιδιών αλλά και στην μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά με τις μητρικές γλώσσες των παιδιών EAL, εντοπίστηκαν 13 διαφορετικές γλώσσες (γαλλική, γερμανική, ισπανική, ελληνική, ιαπωνική, τουρκική, ρωσική, δανέζικη, ρουμανική, ιταλική, πορτογαλική, νοτιοαφρικανική και αλβανική). Μάλιστα, ενδεικτικό της πολυγλωσσικότητας που επικρατεί στις τάξεις των συμμετεχόντων είναι το γεγονός ότι σε κάθε τάξη αναφέρθηκαν πάνω από τρεις διαφορετικές των αγγλικών μητρικές γλώσσες των παιδιών.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, είχε ένα πολυεθνικό υπόβαθρο, γεγονός που βοηθούσε περισσότερο στην αναγνώριση των εξατομικευμένων αναγκών των παιδιών με EAL. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη προέρχονταν από εννέα διαφορετικές χώρες, γεγονός που ενίσχυε την πολυγλωσσικότητα στην τάξη.

Συμπερασματικά, η μουσική αγωγή που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επηρεάζει θετικά την σωματική και ψυχολογική τους υγεία (Trimble & Hesdorffer, 2017) και μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με EAL να προσαρμοστούν καλύτερα και να αναπτύξουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα τις γλωσσικές τους ικανότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσή Βιβλιογραφία

1. Ahmadi, L., Salehi, M., & JafarJavadi, M. (2016). The Effect of Teaching Music on Active Memory of Educable Mentally Retarded Children. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 5(1), pp. 163-171. Retrieved from <http://european-science.com/eojnss/article/view/3477>
2. Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., and Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *J. Exp. ChildPsychol.* 83, 111–130. Doi:10.1016/S0022-0965(02)00124-8
3. Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255–269. Doi.org/10.1080/02568543.2016.1273285
4. Banai, K., and Ahissar, M. (2013). Musical experience, auditory perception and reading-related skills in children. *PLoS ONE* 8:e75876.Doi: 10.1371/journal.pone.0075876
5. Barrett, M. S. (2016). Attending to “culture in the small”: a narrative analysis of the role of play, thought, and music in young children's world-making. *Research Studies in Music Education*. 38, 41–54. 10.1177/1321103X15603557
6. Betancourt, J.E., Hernandez M. (2012). The Effect of Physical and Music Education in the Development of Motor Skills in Children between Six and Eight-Year-Olds in an Inclusive Environment. *NALS Journal*, 4(1), <https://core.ac.uk/download/pdf/232649538.pdf>
7. Bidelman, G. M., and Alain, C. (2015). Musical training orchestrates coordinated neuroplasticity in auditory brainstem and cortex to counteract age-related declines in categorical vowel perception. *J. Neurosci.* 35, 1240–1249. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.3292-14.2015
8. Boer, D., & Abubakar, A. (2014). Music listening in families and peer groups: benefits for young people's social cohesion and emotional well-being across four cultures. *Frontiers in psychology*, 5, 392. Doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00392

9. Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2018). Investigating the Impact of a Musical Intervention on Preschool Children's Executive Function. *Frontiers in psychology*, 9, 2389. Doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02389
10. Brannon, D., & Dauksas, L. (2012). Increasing the Expressive Vocabulary of Young Children Learning English as a Second Language Through Parent Involvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1324–1331. Doi. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.069>
11. Brod, G., and Opitz, B. (2012). Does it really matter? Separating the effects of musical training on syntax acquisition. *Front. Psychol.* Doi: 10.3389/fpsyg.2012.00543
12. Bystritsky, A, Khalsa SS., Cameron ME, & Schiffman J. Current diagnosis and treatment of anxiety disorders. *P & T: a peer-reviewed journal for formulary management*, 2013, 38(1): 30–57.
13. Carew, M., Deluca, M., Groce, N., Fwaga, S., & Kett, M. (2020). The impact of an inclusive education intervention on learning outcomes for girls with disabilities within a resource-poor setting. *African journal of disability*, 9, 555. Doi.org/10.4102/ajod.v9i0.555
14. Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychologicalbulletin*, 139(4), 735–765. Doi.org/10.1037/a0030737
15. Chobert, J., Marie, C., François, C., Schön, D., & Besson, M. (2011). Enhanced passive and active processing of syllables in musician children. *Journal of cognitive neuroscience*, 23(12), 3874–3887. Doi.org/10.1162/jocn_a_00088
16. Cohrdes, C., Grolig, L., & Schroeder, S. (2016). Relating Language and Music Skills in Young Children: A First Approach to Systemize and Compare Distinct Competencies on Different Levels. *Frontiers in psychology*, 7, 1616. Doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01616
17. Condon E. M. (2018). Chronic Stress in Children and Adolescents: A Review of Biomarkers for Use in Pediatric Research. *Biological research for nursing*, 20(5), 473–496. Doi.org/10.1177/1099800418779214

18. Cooper, S. (2010). Lighting up the brain with songs and stories. *General Music Today*, 23(2), 24-30.2010. Doi:10.1177/1048371309353289 <http://gmt.sagepub.com>
19. Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2016). The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26(4), 579–594. Doi:10.1080/01443410500342542
20. de Boise S. (2015) Masculinity, Music and the Mass Market. In: *Men, Masculinity, Music and Emotions*. Palgrave Macmillan, London. Doi.org/10.1057/9781137436092_4
21. Dean, B. (2020). Spontaneous singing in early childhood: An examination of young children’s singing at home. *Research Studies in Music Education*, 1321103X2092413. Doi.org/10.1177/1321103x20924139
22. Dellatolas, G., Watier, L., Le Normand, M. T., Lubart, T., and Chevrie-Muller, C. (2009). Rhythm reproduction in kindergarten, reading performance at second grade, and developmental dyslexia theories. *Arch. Clin. Neuropsychol.* 24, 555–563. Doi: 10.1093/arclin/acp044
23. Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F., & van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in psychology*, 8, 1694. Doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694
24. Eaves, B. S., Feldman, N. H., Griffiths, T. L., & Shafto, P. (2016). Infant-directed speech is consistent with teaching. *Psychological review*, 123(6), 758–771. Doi.org/10.1037/rev0000031
25. Ehrlin, A., & Gustavsson, H. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7). Doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3
26. Eurydice. (2019). Early Childhood Education and Care. Specific legislative framework. Ανακτήθηκε στις 10/04/2020 από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-31_en
27. Feierabend, J.M. (2001) Music and movement for infants and toddlers: naturally wonder-full. *Ear Child Connections* 2: 19–26.

28. Fernandez, S. (2018). Music and Brain Development. *Pediatric annals*, 47(8), e306–e308. Doi.org/10.3928/19382359-20180710-01
29. François, C., and Schön, D. (2011). Musical expertise boosts implicit learning of both musical and linguistic structures. *Cereb. Cortex* 21, 2357–2365. Doi: 10.1093/cercor/bhr022
30. Franken, A., Keijsers, L., Dijkstra, J. K., & Ter Bogt, T. (2017). Music Preferences, Friendship, and Externalizing Behavior in Early Adolescence: A SIENA Examination of the Music Marker Theory Using the SNARE Study. *Journal of youth and adolescence*, 46(8), 1839–1850. Doi.org/10.1007/s10964-017-0633-4
31. Geretsegger, M., Elefant, C., Mössler, K. A., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2014(6), CD004381. Doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3
32. Gordon, R. L., Jacobs, M. S., Schuele, C. M., and McAuley, J. D. (2015a). Perspectives on the rhythm-grammar link and its implications for typical and atypical language development. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1337, 16–25. Doi: 10.1111/nyas.12683
33. Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199. Doi.org/10.2307/3598679
34. Hall W. (2017). The Effectiveness of Policy Interventions for School Bullying: A Systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45–69. Doi.org/10.1086/690565
35. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. Doi:10.1177/0255761410370658
36. Hoch, L. L. and Tillmann, B. B. (2012). Shared structural and temporal integration resources for music and arithmetic processing. *Acta Psychologica* 140(3): 230–235,

37. Hoskins, C. (1988). Use of music to increase verbal response and improve expressive language abilities of preschool language delayed children. *Journal of Music Therapy*, 25 (2), 73-84.
38. Joma, A. (2010). Latvia. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 630–635). Elsevier. Doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.01382-8
39. Kraus, N., Strait, D. L., and Parbery-Clark, A. (2012). Cognitive factors shape brain networks for auditory skills: spotlight on auditory working memory. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1252, 100–107. Doi: 10.1111/j.1749-6632.2012.06463.x
40. Krueger, C., Horesh, E., & Crossland, B. A. (2012). Safe sound exposure in the fetus and preterm infant. *Journal of obstetric, gynecologic, and neonatal nursing: JOGNN*, 41(2), 166–170. Doi.org/10.1111/j.1552-6909.2012. 01342.x
41. Lehmann, J. A. M., & Seufert, T. (2017). The Influence of Background Music on Learning in the Light of Different Theoretical Perspectives and the Role of Working Memory Capacity. *Frontiers in Psychology*, 8. Doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01902
42. Leigh, P., Nievar, M. A., & Nathans, L. (2011). Maternal sensitivity and language in early childhood: a test of the transactional model. *Perceptual and motor skills*, 113(1), 281–299. Doi.org/10.2466/10.17.21.28.PMS.113.4.281-299
43. Lense, M., & Dykens, E. (2013). Musical learning in children and adults with Williams syndrome. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 57(9), 850–860. Doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01611.x
44. Levinowitz, L. M. (1998). The Importance of Music in Early Childhood. *General Music Today*, 12(1), 4–7. Doi.org/10.1177/104837139801200103
45. Lim H. A. (2010). Effect of "developmental speech and language training through music" on speech production in children with autism spectrum disorders. *Journal of music therapy*, 47(1), 2–26. Doi.org/10.1093/jmt/47.1.2
46. Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's math and linguistic skills. *Scientific reports*, 8(1), 8767. Doi.org/10.1038/s41598-018-27126-5

47. Lonsdale, A. J., & North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102(1), 108–134. Doi:10.1348/000712610x506831
48. Lordier, L., Loukas, S., Grouiller, F., Vollenweider, A., Vasung, L., Meskaldij, D. E., Lejeune, F., Pittet, M. P., Borradori-Tolsa, C., Lazeyras, F., Grandjean, D., Van De Ville, D., & Hüppi, P. S. (2019). Music processing in preterm and full-term newborns: A psychophysiological interaction (PPI) approach in neonatal fMRI. *NeuroImage*, 185, 857–864. Doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.03.078
49. Maciver, D., Rutherford, M., Arakelyan, S., Kramer, J. M., Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., Ten Velden, M., Finlayson, I., O'Hare, A., & Forsyth, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PloS one*, 14(1), e0210511. Doi.org/10.1371/journal.pone.0210511
50. Magne, C., Schön, D., and Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: behavioral and electrophysiological approaches. *J. Cogn. Neurosci.* 18, 199–Doi: 10.1162/jocn.2006.18.2.199
51. Mang, E. (2000). Intermediate Vocalizations: An Investigation of the Boundary between Speech and Songs in Young Children's Vocalizations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (147), 116-121., <http://www.jstor.org/stable/40319398>
52. Mawby, S. L. (2014). Music Education and Music Therapy in Schools for Children with Special Educational Needs: Where do the Boundaries Lie? Masters Dissertation. University of Leeds. Leeds, UK.
53. McFerran, K., & Elephant, C. (2012). A Fresh Look at Music Therapy in Special Education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2 (pp. 50–64). Oxford University Press. Doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0004
54. McMahon, E., Wintermark, P., & Lahav, A. (2012). Auditory brain development in premature infants: the importance of early experience. *Annals of the*

New York Academy of Sciences, 1252, 17–24. Doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06445.x

55. Melby-Lervag, M., Lyster, S. A., and Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychol. Bull.* 138, 322–352. Doi: 10.1037/a0026744

56. Mendelson, J., White, Y., Hans, L., Adebari, R., Schmid, L., Riggsbee, J., Goldsmith, A., Ozler, B., Buehne, K., Jones, S., Shapleton, J., & Dawson, G. (2016). A Preliminary Investigation of a Specialized Music Therapy Model for Children with Disabilities Delivered in a Classroom Setting. *Autism research and treatment*, 2016, 1284790. Doi.org/10.1155/2016/1284790

57. Milovanov, R., Huotilainen, M., Esquef, P. A., Alku, P., Välimäki, V., and Tervaniemi, M. (2009). The role of musical aptitude and language skills in preattentive duration processing in school-aged children. *Neurosci. Lett.* 460, 161–165. Doi: 10.1016/j.neulet.2009.05.063

58. Misselbrook, D. (2014). W is for wellbeing and the WHO definition of health. *The British journal of general practice: the journal of the Royal College of General Practitioners*, 2014, 64(628): 582.

59. National Association for Language Development in the Curriculum, (2018). EAL pupils in schools The latest statistics about EAL learners in our schools. <https://naldic.org.uk/the-eal-learner/eal-learners-uk/>

60. Nayak, A. (2012). Race, religion and British multiculturalism: The political responses of Black and Minority Ethnic voluntary organisations to multicultural cohesion. *Political Geography*, 31(7), 454–463. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2012.08.005>

61. Nicolosi, C., (2006). The effects of music on communication and behavior in children with autism. (2006). *Theses Digitization Project*. 3107

62. Ockelford, A. (2000). Music in the Education of Children with Severe or Profound Learning Difficulties: Issues in Current U.K. Provision, A New Conceptual Framework, and Proposals for Research. *Psychology of Music*, 28(2), 197–217. Doi.org/10.1177/0305735600282009

63. Paquette, S., & Mignault Goulet, G. (2014). Lifetime benefits of musical training. *Frontiers in neuroscience*, 8, 89. Doi.org/10.3389/fnins.2014.00089
64. Parbery-Clark, A., Tierney, A., Strait, D. L., & Kraus, N. (2012). Musicians have fine-tuned neural distinction of speech syllables. *Neuroscience*, 219, 111–119. Doi.org/10.1016/j.neuroscience.2012.05.042
65. Patel A. D. (2011). Why would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis. *Frontiers in psychology*, 2, 142. Doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142
66. Patel, A. D. (2014). Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. *Hear. Res.* 308, 98–108. Doi: 10.1016/j.heares.2013.08.011
67. Pauwels, E. K., Volterrani, D., Mariani, G., & Kostkiewics, M. (2014). Mozart, music and medicine. *Medical principles and practice: international journal of the Kuwait University, Health Science Centre*, 23(5), 403–412. Doi.org/10.1159/000364873
68. Perham, N., and Currie, H. (2014). Does listening to preferred music improve reading comprehension performance? *Applied Cognitive Psychology* 28, 279–284. Doi: 10.1002/acp.2994
69. Piri, S. (2019). The Role of Music in Second Language Learning. *Studies in Literature and Language*, 17(1), 75-78
70. Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students with Disabilities. *Frontiers in Education*, 5. Doi.org/10.3389/feduc.2020.602414
71. Runfola, Etopio, Hamlen, & Rozendal. (2012). Effect of Music Instruction on Preschoolers' Music Achievement and Emergent Literacy Achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 192, 7. Doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.192.0007

72. Sabatier, Colette, Restrepo Cervantes, Dayana, Moreno Torres, Mayilín, Hoyos De los Rios, Olga, & Palacio Sañudo, Jorge. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 101-110. Retrieved January 24, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2017000100101&lng=en&tlng=en.
73. Said, P. M., & Abramides, D. (2020). Effect of music education on the promotion of school performance in children. *Efeito da educação musical na promoção do desempenho escolar em crianças*. *CoDAS*, 32(1), e20180144. [Doi.org/10.1590/2317-1782/20192018144](https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018144)
74. Särkämö, T., Ripollés, P., Vepsäläinen, H., Autti, T., Silvennoinen, H. M., Salli, E., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., & Rodríguez-Fornells, A. (2014). Structural changes induced by daily music listening in the recovering brain after middle cerebral artery stroke: a voxel-based morphometry study. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 245. [Doi.org/10.3389/fnhum.2014.00245](https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00245)
75. Sartorius, N. (2006). The meanings of health and its promotion. *Croat Med J*. 2006;47(4):662-664.
76. Savan A. (2009) The Effect of Background Music on Learning. In: de Souza M., Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D. (eds) *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. *International Handbooks of Religion and Education*, vol 3. Springer, Dordrecht. [Doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_56](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_56)
77. Schaefer H. E. (2017). Music-Evoked Emotions-Current Studies. *Frontiers in neuroscience*, 11, 600. [Doi.org/10.3389/fnins.2017.00600](https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00600)
78. Schellenberg, E. G., Corrigall, K. A., Dys, S. P., and Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLoS ONE* 10:e0141449. [Doi: 10.1371/journal.pone.0141449](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449)
79. Schlaggar, B. L., and McCandliss, B. D. (2007). Development of neural systems for reading. *Annu. Rev. Neurosci.* 30, 475–503. [Doi: 10.1146/annurev.neuro.28.061604.135645](https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.28.061604.135645)

80. Seither-Preisler, A., Parncutt, R., and Schneider, P. (2014). Size and synchronization of auditory cortex promotes musical, literacy, and attentional skills in children. *J. Neurosci.* 34, 10937–10949. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.5315-13.2014
81. Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A., & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism. *Translational psychiatry*, 8(1), 231. Doi.org/10.1038/s41398-018-0287-3
82. Shaughnessy, M. & Kleyn, K. (2012). The Importance of Early Childhood Education. In book: *Handbook of Early Childhood Education*, Edition: First, Chapter: The Importance of Early Childhood Education, Publisher: Nova, Editors: Michael F. Shaughnessy, Kinsey Kleyn, pp.1-9
83. Shearer B. (2018). Multiple Intelligences in Teaching and Education: Lessons Learned from Neuroscience. *Journal of Intelligence*, 6(3), 38. Doi.org/10.3390/jintelligence6030038
84. Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 41(11), 1507-1514. Doi:10.1007/s10803-010-1172-y
85. Slevc, L. R., Rosenberg, J. C., & Patel, A. D. (2009). Making psycholinguistics musical: Self-paced reading time evidence for shared processing of linguistic and musical syntax. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(2), 374–381. Doi.org/10.3758/16.2.374
86. Stegemann, T., Geretsegger, M., Phan Quoc, E., Riedl, H., & Smetana, M. (2019). Music Therapy and Other Music-Based Interventions in Pediatric Health Care: An Overview. *Medicines (Basel, Switzerland)*, 6(1), 25. Doi.org/10.3390/medicines6010025
87. Strait, D. L., Hornickel, J., and Kraus, N. (2011). Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behav. BrainFunct.* 7:44. Doi: 10.1186/1744-9081-7-44

88. Strait, D., & Kraus, N. (2011). Playing Music for a Smarter Ear: Cognitive, Perceptual and Neurobiological Evidence. *Music perception*, 29(2), 133–146. Doi.org/10.1525/MP.2011.29.2.133
89. Thirthalli, J, Naveen G, Rao M, Varambally S, Christopher R, Gangadhar B. Cortisol and antidepressant effects. *Indian Journal of Psychology* 2013;55:405. Doi.org/10.4103/0019-5545.116315.
90. Tierney, A., and Kraus, N. (2013a). Music training for the development of reading skills. *Prog. BrainRes.* 207, 209–241. Doi: 10.1016/B978-0-444-63327-9.00008-4
91. Trainor, L. J., Austin, C. M., & Desjardins, R. N. (2000). Is Infant-Directed Speech Prosody a Result of the Vocal Expression of Emotion? *Psychological Science*, 11(3), 188–195. Doi.org/10.1111/1467-9280.00240
92. Trimble, M., & Hesdorffer, D. (2017). Music and the brain: the neuroscience of music and musical appreciation. *BJPsychinternational*, 14(2), 28–31. Doi.org/10.1192/s2056474000001720
93. UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, 2nd Edn. Paris: UNESCO.
94. Vandormael, C., Schoenhals, L., Hüppi, P. S., Filippa, M., & BorradoriTolsa, C. (2019). Language in Preterm Born Children: Atypical Development and Effects of Early Interventions on Neuroplasticity. *NeuralPlasticity*, 2019, 1–10. Doi.org/10.1155/2019/6873270
95. Vasileva, O., & Balyasnikova, N. (2019). (Re)Introducing Vygotsky's Thought: From Historical Overview to Contemporary Psychology. *Frontiers in psychology*, 10, 1515. Doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01515
96. Volchegorskaya, E. & Nogina, O. (2014). Musical Development in Early Childhood. *Social and Behavioral Sciences*, 32 (2), 172-177.
97. Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225. Doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1

98. Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion* (Washington, D.C.), 10(5), 651–661. Doi.org/10.1037/a0019005
99. Woodruff Carr, K., White-Schwoch, T., Tierney, A. T., Strait, D. L., and Kraus, N. (2014). Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 111, 14559–14564. Doi: 10.1073/pnas.1406219111
100. Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 27(2), 155–168. Doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014
101. Ziv, N., & Dolev, E. (2013). The Effect of Background Music on Bullying: A Pilot Study. *Children & Schools*, 35(2), 83–90. Doi.org/10.1093/cs/cdt006
102. Zuk, J., Ozernov-Palchik, O., Kim, H., Lakshminarayanan, K., Gabrieli, J. D., Tallal, P., et al. (2013b). Enhanced syllable discrimination thresholds in musicians. *PLoS ONE* 8:e80546. Doi: 10.1371/journal.pone.0080546

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

103. Dionyssiou, Zoe. (2015). Η μουσική ζωή στην ελληνική οικογένεια με παιδιά 0-6 ετών. *Musical Pedagogics*. 12. 9-33.
104. Δογάνη Κ., (2012). Μουσική στην προσχολική αγωγή. Αλληλεπίδραση παιδιού-παιδαγωγού. Εκδότης Gutenberg, Αθήνα.
105. Κρασανάκης, Γ. (2007). Παιδική ηλικία στο Π. Ξωχέλλης, (επιμ), Λεξικό της Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος, Αφοί Κυριακίδη 548-550
106. Μελιγκοπούλου, Ε. (2011). Εισαγωγή στην τέχνη της χορωδιακής πράξης. Εκδόσεις : Παπαρηγορίου Κ. – Νάκας, Αθήνα
107. Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α. Κούκια, Ε, Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης* 2013, 6(1): 21-27.

108. Παπαδέλης, Γ. (2008). Γλωσσική και μουσική αντίληψη: Αυτόνομα ή αλληλοεπικαλυπτόμενα γνωσιακά (νευρωνικά) υποσυστήματα; Στο Ευδοκιμίδης, Ι. & Πόταγας, Κ. (επιμ.) Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο. Αθήνα: Συνάψεις.
109. Πετρογιάννης, Κ. (2001). Παράρτημα: Ορισμένες διευκρινήσεις για την ορολογία. Στο Κ.Πετρογιάννης, και Ε.С.Мелхуиш (επιμ.), Προσχολική ηλικία: ΦροντίδαΑγωγή- Ανάπτυξη. Ευρήματα από μια διεθνή έρευνα, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
110. Πυργιωτάκης, Ι., & Οικονομίδης, Β. (2010). Περί Παιδείας Διάλογος. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
111. Σίμου, Ε. (2009): Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων στο τραγούδι στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: Ελληνική έκδοση για τη μουσική εκπαίδευση.
112. Χατζημπούγιας, Ι. (2009). Στοιχεία Ανατομικής του ανθρώπου. 5η έκδοση. Αθήνα. Εκδόσεις: GM Design.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΑ: Ερωτηματολόγιο μελέτης

Questionnaire

The purpose of this questionnaire is to explore if early years teachers use music in their daily routine as well as whether they use music as teaching tool to support specifically, the children with EAL development. Participation is voluntary and you may withdraw any time you wish. **This survey is to be completed strictly only by early years practitioners, that work in England.** Please be assured that responses are confidential. It should only take a few minutes. **Your participation is much appreciated.**

Personal Data:

Please respond to the following questions by placing the tick mark in the answer box that corresponds to your response and/or fill in the blank where indicated.

First name, family name:

Gender: ☐ Female ☐ Male Other/ I Identify as:

Your Age group: ☐ >18 ☐ 18 – 24 ☐ 25 – 34 ☐ 35 – 44 ☐ 45 – 54

☐ 55 – 64 ☐ 60+

Nationality:

Highest level of formal education for your current position:

Type of nursery/ school you work at: ☐ Government ☐ Private

Experience working with young children:

☐ less than 2 years ☐ 2- 3 years ☐ 3-5 years ☐ 6-7 years ☐ 7-8 years

☐ 9-10 years ☐ 11 - 12 years ☐ 13-15 years ☐ 16+ years

Music education: ☐ none ☐ high school ☐ college ☐ university ☐ throughout training

Questions:

1. How many children do you have in your classroom?
☐ less than 5 ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 20-25 ☐ more than 25
2. What is the age group of the children in your classroom?
☐ less than 2-years old ☐ 2-3 years old ☐ 3-5 years old
3. How many children's is English their parent tongue language?
☐ less than 5 ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 20-25 ☐ more than 25
4. Do you have children with English as an additional language (EAL) in your classroom? ☐ Yes ☐ No
If yes, do they all understand and speak English? ☐ Yes ☐ No
Please, specify few of their mother's tongue languages:
.....
5. Do you include musical activities in your planning? ☐ Yes ☐ No
6. Do (or did, before Covid19, as well) you have planned music lesson for the children? ☐ Yes ☐ No
If yes, how often? ☐ more than once a week ☐ once a week other:
7. Do you have musical corner, musical instruments available for free play in the classroom? ☐ Yes ☐ No
If yes, please name few of the musical instrument available:
.....
8. Do children take part in, musical daily activities such as, singing, listening and dancing to live music or Cd player, creating their own musical instruments and using the availability in the room for musical instruments?
☐ Yes ☐ No
If yes, please choose: At least ☐ once a day ☐ twice a day ☐ more often
9. Do you include songs in your daily teaching routine to support and develop EAL children's speech, language and communication skills? ☐ Yes ☐ No
- If yes, is one of the ways you do that by leaving out a word or phrase to see what the children will do when singing songs or performing rhythms/rhymes?
☐ Yes ☐ No
10. Do you sing or use songs in the mother tongue languages of the EAL children's when possible and necessary? ☐ Yes ☐ No
If yes, are few of the reasons you do so to:
- Help a child settle (by singing familiar to her/him songs)? ☐ Yes ☐ No
- Develop a child's well-being and positive self-image? ☐ Yes ☐ No

11. While singing songs in English or in EAL children's mother tongue languages do they try to copy words or the babies to make different types of vocal play sounds (for example: shouts, screams, shrieks, tongue clicks)?

☐ Never ☐ Sometimes ☐ Often

12. Do non-English speakers' children ask, in their first language or by using non-verbal communication, for favorite songs or rhythms/rhymes to be performed?

☐ Never ☐ Sometimes ☐ Often

13. Is it easy to introduce songs in English to children with EAL? ☐ Yes ☐ No

14. Do you believe is music an important learning tool to use in your everyday routine?

☐ Yes ☐ No

Date of completing this questionnaire: / / 2021

This is the end of the questionnaire.

Thank you very much for your cooperation!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Στίχοι τραγουδιών

The Good Morning Train

Written by Lorina

January 12, 2016

The good-morning train is coming,
How are you?
Choo Choo

The good-morning train is coming,
How are you?
Choo Choo

The good-morning train is coming
The good-morning train is coming
The good-morning train is coming
How are you?
Choo Choo

And we say hello to _____ (child's name)
How are you?
Choo Choo

(until all the children's names have been sung)

And we say hello to everybody
How are you?
Choo Choo

“What’s in the bag”

Contributed By: Matt, Tunes, and Bell

What’s in the bag, what’s in the bag, tell me, tell me,

what’s in the bag (Name a child to have a look and see) what’s in the bag?

Hello To Everyone

(Circle Song for Starting Circle Time)

Contributed By: Jennifer

Hello to everyone, and how are you today?

We come to our circle time to laugh and sing and play,
and when you're up, you're up,
and when you're down, you're down,
and when you're only halfway up, you're neither up nor down.

Now roll your hands so slowly, and roll them all so fast
Give our hands a clap, clap, clap, and fold them in your lap lap, lap.

New Child Welcome

Tune: Where is Thumbkin

Contributed By: Phil

Where is (new child's name)

Where is (new child's name)

There he is (Palm up in direction of child)

There he is (Palm up in direction of child)

How are you today?

How are you today?

Come and play (hands inviting child to play)

Come and play (hands inviting child to play)

Time ToTidy Up

Written by: Dave Moran

Time to tidy up, tidy up, tidy up,
Time to tidy up and put your things away.

Time to pick up toys, pick up toys, pick up toys,
Time to pick up toys and put them in their place.

Time to close your book, close your book, close your book,
Time to close your book and put it on the shelf.

Time to look around, look around, look around,
Time to look around does the room look clean?

Make the room look nice and neat, nice and neat, nice and neat,
Make the room look nice and neat thank you very much.

When you've finished play. Put your things away.
Keep the room neat. Nothing under your feet.
Good to find a place. To keep things safe.
Thank you very much.

It's time to tidy up, tidy up, tidy up,
Time to tidy up and put your things away.

Thank you very much, thank you very much,
Time to tidy up!