



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και

Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση της Μουσικοκινητικής παρέμβασης σε νήπια τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης

POST GRADUATE THESIS

The effect of music-motor intervention on preschool children of typical and atypical development



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Ευαγγελία Γιαννακοπούλου

Evangelia Giannakopoulou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑΣ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The effect of music-motor intervention on preschool children of typical and atypical development

Evangelia Giannakopoulou

Registration Number: 21008

Emails: eyagiann@gmail.com mscedt21008@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR

TRYFAINI SIDIROPOULOU

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/02/2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Παρασκευή Φώτη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Τρυφαίνη Σιδηροπούλου	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ευαγγελία Γιαννακοπούλου του Αναστασίου, με αριθμό μητρώου 21008 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Τις ευχαριστίες μου στην Α΄ επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, εξωτερική επιστημονική συνεργάτιδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Παρασκευή Φώτη για την υποστήριξη και εμπύχωση κατά το διάστημα εκπόνησής της.

Τις ευχαριστίες μου στην Β΄ επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Τρυφαίνη Σιδηροπούλου για την εμπύχωση που μου παρείχε.

Αφιέρωσεις

Στο γιό μου, Ιωάννη Μαρίνο

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract	xi
Συντομογραφίες	xii
Λίστα πινάκων	13
Πρόλογος.....	14
Α΄ ΜΕΡΟΣ. Θεωρητικό πλαίσιο	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή.....	17
1 Τυπική και μη τυπική ανάπτυξη.....	17
1.1 Τυπική ανάπτυξη.....	17
1.1.1 Στάδια τυπικής ανάπτυξης.....	17
1.2 Μη τυπική ανάπτυξη.....	19
1.2.1 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	21
2.1 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ).....	21
2.2 Ορισμός - Διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ).....	22
2.3 Ιστορική αναδρομή του αυτισμού.....	23
2.4 Κλινικά Συμπτώματα.....	25
2.5 Ψυχαναλυτική προσέγγιση.....	28
2.6 Αιτιολογία.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο.....	30
3.1 Ορισμός της μουσικής.....	30
3.2 Ιστορική αναδρομή.....	31
3.3 Ο ρόλος και η επίδραση της μουσικής.....	32
3.4 Καθοριστικοί παράγοντες για το μέγεθος της επίδρασης της μουσικής.....	34
3.5 Η μουσική παρέμβαση στα άτομα με ειδικές ανάγκες.....	35
3.6 Μουσική και κίνηση.....	36
3.7 Μουσική και κίνηση στην Ειδική Παιδαγωγική.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μουσικοκινητική.....	39
4.1 Ορισμός Μουσικοκινητικής αγωγής.....	39

4.2 Μουσικοπαιδαγωγοί	39
4.2.1 Jaques-Dalcroze	39
4.2.2 Zoltan Kodaly	41
4.2.3 Σύστημα Μουσικοκινητικής Carl Orff	42
4.3 Η σημασία της μουσικοκινητικής αγωγής στην εκπαίδευση	44
4.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Μουσικοκινητικής Εκπαίδευσης	45
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Μεθοδολογία	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Μεθοδολογία έρευνας	77
5.1 Σκοπός της Έρευνας	77
5.2 Υποθέσεις	77
5.3 Είδος έρευνας	77
5.4 Συμμετέχοντες και περιβάλλον	78
5.5 Άξονες αξιολόγησης	78
5.6 Εργαλεία	78
5.7 Σχεδιασμός Διαδικασιών	80
5.8 Όργανο παρατήρησης	80
5.1.2 Ανάλυση δεδομένων παρατήρησης	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα	90
6.1 Ισορροπίες	90
6.2 Διμερή συντονισμός	94
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα	97
7.1 Επιπτώσεις	101
7.2 Περιορισμοί	101
7.3 Μελλοντική έρευνα	102
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	103
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	107
Παράρτημα	109

Περίληψη

Σκοπός: Ο σκοπός της εργασίας ήταν να καταφανεί η θετική επίδραση ενός προγράμματος μουσικοκινητικής παρέμβασης στην κινητική ανάπτυξη (ισορροπία – διμερής συντονισμός) παιδιών προσχολικής ηλικίας, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης.

Μέθοδος: Για επίτευξη του σκοπού χρησιμοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων σχετικών με τη θεματολογία της παρούσας εργασίας με τα αποτελέσματά τους ενώ ακολούθησε ένα περιορισμένης εμβέλειας πείραμα και παρατήρηση. Η παρέμβαση αφορούσε 15 δεκαπέντε παιδιά του 3^{ου} νηπιαγωγείου (7 αγόρια και 8 κορίτσια, εκ των οποίων ένα, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ήπιας μορφής) στα οποία έγινε εφαρμογή προγράμματος μουσικοκινητικής. Έγιναν μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση με την κλίμακα αξιολόγησης BOT2 (Short form) του Bruiniks Oseretsky Test. Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκεσε 8 εβδομάδες, με επανάληψη δύο φορές την εβδομάδα και διάρκεια 40 με 45 λεπτά τη φορά. Η σύγκριση και ανάλυση των αποτελεσμάτων των μετρήσεων πριν και μετά την παρέμβαση έγινε με περιγραφική αποτύπωση των αποτελεσμάτων των πινάκων. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της δέσμευσης των νηπίων με το πρόγραμμα και του χρόνου μετάβασης μεταξύ των δραστηριοτήτων.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταλήγουν στο θετικό αντίκτυπο των μουσικοκινητικών προγραμμάτων σε τάξεις νηπιαγωγείου με νήπια τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε ότι αφορά στις κινητικές τους δεξιότητες. Τα αποτελέσματα του εξειδικευμένου παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής που εφαρμόστηκε σε τάξη νηπιαγωγείου, είχε θετική επίδραση στους άξονες τους οποίους είχε προσανατολιστεί, δηλαδή στις κινητικές δεξιότητες ισορροπίας και διμερή συντονισμού σώματος. Τα αποτελέσματα μέσω της παρατήρησης δείχνανε βελτίωση στις δεξιότητες δέσμευσης και μετάβασης των νηπίων στο πρόγραμμα. Οι κινητικές δεξιότητες παρουσίασαν βελτίωση στα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ενώ βελτιώσεις διαπιστώθηκαν στη δέσμευσή

τους με το πρόγραμμα παρέμβασης και στο χρόνο μετάβαση τους από μια θεματική ενότητα σε άλλη.

Συμπεράσματα: Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής, φάνηκε να προτείνει την εφαρμογή μουσικοκινητικών προγραμμάτων ως έναν ευχάριστο τρόπο άσκησης του σώματος, τη δέσμευση και την ευελιξία μετάβασης των νηπίων στις αλλαγές. Αποτελεί μια καλή πρόταση για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικοκινητική, Αυτισμός, κινητικές δεξιότητες, μουσική, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Abstract

Purpose: The purpose of the research was an attempt to clarify the positive effect of a music-motor intervention program on the motor development (balance and bilateral coordination) of preschool children, of typical and non-typical development.

Method: The way to achieve the purpose was the search from databases of articles related to the subject of the present work and their results, followed by a limited scope experiment. The intervention concerned 15 fifteen children of the 3rd kindergarten of Eleftheriou - Kordeliou in the Municipality of Kordelio - Evosmos of Thessaloniki (7 boys and 8 girls, one of them with mild pervasive developmental disorders) and a musical motor program was implemented. Measurements were taken before and after the intervention with the BOT2 rating scale (Short form) Bruiniks - Oseretsky Test. The implementation of the program lasted 8 weeks, with repetition twice a week and lasting 40 to 50 minutes at a time. The comparison and analysis of the results of the measurements after the intervention was done by descriptive recording of the results of the tables.

Results: The results of the bibliographic review conclude on the positive impact of music-motor programs in kindergarten classes with children of typical and non-typical development in terms of their motor skills. Also, the results of the specialized music-motor intervention program implemented in a kindergarten class had a positive effect on the axes it was oriented to, namely motor skills, commitment skills and transition to the program. Motor skills showed an improvement in children of typical and non-typical development, while in relation to their commitment to the program and to the greater ease of their transition from one thematic unit to another, it was found.

Discussion: The specific music-motor education program seemed to suggest the implementation of programs as a pleasant way to exercise the body and engage with them as well as the flexibility to transition to changes. It is a good suggestion for the comprehensive curricula of preschool education in the context of physical education.

Key words: Music motor, Autism, motor skills, music, pervasive developmental disorders

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

ASD Autism Spectrum Disorder

PDD Pervasive Developmental Disorders

DSM Diagnostic and Statistical Manual

APA American Psychiatric Association

ICD International Classification of Diseases

Ελληνική ορολογία

Διαταραχή Αυτιστικού φάσματος

Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο

Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία

Διεθνής Ταξινόμηση Νοσημάτων

Λίστα πινάκων

Πίνακας 1: Αναπτυξιακοί στόχοι, ικανότητες και περιορισμοί σε κάθε στάδιο ανάπτυξης	17
Πίνακας 2: Μία οργάνωση των τριών στρατηγικών του Dalcroze	40
Πίνακας 3: Μέτρηση ισορ/πιας στήριξης στο ένα πόδι πάνω σε δοκό	91
Πίνακας 4: Μέτρηση ισορροπίας βάρδισης πάνω σε δοκό	92
Πίνακας 5: Μέτρηση ισορ/πιας στήριξης στο ένα πόδι πάνω σε δοκό	93
Πίνακας 6: Μέτρηση ισορ/πιας βάρδισης πάνω σε δοκό	93
Πίνακας 7: Χτύπημα ποδιών εναλλάξ στο πάτωμα συντονισμένα με τα δάχτυλα	94
Πίνακας 8: Πηδώ ψηλά ανοιχτά πόδια & χέρια πάνω από το κεφάλι κλείνω χέρια & πόδια	95
Πίνακας 9: Χτύπημα ποδιών εναλλάξ στο πάτωμα συντονισμένα με τα δάχτυλα	96
Πίνακας 10: Πηδώ ψηλά ανοιχτά πόδια & χέρια πάνω από το κεφάλι κλείνω χέρια & πόδια	96

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του Ακαδημαϊκού έτους 2022-2023, στο πλαίσιο του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω καινοτόμων τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Η εργασία πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη της κυρίας Παρασκευής Φώτη, εξωτερική επιστημονική συνεργάτης του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου ΠΕ60 ΥΠΑΙΘ) με συνεξεταστές την κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου καθηγήτρια τμήματος Αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Ο σκοπός της μελέτης ήταν να γίνει α) μια βιβλιογραφική ανασκόπηση ώστε να συλλεχθούν αποτελέσματα από την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων μουσικής, κίνησης, χορού, μουσικοθεραπείας, ειδικά διαμορφωμένων για παιδιά νηπιακής ηλικίας τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και που αφορούν στη βελτίωση των σωματικών τους ικανοτήτων β) να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός προγράμματος δημιουργικής ρυθμικής και κινητικής παρέμβασης στην βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων (ισορροπία, διμερή συντονισμό) σε παιδιά γενικής και ειδικής προσχολικής αγωγής.

Για το σκοπό αυτό δεκαπέντε νήπια (αγόρια και κορίτσια) από το 3^ο Νηπιαγωγείο της περιοχής Ελευθερίου - Κορδελιού του Δήμου Ευόσμου – Κορδελιού της Δυτικής Θεσσαλονίκης επιλέχθηκαν τυχαία και αποτέλεσαν την ομάδα εφαρμογής του προγράμματος. Πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση μετρήσεις όλων των παιδιών με ειδικά όργανα μέτρησης της κλίμακας μέτρησης και αξιολόγησης BOT2 short form που αφορούν στις κινητικές δεξιότητες ισορροπία και διμερή συντονισμό, οι οποίες είναι υπό διερεύνηση. Οι μετρήσεις στις σωματικές δεξιότητες επαναλήφθηκαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ώστε να φανεί η επίδραση του προγράμματος των σωματικών δεξιοτήτων που ερευνούνται. Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε είναι η BOT2 Short form (Bruininks et al., 2013). Η εφαρμογή του προγράμματος διήρκεσε συνολικά οκτώ εβδομάδες, με επαναλήψεις δύο εφαρμογές την εβδομάδα, διάρκειας της κάθε μιας 45' με 50' λεπτά της ώρας.

Αναντίρρητα, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία επιδίδονται σε κινητικές δραστηριότητες με διάφορους συνδυασμούς και χρήσεις των μελών του σώματός τους, ήχους που παράγουν τα ίδια (παλαμάκια, επιφωνήματα, τραγούδι) ή ακολουθώντας το ρυθμό μιας μουσική. Η κίνηση σε συνδυασμό με το ρυθμό βοηθάει το παιδί να επινοήσει, να εκτελέσει, να πειραματιστεί σε νέες δημιουργικές εκφράσεις καθώς και να αναπτύξει τη μουσική, αισθητική και εξελικτική του ανάπτυξη (Wang, 2004; Αντωνακάκης, 2001).

Σύγχρονες παιδαγωγικές έννοιες εξ άλλου, υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της νέας γνώσης πρέπει να βασίζεται σε ένα συνδυασμό εγκεφαλικών διεργασιών και αισθήσεων ώστε τα παιδιά να μπορούν μεταξύ άλλων να αναπτύξουν την δημιουργική φαντασία και μουσικότητα (Lykesas et al., 2014). Η ψυχοκινητική ανάπτυξη των μικρών παιδιών επίσης, φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τις νοητικές και κινητικές τους δραστηριότητες και για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης ώστε τα παιδιά να έχουν διαφορετικές κινητικές εμπειρίες και πρακτικές σε διάφορα περιβάλλοντα και υλικά που αρμόζουν στις ανάγκες τους (Derri, V., Tsarakidou, A., Zachoroulou, E. & Kιουμουrtzoglou, n.d.; Ruiz-esteban et al., 2020).

Δραστηριότητες όπως ο δημιουργικός χορός αποτελούν μια από τις πιο δραστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ικανοποίηση αυτής της έμφυτης διάθεσης για κίνηση και βιωματική εμπέδωση της έννοιας του ρυθμού. Επιπλέον, οι δημιουργικές χορευτικές δραστηριότητες διδάσκουν την αυτονομία της ελεύθερης έκφρασης, την αβίαστη ανάπτυξη της ευφυΐας και την επίγνωση των συνθηκών της σωστής ομαδικής εργασίας (Lykesas et al., 2014; Tsompanaki, 2019).

Η περίοδος της νηπιακής ηλικίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών όχι μόνο γιατί γίνεται η βάση για την επιτυχία στις αθλητικές δεξιότητες αργότερα στη ζωή τους αλλά και γιατί είναι κάτι που τα παιδιά απολαμβάνουν και χαίρονται. Όταν δεν αναπτύσσονται κατάλληλα οι κινητικές τους δεξιότητες σε αυτή την κρίσιμη περίοδο της ζωής τους, πολύ συχνά τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την αποτυχία στον κινητικό τομέα με ψυχολογικές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές προεκτάσεις (Ruiz-Esteban et al., 2020; Zachoroulou et al., 2004).

Η ανάγκη των παιδιών για κίνηση και δράση εκφράζεται αυθόρμητα στο ελεύθερο παιχνίδι. Τα παιδιά αβίαστα δημιουργούν ευκαιρίες για κινητικές

δραστηριότητες οι οποίες όμως δεν είναι ικανές να προάγουν την εκμάθηση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων έτσι στον όρο ανάπτυξη σύμφωνα με τη (Wang, 2004) μπορεί πολλές φορές υπονοείται ότι η ικανότητα της κινητικής ανάπτυξης γίνεται με φυσικό τρόπο κάτι που σύμφωνα με έρευνες δεν ισχύει καθώς υποστηρίζεται ότι οι κινητικές δεξιότητες πρέπει να διδαχθούν και να ενισχυθούν με προγραμματισμένες κινητικές δραστηριότητες ειδικές για την ανάπτυξη και εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συμμετοχή των παιδιών προσχολικής αγωγής σε κινητικές δραστηριότητες επηρεάζει θετικά την φυσική τους κατάσταση και υγεία.

Α΄ ΜΕΡΟΣ. Θεωρητικό πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή

1 Τυπική και μη τυπική ανάπτυξη

1.1 Τυπική ανάπτυξη

Η αναπτυξιακή επιστήμη αποτελεί τον επιστημονικό τομέα που ασχολείται με τις σωματικές, νοητικές και συναισθηματικές αλλαγές από τις οποίες διέρχονται τα παιδιά από τη σύλληψη τους κι έπειτα. Η μελέτη της ανάπτυξης των παιδιών εξυπηρετεί δύο βασικούς στόχους: να γίνουν όσο το δυνατόν πιο κατανοητές οι βιολογικές και πολιτισμικές διαδικασίες της ανθρώπινης ανάπτυξης και να επινοηθούν αποτελεσματικές μέθοδοι διασφάλισης της υγείας και ευημερίας των παιδιών.

Ο χρόνος μεταξύ της σύλληψης και της έναρξης της ενήλικης ζωής, χωρίζεται κατά τους αναπτυξιολόγους σε πέντε μεγάλες περιόδους: την προγεννητική περίοδο, τη βρεφική ηλικία, την πρώτη παιδική ηλικία, τη μέση ηλικία και την εφηβεία. Σε κάθε μία από τις περιόδους αυτές συμβαίνουν αλλαγές σε διάφορους τομείς ανάπτυξης όπως στο σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό. Αν και οι τέσσερις τομείς ανάπτυξης βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ τους (η μυϊκή ενδυνάμωση ανοίγει προοπτικές για κίνηση κι εξερεύνηση), εξετάζονται ξεχωριστά από τους αναπτυξιολόγους (Lightfoot et al., 2014). Ο παρακάτω συγκεντρωτικός πίνακας, καταγράφει τις βασικές χρονικές περιόδους της αναπτυξιακής διαδικασίας ανά περίοδο σύμφωνα με τους ερευνητές Erickson – Bowlby – Piaget.

Ο πίνακας που ακολουθεί αποτελεί ένα ορόσημο διάκρισης, του τί είναι φυσιολογικό/επιθυμητό, ποιες αποκλίσεις εμπίπτουν στο πλαίσιο του φυσιολογικού και πότε οι αποκλίσεις θεωρούνται σοβαρές (Wilmshurst, 2011).

1.1.1 Στάδια τυπικής ανάπτυξης

Πίνακας 1: Αναπτυξιακοί στόχοι, ικανότητες και περιορισμοί σε κάθε στάδιο ανάπτυξης
Πηγή:(Wilmshurst, 2011)

Ηλικία/ Στάδιο Ανάπτυξης

Στόχοι/ Περιορισμοί

Βρεφική ηλικία (Γέννηση 1ο έτος)	Εμπιστοσύνη ή δυσπιστία (Erickson) Ασφαλής ή ανασφαλής προσκόλληση (Bowlby) Διαφοροποίηση εαυτού και άλλων Αμοιβαία κοινωνικοποίηση Κατάκτηση μονιμότητας των αντικειμένων (Piaget: Τα αντικείμενα υπάρχουν, όταν δεν τα βλέπουμε) Πρώτα βήματα - πρώτη λέξη
Νηπιακή ηλικία (1- 2½ έτη)	Αυτονομία ή αμφιβολία (Erickson) Αυξημένη ανεξαρτησία, αυτό-επιβεβαίωση και αίσθηση περηφάνιας Απαρχές αυτό-επίγνωσης Κοινωνική μίμηση και απαρχές εν-συναίσθησης Απαρχές αυτοελέγχου Αργοπορημένη μίμηση και συμβολική σκέψη Η γλώσσα αυξάνεται στις 100 λέξεις Αύξηση κινητικών δεξιοτήτων και εξερεύνησης
Προσχολική ηλικία (2½-6 έτη)	Πρωτοβουλία ή ενοχή Αδυναμία αποκέντρωσης (Piaget: λογική προσκολλημένη στην αντίληψη, προβλήματα με τη φαινομενικότητα-πραγματικότητα) Εγωκεντρισμός (συναισθηματική και βιοσωματική Προοπτική - ένα συναίσθημα κάθε φορά) Αυξημένη ρύθμιση συναισθήματος (ανεπαρκής ή υπερβολική ρύθμιση) Αυξημένη ανάγκη για κανόνες και δομή Μπορεί να αναγνωρίσει συναισθήματα: Είναι εμφανείς η ενοχή και η συνείδηση Αναδυόμενα άγχη, φοβίες, φόβοι
Σχολική ηλικία (6-12 έτη)	Φιλοπονία ή κατωτερότητα (Erikson) Αίσθηση επάρκειας, ελέγχου και αποτελεσματικότητας Συγκεκριμένες λογικές πράξεις (Piaget: δεν περιορίζεται πλέον από τα φαινόμενα, αλλά εξακολουθεί να μην μπορεί να σκεφθεί αφαιρετικά) Μπορεί να βιώσει ανάμικτα συναισθήματα (αγάπη/ μίσος) Έννοια εαυτού και ηθική συνείδηση Ρεαλιστικοί φόβοι (τραυματισμός, αποτυχία) και παράλογοι φόβοι (ποντίκια, εφιάλτες)
Εφηβική/ νεανική περίοδος (12+ έτη)	Ταυτότητα ή σύγχυση ρόλων (Erikson) Αφαιρετικός συλλογισμός (Piaget) Ανάμικτα συναισθήματα για τον εαυτό και τους άλλους (αμφισημία) Επιστροφή στον εγωκεντρισμό (Piaget/Elkind: φανταστικό ακροατήριο και προσωπικός μύθος) Έννοια εαυτού σχετιζόμενη με την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την επάρκεια

1.2 Μη τυπική ανάπτυξη

1.2.1 Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

Ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Pervasive Developmental Disorders) πρωτοεμφανίστηκε το 1980 για να συμπεριληφθούν κάποιες αναπτυξιακές διαταραχές με κοινά χαρακτηριστικά (Κατσιάνα, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλάμβαναν προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη δημιουργική δραστηριότητα, στις δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, στο περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων με τάση να επαναλαμβάνονται, που συχνά συνοδεύονταν από διανοητική καθυστέρηση και αναφέρονταν ως “βαριές εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης”. Με τον όρο αυτό επίσης, ορίστηκε η κατηγορία που περιλαμβάνει μια σειρά διαταραχών του εγκεφάλου, οι οποίες εμφανίζονται στην παιδική ηλικία, με σοβαρές και σε πολλούς τομείς βλάβες στη λειτουργικότητα του ατόμου (Wilmshurst, 2011). Σύμφωνα με το DSM-IV-TR (APA, 2000) ξεχωρίζουν πέντε διαταραχές.

A) Η διαταραχή Rett. Το σύνδρομο Rett είναι μια προοδευτική νευρολογική διαταραχή που προσβάλλει κυρίως τα κορίτσια. Προκαλείται από σποραδικές μεταλλάξεις στην πρωτεΐνη δύο που συνδέεται με το γονίδιο μεθυλο-CpG το οποίο βρίσκεται στο εκτεταμένο σκέλος του X χρωμοσώματος (MECP2). Τα κορίτσια διαθέτουν δύο χρωμοσώματα X και για το λόγο αυτό η εμφάνισή του είναι συχνότερη σε αυτά (Παπάζογλου, 2007). Τα άτομα με διαταραχή Rett αξιολογούνται με ένα ιατρικό ιστορικό που ξεκινάει με πρώιμη ανάπτυξη την οποία ακολουθεί επιβράδυνση της ανάπτυξης, απώλεια σκόπιμης χρήσης των άνω άκρων με χαρακτηριστικές κινήσεις, επιβράδυνση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και του κρανίου, δυσκολία στη βάρδιση, επιληπτικά επεισόδια, διανοητική αναπηρία, χρήση αναπηρικού αμαξιδίου έως πρώιμο θάνατο (Παπάζογλου, 2007). Η διαταραχή Rett εξελίσσεται σε στάδια, με πρώτο στάδιο την πρώιμη έναρξη των συμπτωμάτων (6-18 μηνών), δεύτερο την ταχεία επιδείνωση (1-4 ετών), τρίτο, τη σταθερότητα με μικρότερη επιδείνωση σε κάποιους τομείς και βελτίωση σε άλλους και τέταρτο ύστερη επιδείνωση (10 ετών) (Wilmshurst, 2011).

B) Η αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας. Η αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας είναι σπάνια διαταραχή η οποία εμφανίζεται κυρίως σε αγόρια του ηλικιακού φάσματος 2-10 ετών, μετά από την πάροδο το λιγότερο δύο ετών φυσιολογικής ανάπτυξης. Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα με έντονη παλινδρόμηση σε

δύο από τους παρακάτω τομείς είναι: γλωσσική έκφραση ή κατανόηση, κοινωνικές ή προσαρμοστικές δεξιότητες, λειτουργία εντέρου - κύστης, παιχνίδι ή κινητικές δεξιότητες. Πέρα από την απώλεια δεξιοτήτων, εμφανίζονται και ανωμαλίες στη λειτουργικότητα στους τομείς των ποιοτικών εκπτώσεων στην κοινωνική αντίδραση και επικοινωνία καθώς και επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς (Wilmshurst, 2011).

Γ) Η Αυτιστική διαταραχή. Η αυτιστική διαταραχή είναι μια βιολογική νευροαναπτυξιακή διαταραχή, κληρονομική που η ακριβής της αιτία παραμένει άγνωστη (Johnson et al., 2007). Κατά το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM) (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών), απαραίτητη προϋπόθεση για τη διάγνωση του αυτισμού, είναι να εμφανιστεί πριν από την ηλικία των τριών ετών, με τέσσερα το λιγότερο συμπτώματα από ένα κατάλογο δώδεκα συμπτωμάτων, κατανεμημένα σε τρεις κατηγορίες όπως παρακάτω: δύο συμπτώματα ποιοτικών βλαβών στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ένα σύμπτωμα στην επικοινωνία και ένα σύμπτωμα περιορισμένων, στερεοτυπικών συμπεριφορών (Wilmshurst, 2011).

Δ) Σύνδρομο Asperger. Το σύνδρομο Asperger είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που συγκαταλέγεται στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Χαρακτηριστικά του συνδρόμου είναι οι δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές, στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία ενώ ενδέχεται να παρουσιάζονται ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά με στερεοτυπίες και περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων (Mirkonvic & Gégardin, 2019). Τα άτομα δεν παρουσιάζουν γλωσσική ή γνωστική καθυστέρηση ούτε προσαρμοστική λειτουργικότητα ενώ η νοητική λειτουργικότητα κυμαίνεται εντός των φυσιολογικών ορίων. Μολονότι στη γλώσσα δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και μπορεί να φλυαρούν, υπάρχει έλλειψη στις λεπτές αποχρώσεις της γλώσσας καθώς και μικρότερη ανάγκη για επικοινωνία με αποτέλεσμα να γίνονται καταθλιπτικοί. Η θεραπεία εστιάζει κατά το πλείστον στην αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και επίγνωσης (Wilmshurst, 2011).

Ε) Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που δεν προσδιορίζονται διαφορετικά. Αφορά μια ιδιαίτερα αδιευκρίνιστη κατηγορία, λόγο της περιορισμένης περιγραφή της στο DSM-IV-TR και λόγο των ασαφών ορίων που δημιουργούνται ως προς τα συμπτώματα καθώς πολλές φορές αλληλεπικαλύπτονται με αυτά των άλλων διάχυτων

αναπτυξιακών διαταραχών. Αυτό δημιουργεί έναν προβληματισμό για τα παιδιά της κατηγορίας με ετερόκλητο σύνολο συμπτωμάτων καθώς είναι πιθανό να υπάρχουν ελλείμματα σε διαφορετικούς τομείς, με συνέπεια οι πληροφορίες για την κατάλληλη θεραπεία ή πρόγνωση να είναι ανεπαρκής(Wilmshurst, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

2.1 Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)

Ο ορισμός Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) είναι μια νέα κατηγοριοποίηση που δημιουργήθηκε για να περιγράψει διαταραχές του εγκεφάλου, με χρόνο έναρξης την παιδική ηλικία, με σοβαρές διάχυτες βλάβες στη λειτουργικότητα του ατόμου. Με τον όρο διαταραχή εννοείται κάθε απόκλιση από την κανονική λειτουργία ενός ζωντανού οργανισμού που μπορεί να αφορά: διαταραχές στη λειτουργία των εσωτερικών οργάνων, ψυχικές ή πνευματικές διαταραχές, κληρονομικές ή επίκτητες (Wilmshurst, 2011).

Αν και ο όρος Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ) θεωρείται συνώνυμος με τον όρο Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), ο πρώτος όρος είναι ευρύτερος καθώς περιλαμβάνει και άλλες διαταραχές εκτός από τον αυτισμό. Σύμφωνα με την αναθεώρηση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών, Τέταρτη Έκδοση, Αναθεώρηση Κειμένου DSM-IV-TR(APA, 2000), αυτές είναι οι πέντε διαταραχές που ανήκουν στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών:

1. Διαταραχή Rett
2. Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας
3. Αυτιστική διαταραχή
4. Διαταραχή/Σύνδρομο Asperger
5. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που δεν προσδιορίζονται διαφορετικά.

Στην κατηγορία των ατόμων με ΔΑΔ τα κοινά χαρακτηριστικά είναι προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη δημιουργική δραστηριότητα, στις δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και στο περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων που έχουν τάση να επαναλαμβάνονται (Helt et al., 2008; Wilmshurst, 2011; Wolfberg, 2015)η διάγνωση των επιμέρους τύπων ΔΑΔ αποτελεί για τους ειδικούς μια πηγή δυσκολίας για τον καθορισμό τους (Wilmshurst, 2011).

2.2 Ορισμός - Διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)

Ο αυτισμός είναι μια εξαιρετικά σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, μια διαταραχή ψυχολογικής ανάπτυξης του ατόμου που χαρακτηρίζεται από αποκλίσεις και καθυστερήσεις από την τυπική ανάπτυξη. Η αυτιστικού τύπου διαταραχή περιλαμβάνει:

- δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση και συναλλαγή όπως και στη συναισθηματική αμοιβαιότητα.
- δυσκολίες στην επικοινωνία και στη γλώσσα.
- στερεότυπο, επαναλαμβανόμενο μοτίβο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, ιδιόρρυθμα ενδιαφέροντα και ενασχολήσεις.
- ανομοιογενή ανάπτυξη γλωσσικών λειτουργιών.
- συχνά ανακόλουθη επεξεργασία αισθητηριακών προσλήψεων.

Η βαρύτητα των παραπάνω δυσκολιών διαφέρει από άτομο σε άτομο ενώ αποτελούν χαρακτηριστικά που επηρεάζουν συνολικά τη συμπεριφορά του ατόμου (Νότας, 2006; Φρανσίς, 2007). Μολονότι στο παρελθόν θεωρούνταν μια σπάνια διαταραχή, σήμερα εμφανίζεται σε περισσότερες από μία στις εκατό πενήντα γεννήσεις (Helt et al., 2008). Νοητική καθυστέρηση και άλλες αναπηρίες μπορούν να συνυπάρξουν με τον αυτισμό. Η διάγνωση μπορεί να έχει αξιόπιστα αποτελέσματα στην ηλικία των 2 με 2,5 ετών καθώς η κατάσταση γίνεται αντιληπτή κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού ενώ παράλληλα προωθούνται τρόποι έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης (Rutter, 1978). Κάθε μορφής αυτισμού από τις πιο ήπιες παρουσιάζουν διαταραχές και δυσκολίες στη λειτουργικότητα του ατόμου που χρήζουν παρεμβάσεων. Ψυχοεκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις όταν εφαρμοστούν έγκαιρα από εκπαιδευμένο προσωπικό με παρακολούθηση της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού, βελτιώνουν σημαντικά την κατάσταση (Johnson et al., 2007; Νότας, 2006).

Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές παρεμβάσεις:

- α. αισθητηριακή ολοκλήρωση,
- β. δομημένη διδασκαλία και ειδική εκπαίδευση,
- γ. εργοθεραπεία,
- δ. λογοθεραπεία,
- ε. ψυχοκινητική, μουσικοθεραπεία, δραματοθεραπεία (Νότας, 2011).

2.3 Ιστορική αναδρομή του αυτισμού

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές με γενετικές βάσεις, η αιτιολογία των οποίων παραμένει ακόμη άγνωστη (Johnson et al., 2007). Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί υποκατηγορία των ΔΑΔ είναι νευροαναπτυξιακή διαταραχή που ορίζεται από βλάβες στην κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη και συνοδεύεται από στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφέροντος (Landa, 2007).

Το 1943 ο ψυχίατρος του Πανεπιστημίου Johns Hopkins, Leo Kanner περιέγραψε τον αυτισμό αναφερόμενος σε μια μικρή ομάδα παιδιών που εμφάνιζαν ακραία απόμακρη συμπεριφορά και αδιαφορία προς τρίτους. Το επόμενο έτος, το 1944 ένας Αυστριακός παιδίατρος με το όνομα Hans Asperger, αγνοώντας τη δουλειά του Kanner, σε άρθρο του περιγράφει παιδιά με συμπτώματα παρόμοια των ασθενών του Kanner, με μόνη διαφορά ότι οι λεκτικές και γνωστικές τους δεξιότητες ήταν υψηλότερου επιπέδου (Johnson et al., 2007; Wolfberg, 2015).

Ο κλασικός «βρεφικός αυτισμός» περιγράφεται για πρώτη φορά από το Leo Kanner το 1943. Στη συμπλήρωση ογδόντα χρόνων από τότε έχουν περάσει περίπου σαράντα χρόνια από την επίσημη αναγνώριση του. Σειρές αποδεικτικών στοιχείων κατά τη δεκαετία του 1970 κάνουν εμφανή την εγκυρότητα της διαγνωστικής ιδέας, ξεκαθαρίζουν παλαιότερες εσφαλμένες ιδέες και αντιλήψεις για τον αυτισμό και βεβαιώνουν την ανάγκη για πιο ακριβείς προσεγγίσεις στη διάγνωσή του. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την συμπερίληψη, για πρώτη φορά, του αυτισμού ως ετικέτα με την ονομασία «βρεφικός αυτισμός» στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών Τρίτη έκδοση DSM-III ο οποίος διατηρήθηκε σε κάθε νέα έκδοση του εγχειριδίου (Rosen et al., 2021). Με την πάροδο του χρόνου τα όρια των διαταραχών εναλλάσσονται ενώ αλλάζει και η ορολογία. Αποτέλεσμα των διαφοροποιήσεων ήταν να μην συμπεριληφθούν πριν από την έκδοση του DSM-IV τα διαγνωστικά κριτήρια για το Asperger. Γενικότερα, επικρατεί μια ασάφεια που αφορά στις ψυχιατρικές διαγνώσεις του προηγούμενου εγχειριδίου της APA. Επί παραδείγματι, στο DSM-II είναι διαθέσιμη μόνο η κατηγορία της παιδικής σχιζοφρενικής αντίδρασης όπου περιγράφονται τα άτομα με έναρξη σοβαρών διαταραχών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.

Το ίδιο διάστημα επικρατεί ένας νέος ορισμός για τον αυτισμό ο οποίος συμπεριλήφθηκε στο DSM-III και συμπεριλάμβανε, αποκλίνουσες και καθυστερημένες κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητες πέρα από το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο, περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές με πρώιμη έναρξη. Το σπουδαίο γεγονός της επίσημης αναγνώρισης του παιδικού αυτισμού με την κατάταξή του στο DSM-III, δεν συνεπάγονταν και την απουσία προβλημάτων. Αρχικά, ορισμός ήταν μονοθετικός (δηλαδή αναγκαίο να πληρούνται όλα τα κριτήρια) κάνοντάς τον ανελαστικό. Ο αναπτυξιακός προσανατολισμός απουσίαζε με αποτέλεσμα ενήλικες με αυτισμό, να μην μπορούν να αντιπροσωπευθούν από τον όρο “υπολειπόμενος - αργότερα διάχυτες”. Η κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών ΔΑΔ της παιδικής ηλικίας ήταν ακαθορίστου σχήματος και ο όρος βαρύς. Παρά την ύπαρξη περιορισμών, δεν υποβαθμίζεται ούτε και συσχετίζονται με τον σημαντικό αντίκτυπο της αναγνώρισης του αυτισμού ή «βρεφικού αυτισμού» στο DSM-III. Στη συνέχεια, δημιουργείται το DSM-III-R για να συμπεριλάβει την αναπτυξιακή αλλαγή, το αναπτυξιακό επίπεδο και μια μεγαλύτερη κλινική ευελιξία. Στο εξής μετονομάζεται σε διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που δεν προσδιορίζονται διαφορετικά ενώ ανησυχίες εκφράστηκαν για την υπερβολική δια-πλάτυνση του όρου.

Η σύνταξη του εγχειριδίου DSM-IV ήταν περίπλοκη λόγω ζητημάτων που προέκυπταν προς εξέταση. Περιλαμβάνονταν αρκετές ομάδες εργασίας επικεντρωμένες σε σχετικά θέματα, αναθεωρημένες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και αναλύσεις δεδομένων, και μια δοκιμή που έγινε σε συνδυασμό με την ομάδα εργασίας ICD-10 (International Classification of Diseases 10th Revision). Αναλύσεις δεδομένων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση DSM-III-R ήταν αρκετά διευρυμένη σχετικά με τα κριτήρια της ICD-10, η συμπερίληψη νέων κατηγοριών στο ICD-10 όπως της διαταραχής Asperger διερευνούνταν, ο ορισμός της έρευνας στο ICD-10 ήταν περισσότερο λεπτομερής για τη συνηθισμένη κλινική εργασία και οι κλινικοί ορισμοί ακαθόριστοι, θέτοντας το ζήτημα της επίτευξης στο DSM-IV μιας ισορροπίας μεταξύ κλινικής και ερευνητικής εξέτασης. Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών στο πεδίο δείξαν συμβατότητα μεταξύ του ICD-10 και των προσχέδιων κριτηρίων του DSM-IV. Η συμφωνία μεταξύ πιο άπειρων κλινικών ιατρών βελτιώθηκε με τη χρήση των προσχέδιων κριτηρίων DSM-IV συγκριτικά με το DSM-III-R. Δεδομένου σημαντικών παραγόντων, αποφασίστηκε να παραμείνει το παραδοσιακό μοντέλο των τριών κατηγοριών του DSM-IV με ένα

σύνολο κριτηρίων που ήταν λιγότερο πολυάριθμα και λεπτομερή. Επίσης, συμπεριλήφθηκε η διάγνωση της διαταραχής Asperger η οποία διαφέρει τόσο από τον αυτισμό όσο και από τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που δεν προσδιορίζονται διαφορετικά. Στη βάση του DSM-IV, συντάσσεται το DSM-5 με μια σημαντική αλλαγή στην εννοιολόγηση του αυτισμού που δεν είναι πλέον ένα διαγνωστικό σύστημα πολλαπλών κατηγοριών αλλά μια ενιαία διάγνωση βασισμένη σε πολλαπλές διαστάσεις. Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες του DSM-IV (αυτιστική διαταραχή, διαταραχή Asperger, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται διαφορετικά, διαταραχή Rett και αποσυνθετική διαταραχή παιδικής ηλικίας) εντοπίστηκαν στην ταξινόμηση των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών.

Το DSM-5 όπως και το ICD-11 χρησιμοποιούν το ASD ως ενιαία ταξινόμηση των βασικών συμπτωμάτων. Όταν γίνεται μια καταγραφή κάποιων παραλλαγών, παράλληλα με μια διάγνωση ASD, το DSM-5 παρέχει ένα αξιόπιστο επίπεδο βασικού τομέα συμπτωμάτων με βάση το επίπεδο υποστήριξης που απαιτείται για την ατομική λειτουργία, επιπλέον των ειδικών που προσφέρουν περιγραφές κοινών συνυπαρχουσών διαταραχών χωρίς ΔΑΦ όπως βλάβες, γλωσσικά ελλείμματα και ιατρικές και ψυχιατρικές καταστάσεις. Τα πιο πρόσφατα κριτήρια για τον αυτισμό και το Asperger περιγράφονται στο (DSM-IV-TR), (Rosen et al., 2021).

Εκτός από διαταραχή φάσματος, ο αυτισμός διαφοροποιείται αρκετά σχετικά με τη συχνότητα παρουσίασης και την ένταση των συμπτωμάτων ακόμη και εντός των κατηγοριών του DSM-IV-TR, γεγονός που επιτρέπει την υπόθεση ύπαρξης επιπλέον υποτύπων (Johnson et al., 2007).

2.4 Κλινικά Συμπτώματα

Όταν γίνεται αναφορά στον αυτισμό συμπεριλαμβάνεται το σύνολο του αυτιστικού φάσματος ως μια εξαιρετικά σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή με κύρια χαρακτηριστικά τις αποκλίσεις από την τυπική ανάπτυξη ή τις καθυστερήσεις σε αυτήν (Φρανσίς, 2007). Οι δυσκολίες του αυτιστικού φάσματος είναι παρούσες από τη γέννηση (άμεσα ή όχι αντιληπτές) και επιμένουν καθ' όλη τη διάρκεια ζωής. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει θεραπεία με την έννοια της βελτίωσης στα άτομα αυτά. Τα κλινικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΔΑΦ ποικίλουν και μπορεί να περιλαμβάνουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, περιορισμούς και επαναλαμβανόμενα

στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, ακατάλληλες απαντήσεις σε συζήτηση, λανθασμένες ερμηνείες μη λεκτικών φράσεων, δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων, μεγάλη εξάρτηση από ρουτίνες καθώς και επίμονη αφοσίωση σε αντικείμενα (Σερετόπουλος et al., 2020). Οι σημαντικές γλωσσικές καθυστερήσεις είναι ένα επίσης ξεκάθαρο χαρακτηριστικό της αυτιστικής και της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής - που δεν προσδιορίζεται διαφορετικά. Στην πραγματικότητα, η αναγνώριση μιας αυτιστικής διαταραχής είναι πολύπλοκη διαδικασία λόγω της ευρείας ετερογένειας των συμπτωμάτων καθώς δεν υπάρχει κάποιο παθογνωμικό (δείκτης, σύμπτωμα ασθένειας) χαρακτηριστικό. Από την άλλη μεριά κάποια πρώιμα κοινωνικά ελλείμματα (π.χ. η απουσία συγκέντρωσης της προσοχής) θα μπορούσαν να ληφθούν ως αξιόπιστα σημάδια αυτιστικού συνδρόμου. Ο εξαιρετικά όμως ετερογενής φαινότυπός του καθώς και η σοβαρότητα του κάθε ελλείμματος που ποικίλλει από παιδί σε παιδί με αυτιστική διαταραχή καθιστά τη διάγνωση αρκετά δύσκολη (Johnson et al., 2007). Σημάδια που οδηγούν σε διάγνωση για ένα μικρό παιδί είναι η μη ανταπόκριση στο άκουσμα του ονόματός του κατά το πρώτο έτος της ηλικίας του, η μη συμμετοχή του σε παιχνίδια, η μεγάλη αναστάτωση σε μικρές αλλαγές που μπορεί να συμβαίνουν στο περιβάλλον του, κτύπημα στις παλάμες, λίκνισμα του σώματος του, περίεργες αντιδράσεις στη γεύση και την οσμή (Newschaffer et al., 2007).

Η νοητική ηλικία όμως θεωρείται απαραίτητα στοιχείο για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς ώστε να μην βασίζεται η διάγνωση μόνο στην έλλειψη κοινωνικής ανταπόκρισης και μειωμένης γλωσσικής ικανότητας. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί τεσσάρων ετών έχει νοητική ηλικία έξι μηνών, είναι αναμενόμενο να έχει μειωμένο επικοινωνιακό λόγο και φιλικό προφίλ. Στην περίπτωση που διαγνωστεί αυτιστικό σημαίνει ότι αγνοήθηκαν μετρήσεις νοητικών ικανοτήτων. Οι ελλείψεις αυτές θα αποτελούσαν δείκτες αυτισμού όχι μόνο στην περίπτωση που η αναπηρία δεν συμβαδίζει με τη νοητική ηλικία του παιδιού αλλά εμφανίζει και τα χαρακτηριστικά του. Σε κάθε άλλη περίπτωση είναι ακαθόριστο αν πρόκειται για αυτισμό ή νοητική υστέρηση (Rutter, 1978).

Στο πλαίσιο της ΔΑΦ αναγνωρίζεται επίσης η προκλητική συμπεριφορά στα περισσότερα άτομα με διαταραχή, η επιθετικότητα απέναντι σε τρίτους, ο αυτοτραυματισμός. Η στερεοτυπική συμπεριφορά θα μπορούσε να θεωρηθεί πρόδρομος της επιθετικότητας και της πρόκλησης βλάβης στον εαυτό. Η νοητική

δυσλειτουργία όπως έχει αναφερθεί συχνά συνυπάρχει με τη ΔΑΦ (Σερετόπουλος et al., 2020).

Κοινωνικές Δεξιότητες

Τα παιδιά και γενικότερα τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους γύρω τους. Τους λείπει «κοινή λογική» (Φρανσίς, 2007). Τα κοινωνικά ελλείμματα γίνονται εμφανή περί τα δύο πρώτα χρόνια των παιδιών τα οποία τις περισσότερες φορές περνούν απαρατήρητα από τους γονείς. Τα παιδιά με αυτισμό δεν δείχνουν να επιζητούν τη σύνδεση με τους άλλους, αντί αυτού δείχνουν ικανοποιημένα να είναι μόνα, αγνοούν την προσπάθεια των γονιών για προσοχή, δεν κάνουν οπτική επαφή και αναζητούν την προσοχή με χειρονομίες και φωνές (Johnson et al., 2007; Rutter, 1978). Αργότερα, στα πλαίσια μιας συνεργασίας ή μιας ομαδικής δραστηριότητας δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και συνήθως έχουν λίγους ή και καθόλου φίλους (Johnson et al., 2007).

Επικοινωνιακές Δεξιότητες

Ανεξάρτητα από το επίπεδο λειτουργικότητας και την ακριβή εντόπιση στο φάσμα, παιδιά και ενήλικες με αυτιστικές διαταραχές παρουσιάζουν προβλήματα στην επικοινωνία. Η γλώσσα τους μπορεί να μειονεκτεί ή να μη μειονεκτεί όσον αφορά τη γραμματική, το λεξιλόγιο ή τη σημασιολογία. Το μεγαλύτερο ζήτημα αφορά στον τρόπο που χρησιμοποιούν την όποια γλώσσα, πραγματολογικά (δηλαδή με τα νοήματα και τις σημασίες που επιδέχονται τα εκφωνήματα σε σχέση με το χώρο, το χρόνο, το ρόλο, την κοινωνική θέση, το στόχο των ομιλητών) (Φρανσίς, 2007). Τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με αυτιστικό σύνδρομο και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές-που δεν προσδιορίζονται διαφορετικά, παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην ομιλία. Οι περισσότεροι γονείς σήμερα είναι αρκετά ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν τον αυτισμό και μπορούν έγκαιρα να αντιληφθούν τα γνωρίσματα (περί την ηλικία των 18 μηνών), ειδικά όταν η έλλειψη ομιλίας, που θεωρείται κατ' εξοχήν χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτιστικού φάσματος, συνοδεύεται από έλλειψη επιθυμίας για αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους άλλους, την έλλειψη χειρονομιών ή άλλων μη λεκτικών προσπαθειών. Μολονότι, παιδιά με ήπια αυτιστική διαταραχή και γνωστικές δεξιότητες συνήθως έχουν ομιλία, η ομιλία τους είναι μη λειτουργική ή ευχάριστη, χωρίς επικοινωνιακές προθέσεις. Ένα χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΑΦ

αποτελεί η ηχολαλία, η επανάληψη δηλαδή της ομιλίας ενός άλλου ατόμου. Μπορεί να είναι άμεση ή καθυστερημένη ηχολαλία όπου στην άμεση επαναλαμβάνονται φωνές και ήχοι αμέσως μετά το άκουσμά τους από το παιδί ενώ στην καθυστερημένη η επανάληψη γίνεται ετεροχρονισμένα. Επίσης, παιδιά με ΔΑΦ μπορούν άνετα να επισημάνουν χρώματα, σχήματα, αριθμούς και γράμματα αλλά δεν μπορούν να τα καταδείξουν αν τους ζητηθεί (Johnson et al., 2007).

2.5 Ψυχαναλυτική προσέγγιση

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του αυτισμού έκανε την εμφάνισή της στο τέλος της δεκαετίας του 1950 έχοντας ως βάση στήριξης τους λεγόμενα "ψυχρούς γονείς" ("refrigerator"), οι οποίοι παρείχαν αρνητικό περιβάλλον για το παιδί. Υποστηρίχθηκε αρκετά σθεναρά ότι η πρώιμη απομάκρυνση του παιδιού από τη μητέρα αποτελούσε σημαντικό παράγοντα για την εμφάνιση του αυτισμού. Αργότερα, θέσεις σαν και αυτές καταρρίφθηκαν καθώς δεν μπορούσαν να αποτελέσουν τα αίτια του αυτισμού παρά μόνο να έχουν ενισχυτική επίδραση. Κατά το αυτό χρονικό διάστημα στις ΗΠΑ ο αυτισμός αντιμετωπίζεται ως μια ψυχολογική και συναισθηματική διαταραχή καθώς μια γενετική αιτιολόγηση θα ελλόχευε τον κίνδυνο ακύρωσης της θεραπευτικής αντιμετώπισής του. Σε αντίθεση με τη νότια Ευρώπη όπου η ιατρική προσέγγιση ήταν κυρίαρχη, στη βόρεια Ευρώπη οι ψυχαναλυτικές ιδέες για τον αυτισμό παραμένουν ισχυρές καθώς η γνώση των νευρολογικών μηχανισμών ήσαν καθόλα απόντες (Tsopanidou & Drigas, 2022) (Σερετόπουλος et al., 2020).

2.6 Αιτιολογία

Η γενετική πολυπλοκότητα και η φαινοτυπική ποικιλία της αυτιστικής διαταραχής δυσκολεύει την εύρεση της αιτίας. Παραμένει μια πολύπλοκη κληρονομική διαταραχή με πολλά γονίδια και με μεγάλη διαφοροποίηση στο φαινότυπο της (Johnson et al., 2007; Σερετόπουλος et al., 2020). Η κύρια αιτία εμφάνισής της είναι η νευρολογική παρεμπόδιση στην κανονική λειτουργία του εγκεφάλου, τα αποτελέσματα της οποίας δεν εντοπίζονται σε συγκεκριμένη περιοχή αλλά από μια ποικιλία συμπτωμάτων (Σερετόπουλος et al., 2020). Πιθανότητες που αυξάνουν την εμφάνιση δεύτερου παιδιού με αυτιστικό σύνδρομο κυμαίνονται μεταξύ του 5% έως 6% και ο κίνδυνος αυξάνεται σημαντικά για τις οικογένειες που έχουν ήδη δύο παιδιά στο φάσμα. Έρευνες

αναφέρουν ότι οι περιπτώσεις που οι αυτιστικές διαταραχές συσχετίζονται με μια ιατρική κατάσταση ή με ένα γνωστό σύνδρομο είναι λίγες και συνεχίζοντας αναφέρουν ότι παρόλο που το αυτιστικό φάσμα έχει γενετική προέλευση, η φαινοτυπική του αποτύπωση επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Σερετόπουλος et al., 2020). Ομοίως, η προχωρημένη ηλικία των γονιών αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης παιδιών με αυτιστική διαταραχή (de novo αυθόρμητες μεταλλάξεις ή από αλλαγές στο γενετικό κώδικα). Στην αρχή της κύηση η έκθεση σε βλαβερούς περιβαλλοντικούς παράγοντες μπορεί να είναι υπεύθυνη για βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα του εμβρύου με ανάλογες επιπτώσεις. Σύμφωνα με ανασκόπηση μελετών των τελευταίων πενήντα χρόνων, υποστηρίζεται ότι οι περισσότερες ΔΑΦ προέρχονται από γενετικά αλληλεπιδρώντες παράγοντες, περιβαλλοντικοί παράγοντες όμως μπορούν να επέμβουν στη διαμόρφωση των ήδη υπαρχόντων γενετικών παραγόντων που είναι υπεύθυνοι για την εκδήλωση της ΔΑΦ σε μεμονωμένα παιδιά. Ερευνητές διατείνονται ότι επιγενετικοί μηχανισμοί μπορεί να είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση αυτιστικών διαταραχών, επικυρώνοντας την πολυπαραγοντική αιτιολογία (Johnson et al., 2007). Ενισχύοντας αυτή την άποψη γίνεται αναφορά στη μελέτη των Τσοπανίδου, Δρίγκας (2022) που υποστηρίζει την άποψη αυτή με την αιτιολογία ότι καθώς ο εγκέφαλος του εμβρύου είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος δεδομένου της πολυπλοκότητάς του αλλά και της χρονικά πρόσφατης δημιουργίας του, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και προστασίας από περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη λειτουργικότητά του. Η έκθεση σε τοξικούς παράγοντες, βαρέα μέταλλα διαμέσου του αίματος της μητέρας βρίσκει τον εγκέφαλο του εμβρύου απροστάτευτο καθώς δεν έχουν δημιουργηθεί αμυντικοί μηχανισμοί έως και για το διάστημα των έξη πρώτων μηνών από τη γέννηση του παιδιού. Μελέτες φέρνουν αποτελέσματα αναπτυξιακών δυσλειτουργιών με νευρολογική υπαιτιότητα, ένα ποσοστό 3% αναπτυξιακών διαταραχών στις ΗΠΑ είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών ρύπων ενώ ένα 25% συμβαίνει από την αλληλεπίδραση παραγόντων περιβάλλοντος και ευαισθησίας του ανθρώπινου γονιδίου. Τέλος στην αιτιολογία του αυτισμού εμπλέκονται και οι βιοδείκτες (ουσίες που ανιχνεύονται στα ούρα και στο αίμα) ένας εκ των οποίων είναι το οξειδίο ενεργητικό στρες, το οποίο προκαλείται από περιβαλλοντικές τοξίνες και τοξικές ουσίες όπως βαρέα μέταλλα, υδράργυρος, φυτοφάρμακα, μητρικές λοιμώξεις και μιτοχονδριακή δυσλειτουργία (Tsopanidou & Drigas, 2022).

Οι σχετικές με τον αυτισμό έρευνες δεν έχουν καταλήξει ακόμη σε ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα για το αν ο αυτισμός αποτελεί μια μεμονωμένη ασθένεια, ένα σύνδρομο (σύνολο κλινικών συμπτωμάτων, ελλείπει κατανοητής αιτιολογίας) ή μια συλλογή συμπτωμάτων που μπορεί να οφείλονται σε μια ετερογενής ομάδα βιολογικών και ψυχοκοινωνικών επιρροών (Rutter, 1978). Σύμφωνα με προηγούμενες αναφορές αν και η αιτιολογία του αυτισμού και οι ψυχολογικοί μηχανισμοί που τον καθορίζουν είναι ακόμη αδιευκρίνιστοι, συνεχείς εντατικές μελέτες διενεργούνται και επικεντρώνονται στην πλήρη κατανόησή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο

3.1 Ορισμός της μουσικής

Η μουσική αποτελεί μια βασική ανθρώπινη εμπειρία και μια γενετική διαδικασία που αντικατοπτρίζει τις γνωστικές ικανότητες. Ο άνθρωπος από πολύ νωρίς ένωσε ότι ο έναρθρος λόγος δεν ήταν ικανός να καλύψει τις ανάγκες όλου του επικοινωνιακού και εκφραστικού του φάσματος και για το λόγο αυτό δημιούργησε τον μουσικό κώδικα (Justin, 1996). Ο νέος κώδικας επικοινωνίας και έκφρασης συνοδεύει τα διάφορα γεγονότα της καθημερινότητας του, ευχάριστα και δυσάρεστα. Η μουσική καταλαμβάνει σημαντική θέση στη ζωή του καθώς τον βοηθά να εκφράσει εσωτερικές διεργασίες εξασφαλίζοντας του ψυχολογική υγεία (Montinari et al., 2018). Για τον ορισμό της μουσικής έχουν αποτυπωθεί διάφορες απόψεις καθώς είναι ένας ευρύς όρος και έχει πολλές θεωρήσεις. Σύμφωνα με τους (Schulkin & Raglan, 2014) *«Ως μουσική ορίζεται η τέχνη που βασίζεται στην οργάνωση των ήχων και σκοπός της είναι η σύνθεση, εκτέλεση και ακρόαση/λήψη ενός έργου. Με τον όρο μουσική εννοείται επίσης και το σύνολο των ήχων, από το οποίο απαρτίζεται ένα μουσικό κομμάτι»*. Από το καθολικό λεξικό της Οξφόρδης (Oxford Universal Dictionary) δίνεται ως *« μία από τις καλές τέχνες που ασχολείται με το συνδυασμό ήχων με σκοπό την ομορφιά της μορφής και της έκφρασης της σκέψης ή του συναισθήματος»*. Ο λειτουργικός χαρακτήρας της μουσικής προάγει την ανθρώπινη ευημερία αμβλύνοντας την κοινωνικότητα, τη φαντασία, το νόημα της ζωής ενώ μεταξύ άλλων περιλαμβάνει ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα και η χωρική αντίληψη. Κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και συνδεδετικά αφού μέσω της μουσικής συνδέονται κοινωνίες, πολιτισμοί, αξίες, ήθη και

έθιμα, ανοίγοντας ολοένα νέα πεδία γνωριμίας, μάθησης και συνεργασίας (Shaboutin, 2005).

3.2 Ιστορική αναδρομή

Χρονολογικά θα μπορούσε να τοποθετήσει κανείς την ύπαρξη της μουσικής σχεδόν με την ύπαρξη του ανθρώπου. Ιστορικά μνημεία και τοιχογραφίες απεικονίζουν σκηνές από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και τη θέση που η μουσική είχε στη ζωή τους (Lipman, 1963). Τελετές, γιορτές, στιγμές χαλάρωσης και κάθε είδους εκδηλώσεις από τις πιο καθημερινές ως τις πιο επίσημες συνοδεύονταν από μουσικές, με μουσικά όργανα της εποχής (αυλός, κιθάρα) (Landels, 2002).

Αρχαιολογικά ευρήματα μας πληροφορούν για τον τότε τρόπο ζωής των ανθρώπων και όσον αφορά τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό είναι ολοφάνερη η θέση της μουσικής στην αρχαιοελληνική καθημερινότητα (Anderson, 2020). Απεικονίσεις τοιχογραφιών και αγγείων μαρτυρούν τη συνοδεία της μουσικής στις γιορτές, θέατρο, τελετές, αθλήματα, συμπόσια, κάνοντας μνεία και στη μουσικότητα που περιλάμβανε η αρχαιοελληνική γλώσσα (Philips & D'Anjour, 2018). Αξιοσημείωτος ο ρόλος της μουσικής και στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής καθώς μεταξύ άλλων φιλοσόφων και ο Σωκράτης υποστήριζαν τη συμμετοχή της ως το καλύτερο εργαλείο μάθησης (Gojmerac & Gojmerac, 2018). Για το λόγο αυτό οι σοφοί και οι φιλόσοφοι της εποχής ασχολήθηκαν συγγραφικά με τα οφέλη της μουσική και την επίδρασή της στην ανάπτυξη τους ανθρώπου. Ο Αριστοτέλης χαρακτηριστικά αναφέρει *«Η ικανότητα της μουσικής να επιδρά στις ψυχικές καταστάσεις των ακροατών είναι συνδεδεμένη με την προσομοίωση με τον ένα ή τον άλλο χαρακτήρα (...) οι μουσικοί τόνοι διαφέρουν ουσιαστικά ο ένας από τον άλλο, ώστε κατά την ακρόασή τους να εμφανίζεται σε εμάς διαφόρων ειδών διάθεση και δεν συμπεριφερόμαστε καθόλου κατά τον ίδιο τρόπο σε καθένα από αυτούς, έτσι, επί παραδείγματος χάρη, ακούγοντας τους μουσικούς τόνους ενός είδους δοκιμάζουμε μια διάθεση περισσότερο συμπονετική και θλιμμένη, ακούγοντας τους τόνους ενός άλλου είδους, τους λιγότερο αυστηρούς, απαλύνεται η διάθεσή μας, άλλοι μουσικοί τόνοι μας προκαλούν κατά βάση μια μέση ισορροπημένη διάθεση. Την τελευταία ιδιότητα την κατέχει προφανώς μόνο ένα είδος τόνου, συγκεκριμένα ο δωρικός τρόπος. Σε ότι αφορά τον φρυγικό τόνο, αυτός επιδρά σε μας με διεγερτικό τρόπο»* (Shaboutin, 2005).

3.3 Ο ρόλος και η επίδραση της μουσικής

Από τα στοιχεία της μουσικής (ένταση, χροιά, ρυθμός, διάρκεια, ύψος) ο ρυθμός αποτελεί το πιο βασικό για την ύπαρξη μιας μουσικής δημιουργίας. Ο ρυθμός συνδέει τη μουσική με την κίνηση αφού εμπεριέχεται και των δύο αυτών μορφών έκφρασης και δημιουργίας (Καρτασίδου, 2004; Σακαλάκ, 2004). Κάθε μελωδία, ηχητική πηγή, εμπεριέχει το στοιχείο του ρυθμού σε σταθερή ή και πιο ασταθής μορφή. Ο ρυθμός κρίνεται απαραίτητος για την ύπαρξη της ίδιας της ζωής καθώς σχετίζεται άμεσα με την πορεία του ανθρώπου στο χώρο και στο χρόνο, τη λειτουργία του οργανισμού και την κίνηση του σώματος. Υπάρχουν ρυθμοί ζωής που διαγράφουν μια περιοδικότητα, αρχής γενομένης οι βιορυθμοί, οι εναλλαγές των εποχών, της μέρας από τη νύχτα, του εικοσιτετράωρου, αποτελώντας ρυθμικά σχήματα. Στο ίδιο πλαίσιο λειτουργεί το ανθρώπινο σώμα, με τους εσωτερικούς του βιορυθμούς όπως η αναπνοή, ο καρδιακός παλμός, ο ύπνος, οι οποίοι επηρεάζονται μέσω των αισθήσεων από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς ρυθμούς όπως ο παλμός μιας μελωδίας, οι ήχοι της φύσης (Σακαλάκ, 2004).

Η (Ostwalt, 1968 στο Mitchell, 2016) κάνει αναφορά στη σημαντική επίδραση του ρυθμού στην συναισθηματική κατάσταση του ανθρώπου καθώς υποστηρίζει ότι διαφορετικοί ρυθμοί επηρεάζουν διαφορετικά την συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, από μια χαλαρή σε μια πιο διεγερτική, αναγνωρίζοντας ότι το μουσικό ερέθισμα μπορεί να ενεργοποιεί ή και να απαλύνει τα συναισθήματα.

Τα πρώτα ακουστικά ερεθίσματα δημιουργούνται ακόμη από την περίοδο της ενδομήτριας ζωής. Πηγές ήχου από τα εσωτερικά όργανα της μητέρας, τον ήχο της φωνής της, τον καρδιακό της ρυθμό, τους έντονους εξωτερικούς θορύβους, δημιουργούν αισθητηριακές εμπειρίες στο έμβρυο που γίνονται αντιληπτές μέσω της ακοής του αν λάβουμε υπόψη, ότι το έμβρυο αντιδρά σε ακουστικά ερεθίσματα από το πρώτο τρίμηνο της κύησης (Lecanuet et al., 1988; Michels, 2003; Καρτασίδου, 2004; Σέργη, 1995).

Ο ήχος και η κίνηση βρίσκονται ενσωματωμένα στην ανθρώπινη φύση. Το ένα δημιουργεί το άλλο (Καρτασίδου, 2004). Το νεογέννητο για παράδειγμα ανταποκρίνεται σε ηχητικά ερεθίσματα μέσω της ακοής του με κίνηση, στρέφοντας το κεφάλι του προς την πηγή του παραγόμενου ήχου. Μεγαλώνοντας, ανταποκρίνεται συντονισμένα σε

μουσικά ερεθίσματα με την κίνηση του σώματός του και ως ενήλικας μπορεί να υιοθετήσει τις θεραπευτικές ιδιότητες της μουσικής (Lecanuet et al., 1988).

Το βάδισμα είναι η κίνηση που συγκαταλέγεται στους βασικούς βιορυθμούς του ανθρώπου καθώς η μορφή, ο τρόπος και ο ρυθμός εκτέλεσής του σχετίζονται άμεσα με τις εσωτερικές λειτουργίες των οργάνων του, τις σωματικές δυνατότητες και αδυναμίες και γενικότερα την ιδιοσυγκρασία. Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται φανερή η στενή σύνδεση που υπάρχει μεταξύ ρυθμού, κίνησης και νευρικού συστήματος (Σακαλάκ, 2004). Η κίνηση αντιμετωπίζεται συνήθως ως η άμεση αντίδραση σε ένα μουσικό ερέθισμα ή και το αντίστροφο μολονότι πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι το ίδιο και το αυτό. Από τις πρώτες σωματοκινητικές αντιδράσεις του ανθρώπου στο μουσικό ερέθισμα είναι το χτύπημα του παλμού με διάφορα μέρη του σώματος, δάχτυλα, πόδια, παλαμάκια, κίνηση του κεφαλιού, σε κάθε στάση του σώματος, όρθια, επικλινή είτε καθιστή (Alvin, 1961). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, η εφαρμογή της μουσικής με τη συνοδεία σωματικών κινήσεων, προσδίδουν εκτεταμένες αναπαραστάσεις του σωματοαισθητηριακού και ακουστικού φλοιού και των κινητικών περιοχών του εγκεφάλου. Πιθανολογείται το κέντρο σύνδεσης της μουσικής με την κίνηση να εγκαθίσταται στον ανθρώπινο εγκέφαλο καθώς σε συγκεκριμένο σημείο του εγκεφάλου συνδέονται νευρολογικά το κινητικό με το ακουστικό σύστημα. Η περιοχή του εγκεφάλου που θεωρείται υπεύθυνη για την κίνηση, τη μουσική και την αντίληψη του χώρου βρίσκεται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και ενεργοποιείται με την κίνηση του σώματος ακολουθούμενη από ή χωρίς μουσική (Abril, 2003).

Ακολούθως, το αυτί μαζί με την ακοή υποστηρίζουν τις κινητικές λειτουργίες καθώς το αυτί ελέγχει την ισορροπία, τον συντονισμό, τους μυς του σώματος και επιπλέον τους μυς του ματιού. Είναι το πρώτο όργανο που αναπτύσσεται και είναι απόλυτα λειτουργικό στους τέσσερις περίπου μήνες μετά τη σύλληψη και το τελευταίο, από όλα τα άλλα, που σταματά να λειτουργεί (Σακαλάκ, 2004). Είναι έτσι κατασκευασμένο που συμμετέχει σε πολλές λειτουργίες όπως την αίσθηση του σώματος στο χώρο, την διατήρηση της ισορροπίας, την εκτέλεση των κινήσεων, τον προσανατολισμό ενώ είναι συνδεδεμένο με το αιθουσαίο σύστημα του έσω αυτιού που είναι υπεύθυνο για τον προσανατολισμό και την ισορροπία (Michels, 2003; Σακαλάκ, 2004). Το αυτί συμμετέχει σε όλες τις λειτουργίες του εγκεφάλου, στην αντιμετώπιση της έλξης της βαρύτητας και επίσης ο συντονισμός ματιού και χεριού εξαρτάται από την

καλή λειτουργία του αυτιού (Σακαλάκ, 2004). Χωρίς να έχει σημασία αν η μουσική αναζητά την κίνηση ή αν η κίνηση δημιουργεί τη μουσική ή αν υπάρχουν εξελικτικοί δεσμοί μεταξύ των δύο, η ανθρώπινη φύση εγγενώς ανταποκρίνεται στα μουσικά, ρυθμικά ερεθίσματα με σωματική κίνηση (Abril, 2003).

Μια ακόμη δεξιότητα που συνδέεται με την κίνηση, είναι αυτή της χωροχρονικής αντίληψης που παρουσιάζει ομοιότητες με την μουσική αντίληψη. Έχει καταδειχθεί ότι η βιωματική εμπειρία μιας κίνησης κάνει ευκολότερη την αναπαράσταση της ίδιας κίνησης στο νοητικό πεδίο στην οποία βασίζεται και η αντίληψη του χώρου. Το γεγονός ότι η ίδια κίνηση βιώνεται νοερά δεν σημαίνει ότι οι περιοχές ελέγχου της κίνησης και του εγκεφάλου κατά τη μουσική εκτέλεση δεν ενεργοποιούνται το ίδιο όπως με την αναβίωση της ίδιας κίνησης σε πραγματικό χρόνο (Σακαλάκ, 2004).

Σε κάθε περίπτωση, η μουσική είχε πρωτεύουσα σημασία σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, εργασία, θρησκεία, ευρύτερη κοινωνική ζωή (Σταυρίδης, 1994). Εξυψώνει το πνεύμα του ανθρώπου και γίνεται μια διαχρονικά πηγή ευχαρίστησης και καλής ποιότητας ζωής.

3.4 Καθοριστικοί παράγοντες για το μέγεθος της επίδρασης της μουσικής

Η επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο δεν είναι πάντα η ίδια κι αυτό γιατί εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους, Οι παράμετροι αυτοί είναι ικανοί να επηρεάσουν το μέγεθος και την έκταση της επίδρασης της μουσικής στα υποκείμενα και αφορούν προσωπικά, μουσικά, και περιβαλλοντικά στοιχεία. Οι μουσικοί παράμετροι που ως επί το πλείστον καθορίζουν το μέγεθος της επίδρασης στη δημιουργία έντονων συναισθημάτων είναι ο ρυθμός, η ένταση, η μελωδία, το τέμπο. Άλλη μια παράμετρος είναι η αξία των φυσικών χαρακτηριστικών, αν δηλαδή ο ήχος που προσλαμβάνεται από το άτομο είναι ζωντανός ή ηχογραφημένος. Η θέση ακρόασης του ατόμου στο χώρο έχει επίσης τη δική της σημασία (Webster & Weir, 2005) . Επιπλέον, πιο προσωπικοί παράγοντες επηρεάζουν την επίδραση της μουσικής και αυτοί είναι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο (Cunningham & Sterling, 1988).

3.5 Η μουσική παρέμβαση στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Παρ' όλο που το παιδαγωγικό πλαίσιο της μουσικής παρέμβασης διαφοροποιείται από το μουσικοθεραπευτικό (ψυχοθεραπευτική μέθοδος παρέμβασης), στην περίπτωση των ατόμων με αυτισμό, με προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητικής υστέρησης, διακρίνεται μια στενή μουσικοθεραπευτική σχέση στην παρέμβαση των ατόμων αυτών. Ως επί το πλείστον, στη σχέση μεταξύ μουσικής και νοητικής καθυστέρησης επικρατούν δύο απόψεις. Η μία, ότι η μουσική συμπεριφορά και αντίληψη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζει φυσιολογική μορφή και δεν επηρεάζεται από το βαθμό αναπηρίας. Η άλλη, ότι η μουσική συμπεριφορά και αντίληψή τους χρειάζεται συγκεκριμένο τρόπο μετάδοσης.

Η παιδαγωγική διάσταση της μουσικής παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σωματικές - κινητικές αναπηρίες είναι ξεκάθαρη. Η μουσική επιδρά θετικά στους τομείς της αντίληψης, έκφρασης, κίνησης και επικοινωνίας και για αυτό το λόγο διαμορφώνονται μουσικά προγράμματα παρέμβασης στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής.

Ομοίως, η μουσική ενισχύει τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης και μάθησης γι' αυτό η μουσική μπορεί να βοηθήσει στην έκφραση συναισθημάτων ή στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας. Επίσης, η επικοινωνία με το περιβάλλον επιτυγχάνεται με την κίνηση, τη φωνή και τα μουσικά όργανα. Κοινός τόπος όλων των παραπάνω ικανοτήτων είναι η παρεχόμενη δυνατότητα μέσω της μουσικής για παρέμβαση που περιλαμβάνει ένα ευρύ πεδίο δράσης από βασικές έως και υψηλές καλλιτεχνικές εκφράσεις, κυρίως όμως γιατί για τα άτομα με αναπηρία η μουσική γίνεται το μέσο έκφρασης στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους.

Επιπροσθέτως, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα άτομα αυτά έχουν ανάγκη παροχής δυνατοτήτων αυτοέκφρασης και επιλογών όπως για παράδειγμα ευκαιρίες επικοινωνίας με πρωτοβουλία εκκίνησης από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία ώστε να διαμεσολαθήσουν προς τα έξω το δικό τους κόσμο. Η μουσική αποτελεί το εργαλείο για την επίτευξη δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιπροσθέτως, υπάρχει άμεση σχέση μουσικής και γλωσσικής ανάπτυξης καθώς τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν αργή εξέλιξη στον γλωσσικό τομέα.

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν τη θετική επίδραση της μουσικής στις επιδόσεις του προφορικού λόγου για μαθητές με νοητική υστέρηση.

Ο τομέας της μουσικής παρέμβασης σε βαρήκοα και κωφά άτομα έχει επιδείξει σημαντικά οφέλη καθώς τους δίνεται η δυνατότητα διαφοροποίησης των ηχητικών εκδηλώσεων έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η λεκτική επικοινωνία (Καρτασίδου, 2004).

3.6 Μουσική και κίνηση

Σημαντική θεωρείται η περίοδος της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη των βασικών θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη των βασικών θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων πρόκειται να αποτελέσουν τη βάση από όπου το παιδί θα βιώσει την επιτυχία στις αθλητικές δεξιότητες στην πορεία της εφηβείας του και αργότερα. Η κινητική ικανότητα καταλαμβάνει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των θεμελιωδών δεξιοτήτων του παιδιού καθώς μέσω της κίνησης το παιδί εξερευνά το περιβάλλον του, το συσχετίζει με τη χρήση των αντικειμένων γύρω του ενώ παράλληλα εκπαιδεύεται ώστε να ανταπεξέρχεται σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Η αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων ενός παιδιού μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των προβλημάτων κίνησης αλλά και της γενικότερης ανάπτυξής του (Dourou et al., 2017). Οι λόγοι που η περίοδος της προσχολική και πρωτοσχολικής ηλικίας θεωρείται κρίσιμη είναι γιατί τα παιδιά αυτού του ηλικιακού φάσματος απολαμβάνουν να μαθαίνουν, να συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες και ενώ εκπαιδεύονται σε αυτές γίνονται κεφάλαιό τους.

Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων ενισχύει την ψυχολογική, κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η συμμετοχή των παιδιών σε κινητικές δραστηριότητες τα βοηθά να σημειώνουν πρόοδο στις κοινωνικές δεξιότητες, στις δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και ελέγχου της επιθετικότητας, τα οποία θεωρούνται σημαντικά εφόδια για τη ζωή τους στη διαχείριση καταστάσεων που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Εξίσου, με τη συμμετοχή τους σε κινητικά παιχνίδια μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στην ομάδα με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους ενώ καλλιεργείται η εν-συναίσθηση και του τί είναι σωστό και λάθος. Επιπροσθέτως, καλούνται να ανταποκριθούν σε οδηγίες και έργα, να βρίσκουν λύσεις

σε προβλήματα που προκύπτουν, συμμετέχοντας σε ένα εύφορο περιβάλλον γνωστικής ανάπτυξης.

Ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων με μουσική ή ηχητική συνοδεία τα κάνει περισσότερο ελκυστικά και διασκεδαστικά για τα παιδιά καθώς η μουσική δημιουργεί εσωτερικό κίνητρο για κινητική ανταπόκριση στο ρυθμό της. Κάθε κίνηση του παιδιού από το απλό περπάτημα μπορεί να αποδοθεί με ήχο. Ο δάσκαλος με τη χρήση ενός απλού τυμπάνου μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών να ανταποκριθούν με κίνηση στο ρυθμό του. Τα παιχνιδιοτραγούδα αποτελούν πολύ καλές ευκαιρίες για τα παιδιά να εκφραστούν με σωματικές κινήσεις σύμφωνα με αυτά που λέει το τραγούδι, όπως να τοποθετήσουν τα χέρια τους σε κάποιο σημείο του σώματός πχ στήθος ή να χαιρετίσουν τον ήλιο όπως προσκαλεί το τραγούδι να κάνουν ενώ παράλληλα τραγουδούν (Zachoroulou et al., 2004).

3.7 Μουσική και κίνηση στην Ειδική Παιδαγωγική

Η μουσική στην Ειδική Παιδαγωγική επιτελεί διπλή λειτουργία: Την εκπαίδευση στη μουσική και την εκπαίδευση μέσω της μουσικής. Η Μουσική και η κίνηση, όπως έχει προαναφερθεί, αλληλοσυμπληρώνονται καθότι αποτελούν αδιάσπαστο κομμάτι της ίδιας βιωματικής εμπειρίας. Η άμεση σχέση της μουσικής και της κίνησης προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε ηχητικό ερέθισμα και κάθε σωματική κίνηση αποτελούν μορφές έκφρασης, απεικόνισης και δομής. Έκφρασης, καθώς το άτομο εκφράζει συναισθήματα, εμπειρίες και διαθέσεις. Απεικόνισης, καθώς το άτομο παρουσιάζει εικόνες, γεγονότα, ιστορίες, δεδομένα. Δομές, καθώς εμπεριέχουν κριτήρια διαμόρφωσης και ταξινόμησης (επανάληψη, αλλαγή, αργά-γρήγορα) (Σέρρη, 1994).

Η μουσική εκπαίδευση στη ειδική προσχολική και σχολική αγωγή παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με τη μουσικοθεραπεία και χρειάζεται προσοχή ώστε να μην συγχέονται. Η μουσική πρωτοστατεί στην πρώιμη παρέμβαση και στην ειδική αγωγή και αντιμετωπίζεται ως μορφωτικό αγαθό.

Όντας η μουσική ικανότητα σχετίζεται με το γενικό πλαίσιο των ικανοτήτων του ανθρώπου, μια ακουστική διαταραχή θα μπορούσε να επηρεάσει και την ικανότητα της σκέψης. Μια βιωματικού χαρακτήρα παρέμβαση, όπως η μουσική εμπειρία, θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τη νοητική ικανότητα.

Η μουσική μπορεί να δημιουργήσει ευχάριστη ατμόσφαιρα και να ενισχύσει την αισθητική πλευρά του υποκειμένου ενώ δίνει τη δυνατότητα μέσω του μουσικού δρώμενου για προσωπικές εμπειρίες.

Η μουσική αποτελεί βίωμα και ο μορφωτικός της χαρακτήρας εκτείνεται πέρα από το λόγο και τον ήχο σε κάθε κινητική δομή και χρονική-χωρική υπόσταση (Αντωνακάκης Δημήτρης & Χιωτάκη Ειρήνη, 2007).

Η εφαρμογή προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, βασίζεται στην αξία του ρυθμού και της κίνησης. Όντας αφορά σε μια βιωματική εμπειρία που περιλαμβάνει εμπειρίες του σώματος και κάθε άλλη εμπειρία προερχόμενη από αυτό, τότε και η μάθηση επιτυγχάνεται στο βέλτιστο των δυνατοτήτων των δρώντων υποκειμένων. Η μουσική και η κίνηση συνεπαίρνει το παιδί, το ενεργοποιεί και το βοηθάει να κατανοήσει βασικές μουσικές έννοιες. Το σώμα συμμετέχει στα μουσικά δρώμενα μέσω της κίνησης και του ρυθμού, βασικά στοιχεία και για το χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής. Ο ρυθμός δίνει τη δυνατότητα στο άτομο με ειδικές ανάγκες να βιώσει την ελευθερία της κίνησης, την αρμονία και την αυτονομία.

Ο μουσικοπαιδαγωγός αποβλέπει μέσω της μουσικής στην επαφή και επικοινωνία μεταξύ ανθρώπου και μουσικής. Η μουσική προέρχεται από το σώμα με την κίνηση του βαδίσματος και της ομιλίας, ακολούθως με τη σύνδεση της κίνησης με το λόγο. Με τη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα της μουσικής αποκτώνται εμπειρίες σχετικές με το σώμα, το χώρο, την ομάδα. Τα παιδιά που βιώνουν την επίδραση της μουσικής και της κίνησης, αναπτύσσουν αισθησιοκινητικές, επικοινωνιακές και δημιουργικές ικανότητες αλλά και τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα με τις ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, ανακαλύπτουν τις κινητικές τους δυνατότητες, αποκτούν κινητικό έλεγχο, εκτελούν, διαφοροποιούν κινήσεις, διαμορφώνουν ελεύθερα ή οργανωμένα την κίνηση τους σύμφωνα με τις μουσικές δραστηριότητες και τα ακουστικά ερεθίσματα. Με τη μουσικοκινητική και ρυθμική αγωγή τους δίνεται η δυνατότητα εξάσκησης της αντίληψης, της οργάνωσης, του προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο. Μαθαίνουν το χώρο μέσα από κινητικές αντιθέσεις (ψηλά - χαμηλά, πάνω - κάτω) χορογραφίες (κύκλος, σειρά, ζιγκ ζαγκ) και μουσικά φαινόμενα (σιγανά - δυνατά). Ο παιδαγωγός θέτει τους στόχους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακολουθώντας τη βιωματική μέθοδο (μαθαίνω κάνοντας). Η

Μουσική με την κίνηση αλληλοσυνδέονται μέσω του ρυθμού και η σύνδεση αυτή εντοπίζεται τόσο στο τραγούδι όσο και στο χορό (Καρτασίδου, 2004).

Σημειώνεται, ότι κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό και τρόπο να βλέπει, ακούει και να προσλαμβάνει έννοιες. Το έργο της Μουσικοκινητικής Αγωγής καθότι διπλό, δίνει διέξοδο στους φυσιολογικούς ρυθμούς του παιδιού και του προσφέρει εντυπώσεις από τον γύρω κόσμο μέσω των αισθήσεων (Σέρρη, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μουσικοκινητική

4.1 Ορισμός Μουσικοκινητικής αγωγής

Μουσικοκινητική Αγωγή είναι ένα παιδαγωγικό σύστημα προσέγγισης της μουσικής και της κίνησης μέσα από την προσωπική βιωματική εμπειρία, την εξερεύνηση, την παρατήρηση και τον δημιουργικό αυτοσχεδιασμό. Βασίζεται σε σύγχρονες κι εξελιγμένες γνωστικές αρχές της παιδοψυχολογίας, της μουσικοπαιδαγωγικής, της κινησιολογίας και της αισθητικής αγωγής. Η σχολική εκπαίδευση έχει την υποχρέωση να καλλιεργήσει και να ενεργοποιήσει στο αναπτυσσόμενο άτομο, όλες εκείνες τις ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την εξελικτική του πορεία όπως την πρωτοβουλία, την φαντασία και την δημιουργικότητα (Ματέυ, 1986).

Η μουσικοκινητική αγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία συχνά ταυτίζεται με την κινητική και ρυθμική αγωγή καθώς δραστηριότητες των δύο παραπάνω μεθόδων είναι ταυτόσημες σε διαδικασία. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η μουσικοκινητική αγωγή στοχεύει στη βιωματική αντίληψη της μουσικής μέσω της κίνησης. Το παιδί με τις κινητικές εμπειρίες που αποκτά προσαρμοσμένες πάνω στα στοιχεία της μουσικής αρχίζει να εξοικειώνεται σε δραστηριότητες παραγωγής μελωδίας και ακρόασης. Ενώ η κινητική και ρυθμική αγωγή στοχεύει στη διερεύνηση των δυνατοτήτων της σωματικής κίνησης μέσω της μουσικής (Παυλίδου, 2012).

4.2 Μουσικοπαιδαγωγοί

4.2.1 Jaques-Dalcroze

Ο Jaques-Dalcroze (1865- 1950) καθηγητής σολφέζ και αρμονίας στο ωδείο της Γενεύης ήταν ένας από τους πρώτους μουσικοπαιδαγωγούς που προσπάθησε μέσω της μουσικής να δημιουργήσει ευκαιρίες σωματικής έκφρασης (Thresher, 1964) Η μέθοδος του βασίζεται στο συντονισμό της μουσικής και της σωματικής κίνησης ενώ διαφοροποιείται

από κάθε άλλη μέθοδο με παρόμοιους στόχους (Sadler, 1920; Thresher, 1964). Ο Dalcroze στόχευε με τη βοήθεια του ρυθμού να δημιουργήσει κανάλια συνεργασίας μεταξύ εγκεφάλου και σώματος ώστε να προωθήσει την αίσθηση του ρυθμού στη σωματική κίνηση. Με τη μέθοδό του η συγκέντρωση και η προσοχή των μαθητών ενισχύονται, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο ρυθμό με τη σωματική συμμετοχή (παλαμάκια, δάχτυλα), δημιουργώντας μια τεχνική αυτόματης συνεργασίας των άνω και κάτω άκρων (Thresher, 1964). Πρόθεσή του ήταν να μυήσει τους μαθητές στη μουσική ολοκληρωτικά, ήθελε δηλαδή η μουσική να βιώνεται από τα παιδιά και όχι μόνο να καταγράφουν στεγνά αρμονίες και ρυθμούς. Για το σκοπό αυτό, δημιούργησε μια προσέγγιση που περιλάμβανε: την ευρυθμική (Eurhythmic), το σολφέζ και τον αυτοσχεδιασμό, με την ευρυθμική να αποτελεί μια ξεχωριστή συνεισφορά της προσέγγισης Dalcroze. Μέσω της ευρυθμικής, οι μαθητές έρχονται σωματικά αντιμέτωποι με τα στοιχεία του χρόνου, του χώρου και της δυναμικής ενέργειας ανακαλύπτοντας βιωματικά την αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Στο σολφέζ και τον αυτοσχεδιασμό ανακαλούνται οι σωματικές μνήμες που καταγράφηκαν στη διάρκεια της ευρυθμικής, της αλληλεξάρτησης του χρόνου, του χώρου και της ενέργειας λειτουργώντας υποστηρικτικά στη μουσική εκπαίδευση των μαθητών (Heldisari & Ramadhan, 2021). Η εκπαιδευτική αξία της μεθόδου, η εφαρμογή της στις ανάγκες των παιδιών καθώς και η ευχαρίστηση που αντλούν τα παιδιά με τη συμμετοχή τους στις ασκήσεις έχει αποδειχθεί στην πράξη (Sadler, 1920). Ο σκοπός της εκμάθησης της κίνησης με ρυθμό, είναι το άτομο να αισθάνεται σωματικά τον ρυθμό (χτύπημα ή παλμό). Καθώς ο μαθητής αντιλαμβάνεται το ρυθμό, προχωρά στη δεύτερη στρατηγική το σολφέζ και μετά από αυτό στον αυτοσχεδιασμό. Παρακάτω ακολουθεί ο πίν.2. στον οποίο αποτυπώνεται μια οργάνωση συνδυασμένων πλεονεκτημάτων στις μουσικές δεξιότητες που προέρχονται από τη χρήση της ευρυθμικής.

Πίνακας 2: Μία οργάνωση των τριών στρατηγικών του Dalcroze

Στρατηγική / Dalcroze
Προσέγγιση

Κινητικές και Μουσικές δεξιότητες

<p>Ευρυθμική</p>	<p>Χρήση μεγάλων κινητικών δεξιοτήτων Βρίσκοντας τον ρυθμό Τέμπο (μέτρηση ταχύτητας και χρόνου) Πατώντας τα πόδια Χτυπώντας τα χέρια στην επιφάνεια (μηροί, πήχεις, παλάμες μαζί) Δυναμική (έκφραση, ξαφνικές και σταδιακές αλλαγές) Μυϊκή ενέργεια στο σώμα</p>
<p>Σολφέζ</p>	<p>Βήμα στον αντίστοιχο τόνο Χρήση χειρονομιών (do-re-mi-fa-sol-la-si-do) Παραλλαγές τριάδων (1-3-5) Χρήση λέξεων για αντιστοίχιση ήχων (χρησιμοποιώντας δημοτικά τραγούδια)</p>
<p>Αυτοσχεδιασμός</p>	<p>Χρήση των στρατηγικών 1, 2, 3 σε διαφορετικές ακολουθίες και παραλλαγές Εξερεύνηση της κίνησης του σώματος ελεύθερα Μουσική έκφραση και τεχνική</p>

4.2.2 Zoltan Kodaly

Ο Zoltan Kodaly (1882-1967), Ούγγρος συνθέτης, μουσικολόγος και μουσικοπαιδαγωγός, ως κύριο μέλημά του είχε να δημιουργήσει στη χώρα του ένα μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα που θα ξεκινούσε από το νηπιαγωγείο. Η θεωρία του στηρίζεται στις αρχές ότι η μουσική αγωγή έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της μουσικότητας (ικανότητα μουσικής γραφής, διαβάσματος και σκέψης) και αποτελεί δικαίωμα για κάθε παιδί. Για το λόγο αυτό υποστήριζε ότι πρέπει να διδάσκεται σαν μάθημα στο σχολείο. Η γενικότερη εκπαιδευτική του φιλοσοφία υποστηρίζει ότι:

Η μουσικότητα είναι δικαίωμα του κάθε ανθρώπου.

Το τραγούδι αποτελεί τη βάση της μουσικής αγωγής καθώς η φωνή αποτελεί το φυσικό όργανο του παιδιού.

Η μουσική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινάει πολύ νωρίς (νηπιαγωγείο, πρώτες τάξεις δημοτικού σχολείου).

Η μητρική μουσική γλώσσα του κάθε παιδιού είναι τα παραδοσιακά τραγούδια της κουλτούρας του που θα πρέπει διαμέσου αυτών να διδαχθούν οι έννοιες και οι δεξιότητες για την απόκτηση της μουσικότητας.

Για την μουσική εκπαίδευση των παιδιών χρειάζεται να χρησιμοποιείται μουσική καλής ποιότητας.

Ο Kodaly στην πορεία ανέπτυξε μια μέθοδο διδασκαλίας της μουσικής όπου η μουσικότητα και η γνώση κατακτώνται με τη χρήση της φωνής, το πρώτο φυσικό όργανο του ανθρώπου. Η μέθοδός του, για φωνητική άσκηση και ανάπτυξη βασίζεται σε ένα σύστημα όπου ο φθόγγος Ντο είναι κινητός κι αυτό γιατί ήθελε να καλλιεργήσει από νωρίς το εσωτερικό αυτί δηλαδή την ακοή μέσα από το τραγούδι χωρίς τη συνοδεία οργάνων. Εισάγοντας τις κινήσεις των χεριών, τα παιδιά μαθαίνουν τις έννοιες της τονικότητας με τους φθόγγους Σολ-Μι που σταδιακά οδηγεί στη χρήση της πεντατονικής κλίμακας. Η πεντατονική κλίμακα με τους φθόγγους ντο, ρε, μι, σολ, λα, ντο, έγινε η βάση της φωνητικής μουσικής αγωγής στο σύστημα Zoltan Kodaly και Carl Orff (Σέργη, 1994).

4.2.3 Σύστημα Μουσικοκινητικής Carl Orff

Ο Carl Orff (1895-1982) Γερμανός συνθέτης ιδιαίτερα γνωστός για τα δραματικά του έργα και όπερες όπως και για τις καινοτομίες του στη μουσική εκπαίδευση. Σπούδασε μουσική στην ακαδημία του Μονάχου, παρουσίασε μια ενδιαφέρουσα πορεία στη μουσική με την επιμέλεια όπερων, το κοσμικό του ορατόριο *Carmina Burana*¹, το Orff-Schulwerk (εργασία σχολείου Orff - εγχειρίδιο που περιγράφει τον τρόπο που διευθύνει), και πολλά άλλα έργα του που είναι εμπνευσμένα κυρίως από το ελληνικό θέατρο και από μεσαιωνικά έργα μυστηρίου. Ανέπτυξε ένα μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα εκπαίδευσης για παιδιά που υιοθετήθηκε ευρέως με το γνωστό όνομα Orff-Schulwerk. Στο νέο αυτό σύστημα μετέπειτα προστέθηκε ο λόγος και έγινε κατάλληλο για το σχολείο με τον υπότιτλο «Στοιχειακή μουσική και κινητική αγωγή» (Britannica, 2022; Zachoroulou et al., 2004).

Από την αρχή της καριέρας του, ο Orff ανακάλυψε τη δημιουργική δύναμη του ρυθμού ο οποίος κυριαρχεί στα έργα του. Πίστευε, ότι κάθε άτομο διαθέτει μουσικότητα και ότι με την κατάλληλη αγωγή μπορεί να την καλλιεργήσει περαιτέρω (Σέργη, 1994).

¹ *Carmina Burana*, καντάτα που συντέθηκε το 1935 και το 1936 από τον Carl Orff, βασισμένη σε 24 ποιήματα από τη μεσαιωνική συλλογή *Carmina Burana*.

Η μέθοδος του συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση και τον προφορικό λόγο (μουσική-κίνηση-λόγος). Η μουσική, η κίνηση και ο λόγος έχοντας κοινό σημείο αναφοράς το ρυθμό, θεωρήθηκαν μορφές έκφρασης με κοινή καταγωγή.

Το σύστημα είναι βασισμένο στην ανάπτυξη της αίσθησης του ρυθμού μέσω της ομαδικής άσκησης και της παράστασης με κρουστά όργανα (Britannica, 2022; Zachoroulou et al., 2004).

Τα στοιχεία της μεθόδου Orff συνοψίζονται στα εξής: Ρυθμός-κίνηση (δημιουργική και εκφραστική), τραγούδι και επαφή με τα όργανα Orff (φλογέρες, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, διάφορα κρουστά), ηχηρές σωματικές κινήσεις (παλαμάκια, χτυπήματα χεριών στους μηρούς, των ποδιών στο πάτωμα) και αυτοσχεδιασμός. Με το συνδυασμό όλων των παραπάνω τα παιδιά σχηματίζουν ρυθμικές φράσεις, συνοδεύουν το λόγο, το τραγούδι, την κίνηση (Ματέϋ, 1986).

Το κέντρο της εκπαίδευσης παραμένει ο αυτοσχεδιασμός. Ο Orff ονόμασε το στυλ διδασκαλίας του Schulwerk (Göktürk, 2012). Τα όργανα είναι απλά κρουστά που αποτυπώνουν εύκολα το ρυθμό και πραγματοποιούν την Orff στοιχειακή μουσική, δηλαδή τη μουσική που οι ίδιοι εκτελούμε.

Ο ίδιος γράφει: «Η στοιχειακή μουσική δεν είναι ποτέ σκέτη μουσική». Είναι συνδεδεμένη με κίνηση, χορό και ομιλία, είναι μια μουσική που πρέπει να την φτιάξει κανείς μόνος του, στην οποία συμμετέχουμε όχι ως ακροατές, αλλά ως εκτελεστές. Η μουσική, η κίνηση και η γλώσσα έχοντας ως κοινό σημείο αναφοράς το ρυθμό αποτελεί έκφραση με κοινή καταγωγή. Δεν έχει μεγάλο σχήμα και δομή αλλά μικρά σχήματα *Ostinato* (επανάληψη ρυθμικού, μελωδικού, λεκτικού ή κινητικού σχήματος) και μικρά σχήματα *Rondo* (κυκλική μουσική φόρμα). Η στοιχειακή μουσική είναι γήινη, φυσική, σωματική, μπορεί να την μάθει και να την ζήσει ο καθένας και είναι προσαρμοσμένη στα μέτρα του παιδιού. Λέγοντας “μέτρα του παιδιού” ο Orff εννοεί την ανάγκη του για παιχνίδι και ευχάριστη ενασχόληση, η ανάγκη του να βιώνει τα ερεθίσματα γιατί έτσι τα καταλαβαίνει καλύτερα. Έτσι, με την κίνηση βιώνεται ο ρυθμός και η μουσική, με το λόγο νιώθουν το φυσικό ρυθμό της γλώσσας και τον εναρμονίζουν με το ρυθμό μέσα τους.

Η μέθοδος Orff πέρα από τον παιδαγωγικό έχει και έντονα κοινωνικό χαρακτήρα. Στις πεποιθήσεις του μουσικοπαιδαγωγού, εμπίπτει ότι τα άτομα είναι αυτά που μπορούν να αλλάξουν την ανθρωπότητα και για αυτό το λόγο δίνει μεγάλη έμφαση

στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και δουλεύει με ομάδες. Συγχρόνως ενθαρρύνεται η ατομικότητα, η πρωτοβουλία, η φαντασία, η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα έχοντας ως λειτουργικό στοιχείο τη στήριξη και το δέσιμο της ομάδας. Η συμμετοχή των παιδιών σε σύνολα με ηχηρές κινήσεις, όργανα, λόγο και κίνηση, τα βοηθάει να αυξήσουν την ικανότητα της συγκέντρωσης, την υπευθυνότητα, την ένταξη σε σύνολα, την ομαδική εργασία και την αυτενέργεια. Η μέθοδος απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες κυρίως όμως στην περίοδο της παιδικής ηλικίας όπου η ανάπτυξη συμβαίνει στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο ταυτόχρονα. Το γεγονός ότι λόγος και κίνηση αναπτύσσονται ταυτόχρονα, τα παιδιά που υποστηρίζονται κατάλληλα αναπτύσσονται στον ίδιο χρόνο κινητικές-χορευτικές και μουσικές δεξιότητες (Zachoroulou et al., 2004).

Οι βασικές αρχές του Orff-Schulwerk είναι:

- i. Ο ρυθμός αποτελεί τη βάση της μουσικής αγωγής και διδάσκεται με το λόγο και τη ρυθμική κίνηση του παιδιού.
- ii. Τα παιδιά μαθαίνουν αρχικά απλά μελωδικά σχήματα δύο φθόγγων Σολ-Μι, πεντατονική, ενώ σταδιακά προχωρούν στη χρήση και άλλων κλιμάκων.
- iii. Ευκαιρίες για αυτοσχεδιασμό και δημιουργική έκφραση στη μουσική, με το σώμα, τη φωνή και τα μουσικά όργανα, θα πρέπει να προσφέρονται απλόχερα στα παιδιά.
Το παιδί σύμφωνα με το μουσικό επίπεδο που βρίσκεται, λαμβάνει μέρος σε αντίστοιχες μουσικές δραστηριότητες.

4.3 Η σημασία της μουσικοκινητικής αγωγής στην εκπαίδευση

Όπως έχει προαναφερθεί η Μουσικοκινητική Αγωγή αποτελεί, το βιωματικού χαρακτήρα παιδαγωγικό μέσο προσέγγισης της μουσικής και της κίνησης.

Τα παιδιά από μικρή ηλικία πολύ εύκολα δέχονται και αφομοιώνουν βιώματα που αφορούν κάθε αισθητική μορφή όπως είναι η κίνηση, ο ρυθμός, τα χρώματα, οι ήχοι. Ο ρόλος του σχολείου είναι να βοηθήσει στην ανάπτυξη των παιδιών σε σωματικό, πνευματικό και ψυχικό επίπεδο.

Όπως άλλωστε αναφέρει το πρόγραμμα σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: «σκοπός του σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Νόμος 1566/85). Συγκεκριμένα στο άρθρο ένα του ίδιου Νόμου αναφέρει: «Να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Κύριος στόχος της Μουσικοκινητικής αγωγής είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, η ενθάρρυνση για διερεύνηση και η διευκόλυνση της μάθησης, σε μια ατμόσφαιρα αποδοχής, ποικίλων δραστηριοτήτων και ερεθισμάτων, εναλλακτικών ιδεών και απόψεων. Ο βιωματικός της χαρακτήρας την καθιστά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και δημιουργική για τα παιδιά επιτρέποντας τα να εκφραστούν, μετατρέποντάς τα σε δρώντα υποκείμενα και συν-οικοδόμους της δική τους μάθησης. Ο συνδυασμός της κίνησης με τον κόσμο των ήχων στηρίζεται στα κοινά γνωρίσματα και τους παράγοντες τους όπως ο χρόνος, ο χώρος, ο ρυθμός και η ένταση. Συμμετέχοντας σε μουσικοκινητικά προγράμματα αναπτύσσονται οι κινητικές δεξιότητες, η μνήμη, η φαντασία, η ακουστική αντίληψη καθώς και η γλωσσική ικανότητα των παιδιών. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του νηπιαγωγείου προγραμματίζονται δραστηριότητες που στοχεύουν στην ολική κινητικότητα του παιδιού και προάγουν, σύμφωνα με το σκοπό της Φυσικής Αγωγής, τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Εξασφαλίζεται ένα ασφαλές περιβάλλον, ο απαραίτητος εξοπλισμός και διευκολύνεται η συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ηλικίας του (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

4.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Μουσικοκινητικής Εκπαίδευσης

Για την πραγματοποίηση της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έγινε εκτεταμένη αναζήτηση ερευνητικών άρθρων, με αναζήτηση θεματολογίας εφάμιλλης της παρούσας εργασίας δηλαδή την επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων μουσικής και κίνησης, στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Κατά τη διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά, ώστε να ανασυρθούν μελέτες ενδιαφέροντος, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Η αναζήτηση έγινε σε βάσεις δεδομένων και επιλέχτηκαν άρθρα με παρεμβάσεις μουσικοκινητικής, ρυθμικής, μουσικοθεραπείας και χορού. Ο σκοπός ήταν να καταγραφούν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, για να καταφανεί η επίδραση της μουσικής και της

κίνησης στα παιδιά της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας στην κινητική τους απόδοση.

Μελέτη που έγινε στο Κάιρο από τον Huda M. Mazeed και από το Faculty of Education for Early Childhood, Cairo University, Giza, Egypt με τίτλο: Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης μερικών μουσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με σύνδρομο Down χρησιμοποιώντας μουσική, (A Program for Developing Some Music Skills for Down Syndrome Children Using Music) παρουσιάζεται η εφαρμογή ενός προγράμματος ρυθμικής μουσικής, με σκοπό τη μουσική καλλιέργεια και την απόκτηση κάποιων κινητικών δεξιοτήτων για παιδιά με σύνδρομο Down. Το δείγμα ήταν είκοσι αγόρια και κορίτσια χωρισμένα σε δύο ομάδες. Την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Έγινε η εφαρμογή κατάλληλου για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων (βάδισμα, τρέξιμο, άλμα) υλικού. Αναλύθηκαν στατιστικά τα αποτελέσματα με την χρήση της ανάλυση συν-διακύμανσης, όπου η (προ-δοκιμή επέχει θέση μεταβλητής). Αξιοσημείωτη βελτίωση απόδοσης των υπό μελέτη κινητικών δραστηριοτήτων, καταφάνηκε για την πειραματική ομάδα έναντι της ομάδας ελέγχου, επιβεβαιώνοντας τη θετική επίδραση του μουσικού ρυθμικού προγράμματος, για τα παιδιά με σύνδρομο Down στην κινητική τους απόδοση.

Το πείραμα διεξήχθη στην Γκίζα, πόλη της Αιγύπτου. Τα είκοσι παιδιά (αγόρια και κορίτσια) επιλέχθηκαν τυχαία από ένα εξειδικευμένο κέντρο εκπαίδευσης για παιδιά με σύνδρομο Down. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: Την πειραματική Ομάδα που αποτελούνται από επτά κορίτσια και τρία αγόρια, μέσης χρονολογικής ηλικίας πέντε ετών και επτά μηνών και την Ομάδα ελέγχου, από έξη κορίτσια και τέσσερα αγόρια, ηλικίας πέντε ετών και εννέα μηνών.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν (Κάρτα παρατήρησης - Κλίμακα). Εφαρμόστηκαν στην ομάδα ελέγχου, στην πειραματική ομάδα και στο προτεινόμενο μουσικό πρόγραμμα στην πειραματική ομάδα. Εφαρμόστηκαν συνολικά είκοσι συνεδρίες. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος επαναλήφθηκε η μέτρηση και οι διαφορές στα ευρήματα αναλύθηκαν στατιστικά.

Συμπερασματικά, τα παιδιά με σύνδρομο Down, υποφέρουν από πολλές κινητικές δυσκολίες που επηρεάζει την ανάπτυξη της κινητικής τους ικανότητας, με ρυθμό παρόμοιο με αυτό των συνομηλίκων τους, φυσιολογικής ανάπτυξης. Τα οφέλη της μουσικής και η αποτελεσματικότητα του ρυθμού της μουσικής, βοηθάει να

κυριαρχήσει η κίνηση καθώς ο μουσικός χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ πεδίο εφαρμογής στον τομέα της μουσικοθεραπείας. Το Πρόγραμμα της ρυθμικής μουσικής που εφαρμόστηκε στα παιδιά στο πλαίσιο της έρευνας, κατέδειξε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες αυτών. Το δείγμα των παιδιών συμμετείχαν στην αλληλεπίδραση με το ρυθμό της μουσικής με επιτυχία και η εξέλιξη αυτή θα συνοδεύει τις μελλοντικές κινητικές τους δεξιότητες, επισημαίνοντας ότι οι κινητικές δυσκολίες των παιδιών με σύνδρομο Down χρειάζονται κατάλληλη και έγκαιρη παρέμβαση (Mazeed, 2022).

Αντίστοιχα τα αποτελέσματα της έρευνας των Gerald Mahony, Cordelia Robinson και Frida Perakes με την ονομασία Early motor integration. The need for New Treatment Paradigms από το Case Western Reserve, Kleveland, Ohio και το University of Colorando Health Scienses Centre Denver, έδειξαν ότι κανένα από τα δύο μοντέλα θεραπείας που εφαρμόστηκαν σε μικρά παιδιά με κινητική αναπηρία, δεν ήταν αποτελεσματική στην ενίσχυση του ρυθμού της κινητικής ανάπτυξης ή της ποιότητας της κίνησης των παιδιών, τουλάχιστον για το χρονικό διάστημα για το οποίο διήρκεσε (ένα έτος). Το εύρημα αυτό, συνυπολογίζεται στον όγκο εκείνο της βιβλιογραφίας που υποδηλώνει ότι οι σύγχρονες διαδικασίες κινητικών παρεμβάσεων, πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται πλήρως, στην ικανοποίηση των ελπίδων και του οράματος για κινητικές παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας, χρησιμεύουν ως πρόκληση στο πεδίο ώστε να αναρωτηθεί και να διερευνήσει για νέες μεθόδους θεραπείας. Η έρευνα ωστόσο, επισημαίνει την ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στις παρεμβάσεις, την ανάγκη για ανανέωση της ερευνητικής ατζέντας ώστε να διερευνά ζητήματα που συνδέονται με την ένταση των υπηρεσιών και τη δυναμική θεωρία των κινήτρων, τα μοντέλα χρηματοδότησης να τροποποιηθούν ώστε να ενθαρρύνονται καινοτόμες πρακτικές κινητικών παρεμβάσεων.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μια ομάδα παιδιών που δέχτηκε υπηρεσίες προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης ή θεραπείας με βάση τα δύο μοντέλα θεραπείας, την προσέγγιση NDT ή την προσέγγιση Dev Skills. Ο αντίκτυπος των δύο μοντέλων (NDT και Dev Skills) εξετάστηκε σε σχέση με τις κινητικές βλάβες με διαφορετικές αιτιολογίες. Για το κάθε μοντέλο παρέμβασης το δείγμα απαρτιζόταν από παιδιά με σύνδρομο Down (n=27) με τάση για καθυστερημένη κινητική ανάπτυξη (υποτονικότητα) όσο και από παιδιά με εγκεφαλική παράλυση (n=23), οι κινητικές καθυστερήσεις των οποίων συνδέονται με διάφορα άτυπα κινητικά μοτίβα. Σε αυτή την έρευνα εξετάστηκαν επίσης,

ότι διάφοροι παράγοντες της παρέμβασης είναι απίθανο να είναι αποκλειστικά συνάρτηση της φύσης της παρέμβασης, αλλά να διαμεσολαμβάνονται από ένα πολύπλοκο σύνολο παραγόντων. Με λίγα λόγια, η μελέτη συνέκρινε τα αποτελέσματα της κινητικής παρέμβασης NDT και Dev Skills από ένα δείγμα πενήντα (50) σε αριθμό παιδιών που είχε είτε σύνδρομο Down είτε εγκεφαλική παράλυση. Τα συγκεκριμένα παιδιά παρακολούθησαν εννέα προγράμματα παρέμβασης. Εξετάστηκαν οι αλλαγές στο ρυθμό της κινητικής ανάπτυξης και στην ποιότητα της κίνησης από την ηλικία περίπου ενός έτους (14,2 μηνών) και για περίοδο δώδεκα μηνών. Εξετάστηκε πως η παιδική αιτιολογία και τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, μαζί και της οικογενειακής λειτουργίας, της κοινωνικής υποστήριξης και αλληλεπίδρασης γονέα – παιδιού, συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα της κινητικής παρέμβασης.

Τα εργαλεία της έρευνας ήταν α) η Κλίμακα Ακαθάριστης Κινητικής Ανάπτυξης Peabody, για να αξιολογηθεί ο αντίκτυπος της παρέμβασης στον ρυθμό κινητικής ανάπτυξης των παιδιών, η οποία εφαρμόστηκε στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης και β) για την αξιολόγηση των αλλαγών στην ποιότητα της κίνησης των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από το The Todler Infant Motor Evaluation (TIME), το οποίο εφαρμόστηκε στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν ότι οι βελτιώσεις ήταν ισοδύναμες για τα παιδιά με σύνδρομο Down και με εγκεφαλική παράλυση, ανεξάρτητα αν έλαβαν το μοντέλο θεραπείας NDT ή Dev Skills.

Συμπερασματικά, ο σκοπός της μελέτης ήταν να τονιστεί η σημαντική ανάγκη για έρευνα και ανάπτυξη, που συνδέεται με την πρώιμη κινητική παρέμβαση. Η επιτροπή του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας, για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά με Αυτισμό, προσφέρει ένα εξαιρετικό πρότυπο για τα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών κινητικής παρέμβασης. Επίσης, προτείνει λεπτομερή περιγραφή των χαρακτηριστικών των παιδιών και των οικογενειών τους, χειροκίνητη διαχείριση των θεραπειών, αξιολογήσεις της πιστότητας των εφαρμογών θεραπείας και τεκμηρίωση της προόδου του παιδιού στην απόκτηση και στη γενίκευση δεξιοτήτων. Εν κατακλείδι, η έρευνα προτείνει πολιτικές χρηματοδότησης οι οποίες να υποστηρίζουν την προσδοκία, ότι οι υπηρεσίες παρέμβασης θα περιλαμβάνουν συνεργασία με γονείς, παροχή προσαρμοστικού εξοπλισμού και υποστηρικτικών τεχνολογιών που απαιτούνται, για να διασφαλιστεί ότι

τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν σε τυπικές ρουτίνες (Mahoney et al., 2004).

Νέα μελέτη, είχε στόχο να εντοπίσει τα αποτελέσματα δύο προγραμμάτων παρέμβασης, στη θεμελιώδη απόδοση κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιαγωγείου διάρκειας δέκα (10) εβδομάδων. Στην έρευνα συμμετείχαν εβδομήντα πέντε (75) παιδιά με μέση ηλικία $5,4 \pm 0,5$ έτη. Η πειραματική Ομάδα Α ακολούθησε ένα πρόγραμμα κίνησης, η πειραματική Ομάδα Β ακολούθησε ένα πρόγραμμα μουσικής και η Ομάδα Γ ασχολήθηκε με δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού.

Ως κλίμακα αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε το TGMD, για την μέτρηση και αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων (τρέξιμο, καλπασμός, πήδημα, οριζόντιο άλμα, ολίσθηση) πριν και μετά την υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους, σε σύγκριση με την ομάδα ελεύθερου παιχνιδιού, στο τρέξιμο, το hopping, το άλμα, το οριζόντιο άλμα και το skipping. Διαφορές βρέθηκαν επίσης μεταξύ της Ομάδας Α και της Ομάδας Γ στην ολίσθηση. Από ότι φάνηκε η απόδοση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, μπορούν να βελτιωθούν μέσω διαφορετικών τύπων οργανωμένης πρακτικής, σε παιδιά του νηπιαγωγείου. Η παρούσα έρευνα, διενεργήθηκε στην Ελλάδα από το Εκπαιδευτικό Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, σε συνεργασία με το δημόσιο παιδικό σταθμό Καλαμαριάς- Θεσσαλονίκης κατά το έτος 2006 από τους: Ελένη Δελή, Ηλιάνα Μπακλέ και Ευρυδίκη Ζαχοπούλου. Η έρευνα δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό *Journal of early childhood research*. Το δείγμα της μελέτης περιελάμβανε ογδόντα τρία (83) παιδιά κοινής εθνότητας που φοιτούσαν σε παιδικό σταθμό. Διαμοιράστηκαν σε τρεις κατηγορίες: 28 παιδιά, 27 παιδιά και 27 παιδιά αντίστοιχα. Η πρώτη κατηγορία αποτελούσε την πειραματική ομάδα Α, η δεύτερη την πειραματική ομάδα Β και η Τρίτη την ελεύθερη ομάδα. Η Α ομάδα συμμετείχε σε ένα κινητικό πρόγραμμά δέκα (10) εβδομάδων, ενώ η Β ομάδα σε μουσικοκινητικό πρόγραμμα για την ίδια χρονική διάρκεια και στιγμή. Η Γ ομάδα ασχολήθηκε με δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της μελέτης αφορούσαν μόνο τα παιδιά που συμμετείχαν σε όλα τα μαθήματα που περιλαμβάνονται στα προγράμματα παρέμβασης. Συνολικά εβδομήντα πέντε (75) παιδιά αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της μελέτης. Η πειραματική ομάδα Α αποτελούνταν από 11 αγόρια και 14 κορίτσια με μέση ηλικία $5,4 \pm 0,5$ έτη. Η πειραματική ομάδα Β αποτελούνταν από 12 αγόρια και 13 κορίτσια με μέση

ηλικία $5,5 \pm 0,3$ έτη. Στο ελεύθερο παιχνίδι η ομάδα Γ αποτελούνταν από 13 αγόρια και 12 κορίτσια με μέση ηλικία $5,4 \pm 0,6$ έτη. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης δύο προγραμμάτων παρέμβασης (με ή χωρίς ρυθμική συνοδεία) στην κινητική απόδοση δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιαγωγείου.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης έδειξαν, ότι η κινητική εκπαίδευση και το πρόγραμμα μουσικής και κίνησης συνέβαλαν στη βελτίωση της ποιοτικής απόδοσης των παιδιών στο τρέξιμο, το άλμα, το πήδημα. Με αυτό τον τρόπο η πρώτη υπόθεση, ότι δηλαδή τα παιδιά που ακολουθούσαν τα οργανωμένα προγράμματα, θα βελτίωναν τις επιδόσεις τους περισσότερο συγκριτικά με εκείνα που ασχολούνταν αποκλειστικά με δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού, επαληθεύτηκε όσον αφορά στις παραπάνω δεξιότητες. Επίσης, τα παιδιά που ακολούθησαν το πρόγραμμα κίνησης, κρίθηκε ότι είχαν βελτιωμένη απόδοση στην ολίσθηση από τα παιδιά στην ομάδα ελεύθερου παιχνιδιού. Ανέπτυξαν επίσης το hopping, το οριζόντιο άλμα και το skipping σε επίπεδα παρόμοια με αυτά των παιδιών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα μουσικής και κίνησης. Από ότι φαίνεται τα δύο προγράμματα, βελτίωσαν την ποιότητα στην απόδοση σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, οι πειραματικές ομάδες Α και Β της παραπάνω μελέτης βελτιώθηκαν στην απόδοση με καλπασμό, άλμα, οριζόντιο άλμα και πηδήματα. Η ομάδα ελεύθερου παιχνιδιού δεν βελτίωσε σημαντικά την απόδοσή της και σε ορισμένες δεξιότητες όπως το τρέξιμο και το πήδημα, μειώθηκαν.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδηλώνουν, ότι το κινητικό πρόγραμμα των 10 εβδομάδων (με ή χωρίς ρυθμική συνοδεία) μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ώριμων θεμελιωδών μοτίβων κίνησης απλών (τρέξιμο) και σύνθετων (άλμα). Πιο συγκεκριμένα, και τα δύο προγράμματα βελτίωσαν την κινητική απόδοση των παιδιών σχεδόν στα ίδια επίπεδα, σε hopping, οριζόντιο άλμα, και παράκαμψη, ενώ το πρόγραμμα μουσικής και κίνησης συνέβαλε στη μεγαλύτερη βελτίωση της απόδοσης τρεξίματος και άλματος (Deli, 1985).

Όπως μέχρι σήμερα γνωρίζουμε, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι ένα νευρο-εξελικτικό σύνδρομο και μια από τις σημαντικότερες διαταραχές της Παιδικής ηλικίας. Υποδηλώνει μια εξελικτική αναπηρία που επηρεάζει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η διαταραχή αυτή εκδηλώνεται συνήθως πριν από την ηλικία των τριών ετών και έχει ανεπιθύμητες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική λειτουργία. Η αναπαραγωγή της μουσικής είναι μια πολύ-αισθητηριακή

διαδικασία που περιλαμβάνει κινητικό σχεδιασμό, προετοιμασία και συστήματα εκτέλεσης σε άτομα. Οι κινητικές δραστηριότητες, κάνουν τα παιδιά με ΔΑΦ να μετατοπίζουν την εστίασή τους από τον εσωτερικό τους κόσμο στο περιβάλλον τους ενώ δημιουργούν αμοιβαία σχέση με την κοινότητα και κοινωνική αποδοχή σε παιδιά με ΔΑΦ. Η παρούσα μελέτη “Musical-Motor Activities on Autism Symptoms in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder - Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες για τα συμπτώματα του αυτισμού σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος υψηλής λειτουργικότητας” έλαβε χώρα στην Τεχεράνη του Ιράν τον Απρίλιο του 2019 και είχε ως στόχο να διερευνήσει τις επιπτώσεις των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, στα συμπτώματα του αυτισμού, σε παιδιά με διαταραχή αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας.

Πειραματική μελέτη με προ-δοκιμή / μετά-δοκιμή και σχεδιασμό ομάδας ελέγχου έλαβε χώρα στην Τεχεράνη. Συνολικά, επιλέχθηκαν ως συμμετέχοντες στη μελέτη 22 παιδιά με διαταραχή ΔΑΦ, με μέση ηλικία $8,5 \pm 1,5$ ετών και μέση βαθμολογία IQ $89,36 \pm 2,31$. Χωρίστηκαν τυχαία σε τρεις ομάδες: α) άσκηση παρέμβασης με μουσική (7 παιδιά, 5 αγόρια και 2 κορίτσια) β) άσκηση παρέμβασης χωρίς μουσική (7 παιδιά, 6 αγόρια και 1 κορίτσι) και η ομάδα ελέγχου με μουσική (8 παιδιά, 6 αγόρια και 2 κορίτσια). Οι συμμετέχοντες στη μελέτη, για την άσκηση παρέμβασης με μουσικά και μη μουσικά σχήματα, ασκήθηκαν σε ένα πρόγραμμα 12 εβδομάδων, τριών συνεδριών την εβδομάδα και διάρκεια κάθε συνεδρίας από 45 έως 60 λεπτά. Η μουσική Orff χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη (κιθάρα, τομπάκ, ξυλόφωνο, φλάουτο, τύμπανο, μεταλλόφωνο, αυτοσχεδιασμός, τραγούδι, χτυπήματα με το σώμα, παιδικές ρίμες, συνεπή με το μουσικοθεραπευτή).

Το πρόγραμμα παρέμβασης στην άσκηση περιελάμβανε 5 έως 10 λεπτά προθέρμανση, (περπάτημα, τέντωμα χεριών και ποδιών και ανασκόπηση των κινήσεων που διδάχθηκαν), 35 έως 45 λεπτά κύριας εξάσκησης, που περιλάμβανε 20 έως 25 λεπτά γυμναστικές βασικές κινήσεις (βάδισμα, άλμα, στατική και δυναμική ισορροπία, κουνέλι, φλαμίνγκο, γάτα, καβούρια, σκύλος, αγελάδα, καγκουρό, χοροπηδητό, γέφυρα στους ώμους, push-up και κίνηση στο τραμπολίνο), 10 λεπτά εξάσκησης με μπάλα (πιάσιμο, ρίψη & ντρίμπλα) και 10 λεπτά ρυθμικών κινήσεων (χέρια και πόδια, δημιουργικές και ρυθμικές κινήσεις). Δόθηκαν, 5 έως 7 λεπτά για χαλάρωση, συμπεριλαμβανομένων των διατάσεων. Επιπλέον, η κλίμακα μέτρησης Garss-2 χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή

δεδομένων σχετικά με συμπτώματα αυτισμού σε παιδιά με διαταραχή ΔΑΦ. Τα δεδομένα που ελήφθησαν αναλύθηκαν σε SPSS. Δοκιμή Levene, Ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA), Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) και δοκιμή Bonferoni.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι δύο ομάδες παρέμβασης άσκησης με μουσική και χωρίς μουσική είχαν καλύτερες επιδόσεις στη στερεότυπη συμπεριφορά, δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων ως προς τη στερεότυπη συμπεριφορά, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες φάνηκαν αποτελεσματικές στον έλεγχο και τη βελτίωση της στερεότυπης συμπεριφοράς, των δυσκολιών επικοινωνίας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε παιδιά με διαταραχή ΔΑΦ. Αυτές οι πρόοδοι επιτεύχθηκαν μέσω της παροχής αισθητηριακής ανάδρασης και της αντικατάστασης παρόμοιων μηχανισμών. Τα ρυθμικά παιχνίδια, καθώς και οι ρυθμικές και δημιουργικές κινήσεις, οδηγούν στον έλεγχο και τη βελτίωση της στερεότυπης συμπεριφοράς, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Επομένως, μουσικοκινητικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο και τη μείωση των συμπτωμάτων του αυτισμού και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης για αυτόν τον πληθυσμό (Kashi & Ghasemi, 2020).

Σκοπός της παρακάτω μελέτης, ήταν να εξεταστούν τα αποτελέσματα, ενός βραχυπρόθεσμου μουσικού προγράμματος, προσχολικής ηλικίας, με δημιουργικότητα στην αμφίπλευρη αδρή κινητική εκπαίδευση και τη φωνητική ανάπτυξη στην αναστολή των νηπίων. Η αναστολή, αποτελεί ένα βασικό παράγοντα στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών των παιδιών προσχολικής ηλικίας μεταξύ 3-5 ετών.

Για το σκοπό της έρευνας επιλέχθηκαν τυχαία τριάντα έξι (36) παιδιά προσχολικής ηλικίας για να συμμετάσχουν σε μουσική ή εκπαίδευση Lego (εργασία ελέγχου). Τους χορηγήθηκαν νευροψυχολογικές μετρήσεις πριν και μετά την προπόνηση. Τα αποτελέσματα μιας επαναλαμβανόμενης ANOVA μέτρησης στο Matching Familiar Figures Test (MFFT) εργαλείο που απαιτεί αναστολή και οπτική διάκριση, έδειξαν σημαντικό χρόνο ανά ομαδική αλληλεπίδραση, με λιγότερα σφάλματα που έγιναν μετά

την προπόνηση από τη μουσική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, μόνο μια κύρια επίδραση του χρόνου βρέθηκε για τη δεύτερη εργασία αναστολής, το εργαλείο Day/Night Stroop Task, που απαιτεί αναστολή μιας κυρίαρχης λεκτικής απόκρισης. Η μουσική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία, που περιλαμβάνει έμφαση στον αμφίπλευρο συντονισμό στις αδρές κινήσεις, μπορεί να συμβάλει σε βελτιωμένη απόδοση αναστολής σε σύνθετες εργασίες.

Η μέθοδος και οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν τριάντα έξι (36) παιδιά προσχολικής ηλικίας (μεταξύ 4 ετών και 9 μηνών, και 5 ετών και 8 μηνών). Από αυτά τα 20 ήταν κορίτσια και τα 16 αγόρια. Τα παιδιά επιλέχθηκαν από ένα νηπιαγωγείο μιας πόλης Νοτιοανατολικά των Ηνωμένων Πολιτειών. Τα κριτήρια για την εγγραφή στη μελέτη, περιελάμβαναν την προϋπόθεση ότι τα παιδιά δεν είχαν προϋπάρχουσα νευρολογική έκπτωση, μαθησιακές δυσκολίες ή επίσημη μουσική εκπαίδευση. Τα παιδιά επιλέχθηκαν τυχαία για μια παρέμβαση μουσικής εκπαίδευσης ή μια παρέμβαση κατασκευής Lego. Δεκαοκτώ παιδιά αποτελούσαν την κάθε ομάδα και η κάθε ομάδα απαρτιζόταν από οκτώ (8) αγόρια και δέκα (10) κορίτσια. Οι μονόδρομες αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) υπολογίστηκαν για καθέναν από τους παράγοντες (Μουσική ή Lego) ως παράγοντες μεταξύ των θεμάτων. Η Διαδικασία ήταν έξι εβδομάδες προπόνησης και για τις δύο ομάδες που αποτελούνταν από δύο εβδομαδιαία μαθήματα διάρκειας 45 λεπτών (σύνολο = 90 λεπτά). Η μουσική συνθήκη αποτελούσε την πειραματική συνθήκη. Η εκπαίδευση Lego χρησίμευσε ως μια συγκρίσιμη εργασία ελέγχου, που σχετίζεται με την προσοχή. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση Lego, περιλαμβάνει παρόμοια στοιχεία με το μουσικό πρόγραμμα σε χωρική επίγνωση, διμερή συντονισμό και αυτοσχεδιαστική δημιουργικότητα, στον οπτικό τομέα, η εργασία αυτή μας επέτρεψε να απομονώσουμε τον ρόλο της χρονικής πολυπλοκότητας στο μουσικό πρόγραμμα. Τα παιδιά ολοκλήρωσαν δύο μετρήσεις για να εξεταστούν οι εκτελεστικές λειτουργίες, πριν και μετά την εκπαίδευση. Τυποποιημένα γνωστικά μέτρα χορηγήθηκαν μεμονωμένα σε μια ήσυχη αίθουσα εξετάσεων. Η μέτρηση της μουσικής ικανότητας, πραγματοποιήθηκε ως μέτρηση με βάση την ομάδα. Η μουσική εκπαίδευση συνίστατο σε ασκήσεις δημιουργικότητας, που η καθεμία επικεντρωνόταν στον συντονισμό της αδρής κινητικότητας, χρησιμοποιώντας διάφορα ηλεκτρονικά και ακουστικά όργανα (τύμπανα, djembe, ξυλόφωνα, iPad) με ασκήσεις φωνητικής ανάπτυξης και αυτοσχεδιασμό, δραστηριότητες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Κάθε

μάθημα ακολουθούσε μια ρουτίνα που ξεκινούσε με μια δραστηριότητα φωνητικής ανάπτυξης και ολοκληρώνονταν με φωνητική ανάπτυξη. Ο αυτοσχεδιασμός ενσωματώθηκε με τη χρήση ακουστικών (τύμπανα, ξυλόφωνα) και ηλεκτρονικών κρουστών (iPad) και οργάνων shakers και maracas σε τραγούδια που προσδιορίστηκαν στη βασική σειρά του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης. Το ρεπερτόριο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, παρουσιάζει ευκαιρίες για δημιουργικότητα και εννοιολογική ανάπτυξη στη ρυθμική ανάγνωση, μουσική συνοδεία και μελωδικό αυτοσχεδιασμό μέσω παιδαγωγικών μουσικών παιδαγωγών, όπως οι Orff Schulwerk και Kodaly. Η προπόνηση με τούβλα Lego αποτελούσε την Συνθήκη ελέγχου. Η εκπαίδευση Lego, περιλάμβανε ομαδικές δραστηριότητες που εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων με χωρικές σχέσεις. Τα παιδιά έλαβαν εκπαίδευση στη δημιουργία διαφορετικών σχημάτων/αριθμών, στη διαμόρφωση μοτίβων, στην ταξινόμηση και στη δημιουργική εξερεύνηση. Υψηλά καταρτισμένοι βοηθοί - ερευνητές με πείρα στην πρώιμη παιδική ηλικία, διαχειρίστηκαν τα προγράμματα. Παρόμοια με το μουσικό πρόγραμμα, το πρόγραμμα Lego περιλάμβανε μια ρουτίνα. Τα παιδιά έλαβαν οδηγίες κατασκευής συγκεκριμένων σχημάτων και φιγούρων ενώ δόθηκαν και μοντέλα για κάθε ομαδική δραστηριότητα.

Συμπερασματικά, το ολοκληρωμένο βραχυπρόθεσμο πρόγραμμα μουσικής προπόνησης ή μιας συνθήκης ελέγχου (εκπαίδευση Lego) πραγματοποιήθηκε στο κανονικό περιβάλλον των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πραγματοποιήθηκε πειραματική έρευνα ώστε να φανεί εάν η μουσική εκπαίδευση επηρέασε την αναστολή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως ενιαίος παράγοντας σε εκτελεστικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών). Οι πτυχές της αναστολής που βασίζονταν λεκτικά (Day/Night Stroop) βελτιώθηκαν και για τις δύο ομάδες. Πτυχές αναστολής που βασίστηκαν οπτικά και που περιελάμβανε τον κινητικό έλεγχο άλλαξε σημαντικά για το μουσικό συγκρότημα αλλά όχι για το γκρουπ Lego.

Απαιτείται πρόσθετη πειραματική έρευνα για την πληρέστερη αξιολόγηση του αντίκτυπου της ολοκληρωμένης μουσικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τον αυτοσχεδιασμό, τον αμφίπλευρο συντονισμό αδρής κινητικότητας και την φωνητική ανάπτυξη, στη γνωστική απόδοση παιδιών ηλικίας κάτω και άνω των 5 ετών. Επιπροσθέτως, τα πειραματικά σχέδια είναι καταλληλότερα για την παραγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων σχετικά με το τι μπορεί να προκάλεσε τα αποτελέσματα από

ότι οι μέθοδοι συσχέτισης. Είναι σημαντικό να διεξαχθούν παρόμοιες πειραματικές μελέτες με παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών για σύγκριση και αντίθεση των ευρημάτων. Τα προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης είναι καλό να περιλαμβάνουν μουσικά ολοκληρωμένες δραστηριότητες, ακόμη και για τα μικρότερα παιδιά, καθώς αυτές μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για μουσική μάθηση που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη γνωστική ανάπτυξη σε τομείς όπως η αναστολή. Η ενασχόληση με μουσικές δραστηριότητες μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση της προσοχής, μια σημαντική δεξιότητα για μάθηση σε όλους τους τομείς (Bugos & Demarie, 2017).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος μουσικής και κίνησης στην κινητική ρυθμική ικανότητα εβδομήντα (70) παιδιών, ηλικίας 48-72 μηνών τυχαία χωρισμένα σε πειραματική ομάδα (n=36) και ομάδα ελέγχου (n= 34). Η έρευνα διεξήχθη από τη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ΠΟ(πειραματική ομάδα) συμμετείχε σε πρόγραμμα μουσικής/κίνησης 20 εβδομάδων, ενώ το ΟΕ (ομάδα ελέγχου) δεν ακολούθησε καμία οργανωμένη σωματική δραστηριότητα. Πριν και μετά το πρόγραμμα η ρυθμική ικανότητα των παιδιών μετρήθηκε χρησιμοποιώντας το τεστ «Άλμα στον ρυθμό» (Jump on the rhythm) του Δημόκριτου - Εργαλείο Ψυχοκινητικής Αξιολόγησης για Παιδιά Προσχολικής ηλικίας (PAT-PRE). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αμφίδρομης μέτρησης ANCOVA, τόσο το πρόγραμμα όσο και το φύλο είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στη βαθμολογία των παιδιών μετά τον έλεγχο της επίδρασης της προ-δοκιμής, ενώ δεν υπήρξε σημαντική επίδραση της αλληλεπίδρασης αυτών των παραγόντων. Τα παιδιά της ΠΟ είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από εκείνα της ΟΕ, ενώ τα κορίτσια ξεπέρασαν τα αγόρια και στις δύο ομάδες. Ωστόσο, η τιμή μεγέθους επίδρασης του φύλου ήταν μέτρια. Κατά συνέπεια, αυτές οι διαφορές δεν είχαν πρακτική σημασία. Τα τρέχοντα ευρήματα παρέχουν υποστήριξη, για την ευεργετική επίδραση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος μουσικής/κίνησης, στη ρυθμική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Μέθοδος και Συμμετέχοντες: Εβδομήντα παιδιά ηλικίας 48-72 μηνών (M=59,67 μηνών) προσφέρθηκαν εθελοντικά να λάβουν μέρος στη μελέτη. Έχοντας λάβει γραπτά από τους γονείς συναίνεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους, καταναίμαμε τυχαία τους συμμετέχοντες στην πειραματική (ΠΟ n=36) και στην ομάδα ελέγχου (ΟΕ n= 34) αντίστοιχα. Τα παιδιά της ΠΟ συμμετείχαν σε ένα είκοσι (20) εβδομάδων πρόγραμμα

μουσικής/κίνησης, ενώ η ΟΕ δεν ακολούθησε καμία οργανωμένη σωματική δραστηριότητα.

Διαδικασία: Όλες οι μετρήσεις έγιναν κατά τις σχολικές ώρες, στο ειδικά διαμορφωμένο χώρο του σχολείου των συμμετεχόντων. Κάθε παιδί μετρήθηκε μεμονωμένα, χωρίς την παρουσία άλλων παιδιών ή ενηλίκων, σύμφωνα με τις οδηγίες του εγχειριδίου δοκιμής. α) Δόθηκε προσοχή στην άνεση των εξεταζόμενων κατά τη μέτρηση. Δόθηκε χρόνος για την εξοικείωση των παιδιών με το περιβάλλον δοκιμής. Όταν ένα παιδί ένωθε κουρασμένο ή δεν αισθάνονταν καλά η μέτρηση αναβάλλονταν. β) Έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα συνεπές περιβάλλον μέτρησης, όσον αφορά τον χώρο και τον χρόνο της μέτρησης. Όλες οι μετρήσεις έγιναν από τον ίδιο εξεταστή, ο οποίος ήταν έμπειρος στο σύστημα διαχείρισης και βαθμολόγησης PAT-PRE. Συμπερασματικά, τα ευρήματα της τρέχουσας έρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος μουσικής/κίνησης, για τη βελτίωση της κινητικής ρυθμικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έτσι, τα πολυάριθμα αναπτυξιακά οφέλη των μουσικών/κινητικών εμπειριών, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να ενθαρρύνεται η χρήση τους. Οι μουσικές/κινητικές δραστηριότητες, που ενσωματώνουν τη δύναμη της μουσικής με την εξερεύνηση της ικανότητας του σώματος για κίνηση και αυτοσχεδιασμό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πολύτιμο εκπαιδευτικό μέσο, παρέχοντας στα παιδιά τις σωματικές, γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες που ο σωματικά ανενεργός σύγχρονος τρόπος ζωής δεν μπορεί να τους προσφέρει. Σε ένα ευχάριστο, μη ανταγωνιστικό περιβάλλον, οι δραστηριότητες μουσικής και κίνησης μπορούν να θέσουν τα θεμέλια για έναν ενεργό και υγιεινό τρόπο ζωής. Επιπλέον, οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των προγραμμάτων μουσικής και κίνησης στη σωματική, συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, θα πρέπει να αποτελέσουν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας στο μέλλον (Koutsouba, 2014).

Ο σκοπός της παρακάτω μελέτης των ElShemy, S και El-Sayed, M, ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της ακουστικής ρυθμικής υπόδειξης στις αδρές κινητικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό.

Συμμετέχοντες και Μέθοδος: Σε αυτή τη μελέτη συμμετείχαν συνολικά τριάντα (30) αυτιστικά παιδιά ηλικίας 8–10 ετών με ήπια έως μέτρια αυτιστικά χαρακτηριστικά. Κατανεμήθηκαν τυχαία στην ομάδα μελέτης (n=15) η οποία υποβλήθηκε σε ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα φυσικοθεραπείας, ή στην ομάδα ελέγχου (n=15) η οποία

υποβλήθηκε στο ίδιο πρόγραμμα εκτός από την προπόνηση βάρδιας με ρυθμική ακουστική διέγερση. Για την παροχή ρυθμικής ακουστικής διέγερσης, χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ενός ρυθμού μετρονόμου που ρυθμίστηκε στον ρυθμό του παιδιού και ρυθμικής υπόδειξης από το μουσικό πρόγραμμα MIDI Cuebase. Και οι δύο ομάδες έλαβαν 3 συνεδρίες την εβδομάδα για 3 μήνες. Το Bruininks Oseretsky Test of Motor Proficiency 2nd Edition είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο τεστ αδρών και λεπτών κινητικών ικανοτήτων για παιδιά ηλικίας μεταξύ 4 και 21 ετών που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση κατά την έναρξη και μετά από την τρίμηνη παρέμβαση. (Η έγκριση της μελέτης λήφθηκε από την Επιτροπή Αναθεώρησης Δεοντολογίας της Σχολής Φυσικοθεραπείας, Πανεπιστήμιο του Κάιρου της Αιγύπτου και διενεργήθηκε στο Κάιρο). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στον διμερή συντονισμό, την ισορροπία, την ταχύτητα και την ευκινησία στο τρέξιμο και τη δύναμη και στις δύο ομάδες μετά τη θεραπεία. Επιπλέον, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 2 ομάδων, με την ομάδα μελέτης να παρουσιάζει καλύτερη βελτίωση σε όλα τα μέτρα έκβασης.

Συμπέρασμα: Η προπόνηση βάρδιας με ακουστική ρυθμική υπόδειξη προκάλεσε θετική επίδραση στις αδρές κινητικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό (El Shemy & El-Sayed, 2018).

Τα θέματα της παρούσας μελέτης επιλέχθηκαν από εξαιρετικά σχολεία της πόλης Ραστ (Rasht) του Ιράν, σε συνεργασία με το Τμήμα Ψυχολογίας και τη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Παράρτημα Ραστ, Πανεπιστήμιο Ισλαμικού Αζάντα, Ραστ, Ιράν (Department of Psychology, Faculty of Humanities, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran) με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, και υλοποιήθηκε από τους ερευνητές Imankhah Fahimeh, Hossein Khanzadeh, Abbas Ali και Hasirchaman Ahya.

Ο στόχος της έρευνας ήταν να καταφανεί ότι οι κινητικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στη γλώσσα, το παιχνίδι, τις ακαδημαϊκές και προσαρμοστικές συμπεριφορές των ατόμων. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να προσδιορίσει την αποτελεσματικότητα της μουσικοθεραπείας μαζί με την παιγνιοθεραπεία στον αυξανόμενο κινητικό συντονισμό παιδιών με αυτισμό.

Η Μεθοδολογία της πειραματικής μελέτης σχεδιάστηκε πάνω σε μετρήσεις προ-δοκιμών και μετά-δοκιμών μέσω των εργαλείων: α) Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτισμού- (The Autism Spectrum Quotient Children's Version (AQ-Child) και β) Κλίμακα

Κινητικής Ανάπτυξης -(Κλίμακα κινητικής ανάπτυξης του Lincoln-Oseretsky). Έγιναν μετρήσεις σε τριάντα (30) τυχαία επιλεγμένους μαθητές (αγόρια) με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ηλικίας μεταξύ 6 και 11 ετών πριν και μετά την παρέμβαση. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε 15 συνεδρίες (διάρκειας 60 λεπτών η καθεμία) δύο φορές την εβδομάδα και εκπαιδεύτηκε με μουσικοθεραπεία μαζί με πρόγραμμα παιγνιοθεραπείας. Ενώ, η ομάδα ελέγχου δεν έλαβε καμία παρέμβαση. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μονόδρομη ανάλυση συν-διακύμανσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή της μουσικοθεραπείας μαζί με παιγνιοθεραπεία.

Συμπεράσματα: Λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα με τον αυτισμό στον κινητικό συντονισμό, η εφαρμογή μουσικοθεραπείας μαζί με παιγνιοθεραπεία είναι απαραίτητη για την αποκατάσταση αυτών των παιδιών. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων είναι χρήσιμα για τον σχεδιασμό στρατηγικών παρέμβασης με στόχο τη μείωση των κινητικών προβλημάτων σε αυτόν τον πληθυσμό (Imankhah et al., 2018).

Νέα μελέτη του 2017 που πραγματοποιήθηκε σε ένα καθημερινό φιλανθρωπικό κέντρο αυτισμού της Τεχεράνης στο Ιράν, με ερευνητές τους Atoosa Sanglakh Goochan Atigh, Malahat Akbarfahimi, Mehdi Alizadeh Zarei μέλη των τμημάτων α) Εργοθεραπείας, Ινστιτούτο Αναπτυξιακής Αναπηρίας Zehn-eZiba, Τεχεράνη, Ιράν και β) Εργοθεραπείας, Σχολή Επιστημών Αποκατάστασης, Πανεπιστήμιο Ιατρικών Επιστημών του Ιράν, Τεχεράνη, υποστηρίζει ότι παρόλο που τα κοινωνικά ελλείμματα αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού, τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες με τη στάση του σώματος, τον συντονισμό και τον κινητικό σχεδιασμό. Ως εκ τούτου, οι κακές κινητικές δεξιότητες πιστεύεται ότι συνδέονται με μεγαλύτερες δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία. Μερικές πρόσφατες μελέτες, δείχνουν ότι η μουσική μπορεί να βελτιώσει την αισθητηριακή επεξεργασία και τις κινητικές λειτουργίες, επηρεάζοντας τη συνδεσιμότητα του εγκεφάλου. Το ίδιο και η παρούσα μελέτη στοχεύει να εξετάσει την επίδραση των κινητικών δραστηριοτήτων, σε συγχρονισμό με μουσική στην κινητική επάρκεια παιδιών ηλικίας 7 έως 14 ετών με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Τα υλικά και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της μελέτης ήταν ένα διπλό τυφλό τυχαιοποιημένο ελεγχόμενο σχέδιο δοκιμής. Είκοσι δύο άτομα (22) συμμετείχαν στη μελέτη και χωρίστηκαν σε πειραματική

ομάδα και ομάδα ελέγχου με τυχαίο τρόπο. Οι παρεμβάσεις αποτελούνταν από κινητικές δραστηριότητες με μουσική για την πειραματική ομάδα και χωρίς μουσική για την ομάδα ελέγχου. Η κινητική επάρκεια θεμάτων όπως η απόδοση ισορροπίας, ο αμφίπλευρος συντονισμός και ο συντονισμός των άνω άκρων, αξιολογήθηκαν από εκπαιδευμένο ανεξάρτητο αξιολογητή πριν από τη θεραπεία και επίσης μετά την 12η και 24η θεραπευτική συνεδρία, χρησιμοποιώντας 3 υπό-δοκιμές της κλίμακας Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP). Η επίδραση των παρεμβάσεων στις δύο ομάδες συγκρίθηκε με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι και οι δύο παρεμβάσεις βελτίωσαν την κινητική απόδοση στους συμμετέχοντες, αλλά οι επιδράσεις των παρεμβάσεων στην απόδοση ισορροπίας, στον αμφίπλευρο συντονισμό και στο συντονισμό των άνω άκρων ήταν σημαντικά διαφορετικές μεταξύ των δύο ομάδων.

Συμπερασματικά: η κινητική θεραπεία είναι ευεργετική για τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αλλά οι κινητικές δραστηριότητες που είναι συγχρονισμένες με μουσική μπορούν να επιταχύνουν τη βελτίωση της κινητικής ικανότητας αυτών των παιδιών (Sanglakh Goochan Atigh et al., 2017).

Μελέτη του 2004 που διενεργήθηκε από τους: Ευρυδίκη Ζαχοπούλου, Αγγελική Τσαπακίδου και Βασιλική Ντερή στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη μέλη των: α) Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Σίνδος, Θεσσαλονίκη β) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, γ) Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Θράκη (a. Technological Educational Institution of Thessaloniki, Department of Early Childhood Care and Education, Sindos, Thessaloniki-Greece. b. Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki. c. Democritus University of Thrace) η οποία μελέτη υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής διαφορετικών τύπων προγραμμάτων φυσικής αγωγής.

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει και να συγκρίνει την επίδραση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος μουσικής και κίνησης και ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη του άλματος και της δυναμικής ισορροπίας σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν ενενήντα παιδιά, 42 κορίτσια και 48 αγόρια. Πενήντα (50) από τα παιδιά αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και ακολούθησαν το πρόγραμμα μουσικής και κίνησης, το οποίο

διήρκεσε 2 μήνες. Τα υπόλοιπα (40) σαράντα παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και ακολούθησαν το πρόγραμμα φυσικής αγωγής, για το ίδιο χρονικό διάστημα. Το επίπεδο των παιδιών στο άλμα και τη δυναμική ισορροπία αξιολογήθηκε με το MOT 4–6 (Zimmer, R. & Volkamer, M. Motorik test fuervier-bissechs jaehrige kinder. Manual Belz: Weinheim). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την πολύ-παραγοντική ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά τόσο στο άλμα όσο και στη δυναμική ισορροπία. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα μουσικής και κίνησης μπορεί να επηρεάσει θετικά το άλμα και τη δυναμική ισορροπία των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Συμπερασματικά στην παρούσα μελέτη, διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα κίνησης προσχολικής ηλικίας που ακολουθήθηκε από την ομάδα ελέγχου δεν επηρέασε σημαντικά την ανάπτυξη του άλματος και της δυναμικής ισορροπίας. Αυτό το πρόγραμμα περιλάμβανε κινητικές δεξιότητες που εκτελούνται ατομικά και παιχνίδια προγραμματισμένα και τροποποιημένα για αυτήν την ηλικία. Όλες αυτές οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στις εργασίες άλματος και εξισορρόπησης. Η πειραματική ομάδα φάνηκε ότι βελτίωσε την απόδοσή της στο μέτρο μετά τη δοκιμή, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι το αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα μουσικής και κίνησης, επηρεάζει θετικά το επίπεδο απόδοσης για τα παραπάνω μέτρα. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες της παρέμβασης του προγράμματος που υλοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη οργανώθηκαν: (α) για να μπορέσει τόσο ο φυσικός παιδαγωγός και τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (π.χ. τα παιδιά θα μπορούσαν να προσθέσουν τα δικά τους ρυθμικά κίνητρα σε εκείνα του φυσικού παιδαγωγού). (β) να οικοδομηθεί η νέα γνώση των παιδιών όχι μόνο μέσω του φυσικού παιδαγωγού αλλά και μέσω του εαυτού τους (που επιτυγχάνεται επιτρέποντάς τους να αποφασίζουν και να εκτελούν δεξιότητες που αντιπροσώπευαν συγκεκριμένα ρυθμικά κίνητρα). (γ) να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν στην οργάνωση του προγράμματος (προτείνοντας, για παράδειγμα, τα κρουστά να παράγουν διαφορετικούς ήχους) και (δ) να ενισχύσει τα παιδιά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες σε ζευγάρια, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο και τον τρόπο μάθησής τους. Η θετική επίδραση του αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος μουσικής και κίνησης, στα άλματα και τη δυναμική

ισορροπία, θα μπορούσε γενικά να εφαρμοστεί σε προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές δεν αποτελούν συγκεκριμένο μοντέλο ή μέθοδο διδασκαλίας, αλλά τρόπο σκέψης και δράσης για τη σωματική εκπαίδευση των παιδιών, φαίνεται σημαντικό για τους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας να οργανώνουν ή να τροποποιούν το περιεχόμενο του μαθήματος σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Οι ρυθμικές δραστηριότητες φαίνεται, να παίζουν σημαντικό ρόλο στην κινητική απόδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να εξετάσουν εάν η αναπτυξιακά κατάλληλη οργάνωση των παραπάνω δραστηριοτήτων μπορεί επίσης να επηρεάσει θετικά τους άλλους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, συναισθηματικών ή της κοινωνικής ανάπτυξης (Zachoroulou et al., 2004).

Με αυξημένο ενδιαφέρον για την έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ), έχει δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις κινητικές δεξιότητες των πολύ μικρών παιδιών με ΔΑΦ. Η μελέτη 'Motor Skills of Toddlers with Autism Spectrum Disorder–Κινητικές δεξιότητες νηπίων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος' του 2011, περιγράφει τις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες μιας ομάδας 162 παιδιών με ΔΑΦ μεταξύ 12 και 36 μηνών, καθώς και ένα υποσύνολο 58 παιδιών που παρακολουθήθηκαν διαχρονικά. Λήφθηκαν ισοδύναμες ηλικιακές βαθμολογίες, αδρής και λεπτής κινητικότητας για όλα τα παιδιά. Μια μεταβλητή, κινητική διαφορά υπολογίστηκε για τις ακαθάριστες και λεπτές κινητικές δεξιότητες κάθε παιδιού, λαμβάνοντας την απόλυτη διαφορά της ισοδύναμης ηλικιακής βαθμολογίας των παιδιών και της αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας τους. Στη Μελέτη 1, η ANCOVA (συνμεταβλητή για μη λεκτική επίλυση προβλημάτων) αποκάλυψε σημαντικές ομαδικές διαφορές στις ηλικιακές μεταβλητές αδρής και λεπτής κινητικότητας. Η εκ των υστέρων ανάλυση, αποκάλυψε ότι οι διαφορές αδρής και λεπτής κινητικότητας έγιναν σημαντικά μεγαλύτερες με κάθε περίοδο 6 μηνών της χρονολογικής ηλικίας. Στη Μελέτη 2, 58 παιδιά μετρήθηκαν δύο φορές, με μέση διαφορά 12 μηνών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι βαθμολογίες διαφοράς αδρού και λεπτού κινητήρα αυξήθηκαν σημαντικά μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης. Η σημασία της αντιμετώπισης της κινητικής ανάπτυξης με θεραπείες πρώιμης παρέμβασης συζητείται. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τρεις διαφορετικές περιοχές: α) τέσσερα αυτιστικά κέντρα της Βόρεια Καρολίνα β) μία κλινική αυτισμού στο Σικάγο από

ένα ιδιωτικό πανεπιστημιακό νοσοκομείο γ) ένα κέντρο αυτισμού στο Μίσιγκαν που συνδέεται με ένα δημόσιο πανεπιστήμιο.

Μέθοδος: Οι συμμετέχοντες συμμετείχαν σε δύο μεγάλες διαχρονικές έρευνες στις οποίες μελετήθηκαν οι αναπτυξιακές τροχιές των παιδιών με ή σε κίνδυνο για ΔΑΦ (νήπια ή προσχολικά χρόνια) χρησιμοποιώντας πολλαπλές μετρήσεις για αρκετά χρόνια. Αυτό το δείγμα το οποίο προήλθε από μεγαλύτερα σύνολα δεδομένων, πληρούσε τα ακόλουθα κριτήρια: α) μια εκτίμηση διάγνωση ΔΑΦ, β) οι ηλικίες ανεξάρτητου καθίσματος και βαδίσματος ήταν μικρότερες από 48 μήνες γ) μια βαθμολογία στην υπό-κλίμακα αδρής κινητικότητας MSEL, δ) μια βαθμολογία στην υπό-κλίμακα αδρής κινητικότητας VABS, και ε) αναλογία λεκτικών και μη λεκτικών IQ. Οι συμμετέχοντες της έρευνας επιλέχθηκαν σε κάθε περιοχή ξεχωριστά μέσω παραπομπής γιατρού, παραπομπής γονέα (π.χ. μικρότερο αδερφάκι παιδιού με ΔΑΦ), δημοσιεύσεων και τοπικών προσχολικών κέντρων. Οι ερευνητές: α) Meghan Lloyd, University of Ontario Institute of Technology, Oshawa, Ontario, Canada β) Megan Mac Donald, University of Michigan, Ann Arbor γ) Catherine Lord, University of Michigan, Ann Arbor. Μόνο τα παιδιά που πληρούσαν τα διαγνωστικά κριτήρια για ΔΑΦ περιλαμβάνονται σε αυτή τη μελέτη. Οι συμμετέχοντες, συμπεριλήφθηκαν εάν πληρούσαν τα διαγνωστικά κριτήρια για ΔΑΦ (συμπεριλαμβανομένου του αυτισμού, του συνδρόμου Asperger, του PDD και του PDD-NOS) με βάση τα διαγνωστικά τεστ και την κρίση των γιατρών και τα άλλα κριτήρια ένταξης για αυτήν τη μελέτη. Ελήφθη γραπτή συγκατάθεση από όλους τους γονείς ή/και τους νόμιμους κηδεμόνες και οι επιτροπές θεσμικής αναθεώρησης ενέκριναν όλες τις διαδικασίες. Λόγω της διαχρονικής φύσης αυτών των ερευνών, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είχαν πολλαπλές αξιολογήσεις για πολλά χρόνια. Ως εκ τούτου, η καλύτερη, διάγνωση χρησιμοποιήθηκε για κάθε συμμετέχοντα σε αυτήν την εργασία. Η καλύτερη διάγνωση είναι η τελική, σταθερή διάγνωση που έλαβαν τα παιδιά με βάση όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες και επιβεβαιώνεται από αξιολόγηση από κλινικό ιατρό που δεν ήταν ενημερωμένος για όλες τις προηγούμενες διαγνώσεις και εκτιμήσεις. Ως μέρος των δύο διαχρονικών μελετών, χορηγήθηκαν πολλαπλά αναπτυξιακά και διαγνωστικά μέτρα, αλλά περιγράφονται μόνο τα μέτρα που σχετίζονται με αυτήν την εργασία σχετικά με τις κινητικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ.

Συμπερασματικά, οι αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες των μικρών παιδιών με ΔΑΦ, καθυστερούν και καθυστερούν περισσότερο με την ηλικία ακόμη και όταν ελέγχονται οι μη λεκτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Δυστυχώς, οι κινητικές δεξιότητες των μικρών παιδιών με ΔΑΦ συνήθως δεν αποτελούν προτεραιότητα για τις ομάδες πρώιμης παρέμβασης, που μπορεί να εστιάζουν κυρίως σε θέματα επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Προκειμένου να αποφευχθεί η περαιτέρω επιβράδυνση της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων και η πιθανή περαιτέρω απομόνωση τους από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, οι αξιολογήσεις και τα προγράμματα της αδρής και της λεπτής κινητικότητας, θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα σχέδια πρώιμης παρέμβασης για παιδιά με ΔΑΦ. Πιστεύουμε ότι η επίδραση του ενεργού παιχνιδιού και της κίνησης στα μικρά παιδιά είναι σημαντική για κάτι περισσότερο από τη γλώσσα, τη μίμηση και τη συνολική γνωστική ανάπτυξη. Επίσης, μαθαίνονται και εξασκούνται οι αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες και αυτές οι κινητικές δεξιότητες συμβάλλουν στα συνολικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά (Lloyd et al., 2013).

Οι ενδείξεις για κινητικές βλάβες σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) διαγράφουν ανοδική πορεία, συμπεριλαμβανομένων της κακής αδρής και λεπτής κινητικής απόδοσης, της κακής ισορροπίας και συντονισμού. Ωστόσο, τα στοιχεία σχετικά με τις επιπτώσεις των κινητικών παρεμβάσεων σε αυτόν τον πληθυσμό είναι αρκετά περιορισμένα. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης 'Creative Yoga Intervention Improves Motor and Imitation Skills of Children With Autism Spectrum Disorder – Η δημιουργική παρέμβαση γιόγκα βελτιώνει τις κινητικές και μιμητικές δεξιότητες των παιδιών με αυτιστικό σύνδρομο' που διενεργήθηκε από το Institute of Health Profession Charleston Massachusetts και το University of Delaware Newark (USA) ήταν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα μιας φυσιοθεραπευτικής παρέμβασης με χρήση δημιουργικής γιόγκα στις κινητικές και μιμητικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ. Ο σχεδιασμός της μελέτης βασίστηκε στις μετρήσεις των ομάδων ελέγχου και παρέμβασης κατά το διάστημα πριν και μετά την παρέμβαση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος είκοσι τέσσερα παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας (5) πέντε έως (13) δεκατριών ετών τα οποία έλαβαν διάρκειας οχτώ (8) εβδομάδων παρέμβαση γιόγκα από φυσιοθεραπευτή. Έγινε μέτρηση των κινητικών τους ικανοτήτων κατά τα διαστήματα πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιώντας μια τυποποιημένη κλίμακα αξιολόγησης, το Bruininks – Oseretsky Test

of Motor Performance - 2nd Edition (BOT-2). Οι δεξιότητες μίμησης των παιδιών αξιολογήθηκαν (πόζες για την ομάδα γιόγκα και οικοδομικές ενέργειες για την ομάδα ελέγχου). Τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση έδειξαν ότι τα παιδιά της ομάδας γιόγκα βελτίωσαν την κινητική τους απόδοση στο BOT-2 και εμφάνισαν λιγότερα λάθη πρακτικής/μίμησης στην απόδοση των στάσεων γιόγκα. Σε αντίθεση, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου βελτίωσαν τις λεπτές κινητικές επιδόσεις τους στο BOT-2 και πραγματοποίησαν λιγότερα λάθη μίμησης κατά την ολοκλήρωση των ειδικών. Μολονότι, το δείγμα ήταν μικρό και η διάρκεια της παρέμβασης περιορισμένη στο σύνολο, οι δημιουργικές παρεμβάσεις γιόγκα είναι πολλά υποσχόμενα εργαλείο για την ενίσχυση των κινητικών και μιμητικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ (Kaur et al., 2019).

Υποστηρικτικά, σε σχέση με την ως άνω έρευνα, στην πτυχιακή της εργασία η Γιαννακοπούλου (2018), εφαρμόζει παρέμβαση με σκοπό να αναδειχθεί η θετική επίδραση προγράμματος με στοιχεία γιόγκα στην κινητική ανάπτυξη και την ψυχική ηρεμία των παιδιών με τίτλο: 'Κινητική αγωγή με προσαρμοσμένα στοιχεία γιόγκα στο νηπιαγωγείο'. Η έρευνα έλαβε χώρα, στο 4^ο Νηπιαγωγείο Κορδελιού στη Θεσσαλονίκη, υπό την επιστολικά επιμέλεια της καθηγήτριας κινητικής και ρυθμικής αγωγής Εύα Παυλίδου, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Παράλληλα, παρουσιάστηκε ως Επιστημονική Εργασία στο 22^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, της Ένωσης Γυμναστών Βορείου Ελλάδος στη Θεσσαλονίκη (12 με 13 Απριλίου 2019) στο Ολυμπιακό Μουσείο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 24 παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσου όρου 5,2 ετών τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: 12 παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και 12 παιδιά την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Σχεδιάστηκε ειδικά μελετημένο πρόγραμμα κινητικής αγωγής με στοιχεία γιόγκα, το οποίο εφαρμόστηκε για 8 εβδομάδες, με εφαρμογή δύο φορές της εβδομάδα για την ΟΠ ενώ η ΟΕ απασχολήθηκε με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ως είχε. Πριν από τη διεξαγωγή της παρέμβασης, όλα τα παιδιά και των δύο ομάδων, αξιολογήθηκαν πάνω σε δοκιμασίες της δέσμης αξιολόγησης κινητικής απόδοσης Karlsruhe (Bos, 2007). Συγκεκριμένα, μετρήθηκε η ευλυγισία (κάμψη κορμού εμπρός) και η δυναμική ισορροπία (μετακίνηση πάνω σε δοκό 5cm x 4cm πλάτος – ύψος και 140cm μήκος). Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, επαναλήφθηκαν οι ίδιες μετρήσεις και στα δύο τμήματα. Ο έλεγχος της ψυχικής ηρεμίας των παιδιών πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη προς τη νηπιαγωγό της

τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι το εξειδικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στις κινητικές δεξιότητες των παιδιών της ΟΠ ενώ παράλληλα, διαπιστώθηκε βελτίωση της διάθεσης των παιδιών, καλύτερη συγκέντρωση και προσοχή σύμφωνα με τη συνέντευξη της νηπιαγωγού. Συνολικά, το συγκεκριμένο πρόγραμμα κινητικής αγωγής με στοιχεία γιόγκα, φάνηκε να προτείνει έναν τρόπο άσκησης σώματος και ψυχικής ηρεμίας καθώς συνέβαλε θετικά και στους δύο τομείς (Γιαννακοπούλου, 2018).

Έρευνα των Kerri L. Staples και Greg Reid από: Τμήμα Κινησιολογίας και φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου McGill Μόντρεαλ QC, Canada και Faculty of Kinesiology and Health Studies, University of Regina, Canada αναφέρει ότι καθυστερήσεις και ελλείμματα μπορεί να συμβάλλουν στην άτυπη ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων από παιδιά με ΔΑΦ. Οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες 25 παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ηλικίας 9-12 ετών), συγκρίθηκαν με τρεις τυπικά αναπτυσσόμενες ομάδες χρησιμοποιώντας το Τεστ Ακαθάριστης Κινητικής Ανάπτυξης (TGMD-2). Η ομάδα που ταυτίστηκε στην χρονολογική ηλικία είχε σημαντικά καλύτερη απόδοση στο TGMD-2. Μια άλλη ομάδα σύγκρισης που αντιστοιχίστηκε στις κινητικές δεξιότητες, έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, έχουν παρόμοια απόδοση με τα παιδιά περίπου της μισής ηλικίας τους. Οι συγκρίσεις με μια τρίτη ομάδα που ταυτίστηκε με την ισοδυναμία νοητικής ηλικίας, αποκάλυψαν ότι οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ, είναι πιο εξασθενημένες από ότι θα περίμενε κανείς δεδομένου του γνωστικού τους επιπέδου. Συλλογικά, αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ αντικατοπτρίζουν ελλείμματα εκτός από καθυστερήσεις.

Μέθοδος /Συμμετέχοντες: Είκοσι πέντε παιδιά με ΔΑΦ συγκρίθηκαν με τρεις τυπικά αναπτυσσόμενες ομάδες σύγκρισης, η καθεμία χωριστά αντιστοιχίστηκε σε διαφορετικές αναπτυξιακές μεταβλητές: (α) χρονολογική ηλικία, (β) απόδοση κινητικής ικανότητας και (γ) νοητική ηλικία. Τα παιδιά με ΔΑΦ ήταν ηλικίας 9,1–12,8 ετών (M = 11,15 ετών) και αντανakλούσαν το πλήρες φάσμα της ΔΑΦ όσον αφορά το φύλο (21 αγόρια, 4 κορίτσια), τη διάγνωση (11 αυτιστική διαταραχή, 12 PDDNOS, 2 διαταραχή Asperger) τη γνωστική λειτουργία (πλήρης κλίμακα IQ που κυμαίνεται από 34 έως 104, M = 63). Το ηλικιακό εύρος των παιδιών, εξασφάλισε ότι η πλειονότητα των παιδιών με ΔΑΦ και οι ομάδες σύγκρισης θα ήταν σε θέση, να εκτελέσουν τις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες ενδιαφέροντος. Το Leiter-R, χορηγήθηκε σε 21 από τα 25 παιδιά για να

παρέχει μια μέτρηση της ισοδυναμίας FSIQ και νοητικής ηλικίας, η οποία κυμαινόταν από 3,9 έως 10,7 έτη ($M = 7,36$ έτη). Τα παιδιά με ΔΑΦ, φοιτούσαν σε σχολείο για μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες. Το Πρόγραμμα Παρατήρησης Διαγνωστικής Αυτισμού (ADOS) ή η Κλίμακα Κοινωνικής Απόκρισης (SRS), χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τις διαγνωστικές πληροφορίες για την υποστήριξη της διάγνωσης ΔΑΦ για κάθε συμμετέχοντα. (α) Η πρώτη ομάδα σύγκρισης, αντιστοιχίστηκε στο φύλο και στη χρονολογική ηλικία (CA; ± 3 μήνες), που κυμαίνεται από 9,2 έως 12,6 έτη ($M = 11,11$ έτη). Αυτή η ομάδα, παρέχει μια σύγκριση με την τυπική ανάπτυξη και μια βασική γραμμή, από την οποία εξετάζονται οι διαφορές απόδοσης από συνομηλίκους. (β) Η δεύτερη ομάδα σύγκρισης αποτελούνταν από νεότερα, τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που είχαν την ίδια απόδοση κινητικής ικανότητας, με βάση την ακατέργαστη βαθμολογία της υπό-δοκιμασίας κινητικής απόδοσης του τεστ, ακαθάριστης κινητικής ανάπτυξης (TGMD-2 ± 3). Η κινητική ακατέργαστη βαθμολογία τριών παιδιών με ΔΑΦ ήταν πολύ χαμηλή, για να αντιστοιχιστεί σε ένα συγκριτικό δείγμα σχολικής ηλικίας. Επομένως, αυτή η αναπτυξιακά ταιριαστή ομάδα αποτελούνταν από 22 παιδιά ηλικίας 4,9-6,9 ετών ($M = 5,87$ ετών) - περίπου η μισή ηλικία της ομάδας ΔΑΦ. Όλα τα παιδιά εκτελούν αυτές τις δεξιότητες σε καθημερινή βάση, κάτι που μπορεί να μην συμβαίνει με τις δεξιότητες ελέγχου αντικειμένων. (γ) προσοχή και μνήμη και έχει τυποποιηθεί για χρήση με άτομα ηλικίας 2–21 ετών. Δεδομένου ότι το Leiter-R είναι ένα μη λεκτικό μέτρο, οι βαθμολογίες FSIQ μπορεί να έχουν (ελαφρώς) υποεκτιμηθεί για τους συμμετέχοντες που ήταν λεκτικοί.. Οι κύριες εξαρτημένες μεταβλητές βασίστηκαν σε αποτελέσματα απόδοσης από το TGMD-2 μια τυποποιημένη αξιολόγηση που μετρά τα συστατικά μιας ακολουθίας δεξιοτήτων κίνησης για τις θεμελιώδεις δεξιότητες κίνησης που χωρίζονται σε κινητική (τρέξιμο, καλπασμός, άλμα, και ολίσθηση) και υπό-δοκιμές ελέγχου (χτύπημα, ντρίμπλα, πιάσιμο, κλότσημα και ρίψη). Το TGMD-2 τυποποιήθηκε και καθιερώθηκαν κανονιστικά δεδομένα σε ένα δείγμα τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ηλικίας 3-10 ετών. Η επικύρωση της δομής, καταδείχθηκε σε όλες τις ηλικίες και συγκρίσεις μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με σύνδρομο Down. Η χρονολογική ηλικία του 52% των παιδιών με ΔΑΦ και οι χρονολογικές συγκρίσεις τους σε σχέση με την ηλικία, ξεπέρασαν την ηλικία του κανονιστικού δείγματος. Ενώ, τα παιδιά με ΔΑΦ ήταν 9 ετών και άνω, η απόδοσή τους στο TGMD-2 δεν αναμενόταν να φτάσει σε ανώτατο όριο.

Ωστόσο, πολλά από τα παιδιά της σύγκρισης σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στο TGMD-2, δηλαδή υψηλή απόδοση σε όλες τις δεξιότητες.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι η απόδοση των θεμελιωδών δεξιοτήτων κίνησης στα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ, καθυστερεί σημαντικά από την ύστερη παιδική ηλικία. Ο καθορισμός, σε ποιο σημείο της ανάπτυξης αυτές οι κινητικές δεξιότητες εξασθενούν είναι κρίσιμος. Οι διαχρονικές μελέτες παιδιών με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιόδων ανάπτυξης της κινητικής ικανότητας θα συμβάλλουν στην κατανόηση των τροχιών και των ρυθμών ανάπτυξης και μπορεί να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τους σχετικούς παράγοντες. Αυτή η μελέτη περιορίστηκε σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών. Οι συγκρίσεις εντός της ομάδας των παιδιών με ΔΑΦ, πιθανότατα παρείχαν πρόσθετη εικόνα σχετικά με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, αυτή η μελέτη περιορίστηκε σε είκοσι πέντε παιδιά και συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Μολονότι, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, προσδίδουν υποστήριξη, σχετικά με τα ελλείμματα στην ανάπτυξη των θεμελιωδών δεξιοτήτων κίνησης, πρόσθετη έρευνα και έρευνα εντός της ομάδας, θα επιβεβαιώσει ή όχι την υποστήριξη της παρούσας μελέτης (Staples & Reid, 2010).

Αυτή η έρευνα των Cecilia Ruiz-Esteban , Jaime Terry Andrés , Inmaculada Méndezand & Angela Morales από το Τμήμα Εξελικτικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Μούρθια της Ισπανίας (Department of Evolutionary and Educational Psychology, Campus Regional Excellence Mare Nostrum, University of Murcia, Spain) και το Τμήμα Μουσικής, Αυτόνομου Πανεπιστημίου της Μαδρίτης της Ισπανίας (Department of Music, Autonomous University of Madrid, Spain), με την ονομασία 'Analysis of motor intervention program on the development of gross motor skills in preschoolers – Ανάλυση ενός παρεμβατικού προγράμματος στην ανάπτυξη αδρών κινητικών δεξιοτήτων στα νήπια' είχε στόχο, να διερευνήσει την επίδραση ενός προγράμματος δομημένης κινητικής δραστηριότητας, στην κινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας τριών έως πέντε ετών, που φοιτούν στην προσχολική ηλικία. Οι συμμετέχοντες ήταν 136 μαθητές προσχολικής ηλικίας με κανονιστική ανάπτυξη τριών έως τεσσάρων ετών που ζούσαν στην περιοχή της Μούρθια (Ισπανία). Η μπαταρία ψυχοκινητικών τεστ Mc Carthy Children's Psychomotricity and Aptitude Scales (MSCA) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προφίλ κινητικής ανάπτυξης, των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν

και μετά την παρέμβαση. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες: μια ομάδα παρέμβασης (28 μαθητές) και μια ομάδα σύγκρισης (108 μαθητές). Στην ομάδα παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής διάρκειας 24 εβδομάδων. Στην ομάδα σύγκρισης χρησιμοποιήθηκε ένα βιωματικό πρόγραμμα βασισμένο στο ελεύθερο παιχνίδι την ίδια περίοδο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και στις δύο ομάδες, είχαν σημαντική βελτίωση στην αντίθεση της προ-παρέμβασης με τη μετά-παρέμβαση, στον συντονισμό των άκρων. Παρατηρήθηκαν στατιστικά, σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις μετά την παρέμβαση, μεταξύ της ομάδας σύγκρισης και της ομάδας παρέμβασης στον συντονισμό των χεριών και των ποδιών, όπου η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε υψηλότερες τιμές συντονισμού του βραχίονα και υψηλότερες τιμές συντονισμού σκέλους από την ομάδα σύγκρισης. Επισημάνθηκε, ότι η δομημένη αγωγή φυσικής δραστηριότητας, είναι καλύτερη εκπαιδευτική μεθοδολογία από το ελεύθερο παιχνίδι, για την επίτευξη επαρκούς κινητικής ανάπτυξης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των αδρών κινητικών δεξιοτήτων των ομάδων, ήταν δύο από τις Κλίμακες Ψυχοκινητικότητας και Επιδεξιότητας Παιδιών Mc Carthy (MSCA, ΗΠΑ) και ήταν: (α) κλίμακα συντονισμού ποδιών που περιλαμβάνει έξι στοιχεία, περπάτημα προς τα πίσω, περπάτημα στις μύτες των ποδιών, περπάτημα σε ευθεία γραμμή, παραμονή στο δεξί πόδι, παραμονή στο αριστερό πόδι και ρυθμικό άλμα, οποιοδήποτε πόδι (β) συντονισμός χεριού συμπεριλαμβανομένης της αναπήδησης μιας μπάλας, πιάνω μια πάσα, βολή στόχου. Κλίμακα συντονισμού βραχιόνων όπου στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκε η ισπανική προσαρμογή από την TEA Ediciones.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της μελέτης υποστηρίζουν την περιορισμένη βιβλιογραφία, που υποδηλώνει ότι η κατευθυνόμενη εκπαίδευση κινητικών δεξιοτήτων, έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν, την υπεροχή του προγράμματος κατευθυνόμενης κίνησης έναντι του προγράμματος ελεύθερου παιχνιδιού, στην ανάπτυξη θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων όπως ο συντονισμός ποδιών και χεριών. Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, η αύξηση της παρουσίας ψυχοκινητικής παρέμβασης που βασίζεται σε δομημένες συνεδρίες, έναντι του ελεύθερου παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία, συνιστάται για την καλύτερη ανάπτυξη του συντονισμού των άκρων. Επομένως, προτείνεται περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση στους δασκάλους των νηπίων στη

σωματική δραστηριότητα, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η ανάπτυξη των μαθητών της προσχολικής ηλικίας (Ruiz-esteban et al., 2020).

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις επιπτώσεις ενός προγράμματος δημιουργικής κίνησης στις ακαθάριστες κινητικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εξήντα παιδιά ηλικίας από 3 έως 5 ετών προήλθαν από τον πληθυσμό ενός νηπιαγωγείου στο Taichung της Ταϊβάν. Χρησιμοποιήθηκε ένας πειραματικός σχεδιασμός ομάδας ελέγχου προ-δοκιμής μετά-δοκιμής. Τα παιδιά που εγγράφηκαν στην πειραματική ομάδα, συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης, δύο φορές την εβδομάδα για 30 λεπτά κάθε φορά. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, συμμετείχαν σε αδόμητο ελεύθερο παιχνίδι. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τη χορήγηση μιας προ-δοκιμασίας και μιας μετά-δοκιμασίας και στις δύο ομάδες για να διερευνηθούν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος δημιουργικής κίνησης στις βαθμολογίες του Peabody Developmental Motor Scales-Second Edition (PDMS-2). Η ανάλυση της συν-διακύμανσης, χρησιμοποιήθηκε για τη δοκιμή τεσσάρων ερωτήσεων, για τη διερεύνηση των επιπτώσεων του προγράμματος δημιουργικής κίνησης, στις αδρές κινητικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν, ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης στις αδρές κινητικές δεξιότητες, σημείωσαν πολύ υψηλότερη βαθμολογία από αυτούς της ομάδας ελέγχου. Υπήρχε επίσης, μια υψηλότερη σημαντική διαφορά, στη βαθμολογία κίνησης στο τεστ PDMS-2 στην πειραματική ομάδα, από εκείνα της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στη βαθμολογία χειρισμού αντικειμένων και ήταν σταθερό το αποτέλεσμα στη δοκιμή PDMS-2 μεταξύ των δύο ομάδων.

Μεθοδολογία/Συμμετέχοντες: Ο πληθυσμός - στόχος της μελέτης, αποτελούνταν από τα παιδιά που πηγαίνουν σε νηπιαγωγείο, που εξυπηρετεί παιδιά ηλικίας 36 μηνών έως 71 μηνών, στο Taichung της Ταϊβάν. Τα θέματα επιλέχθηκαν τυχαία από το νηπιαγωγείο. Υπήρχαν συνολικά 60 υποκείμενα για τα οποία λήφθηκε άδεια. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα άτομα της ηλικίας στόχου ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: 36-47 μηνών, 48-59 μηνών και 60-71 μηνών. Από τα 60 υποκείμενα, τα 30 συμμετείχαν στο πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης, ενώ τα 30 συμμετείχαν στο μη δομημένο ελεύθερο παιχνίδι.

Πρόγραμμα παρέμβασης: Το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν ένα πρόγραμμα δημιουργικής κίνησης έξι εβδομάδων. Η διάρκεια κάθε μαθήματος ήταν 30 λεπτά. Τα

μαθήματα γίνονταν δύο ημέρες την εβδομάδα, σύμφωνα με συγκεκριμένα σχέδια μαθημάτων. Το σχέδιο μαθήματος του προγράμματος δημιουργικής κίνησης αποτελείται από πέντε ενότητες: 1) προθέρμανση, 2) εξερεύνηση της ιδέας, 3) ανάπτυξη δεξιοτήτων, 4) δημιουργία και 5) αποθεραπεία. Αυτό το πρόγραμμα παρέμβασης, βασίστηκε στη μορφή σχεδίου μαθήματος εννοιολογικής προσέγγισης του Gilbert και το σχέδιο μαθήματος σχεδιάστηκε ειδικά για αυτήν τη μελέτη και προσαρμόστηκε από το έργο του Laban. Ο δάσκαλος της τάξης είναι δημιουργικός δάσκαλος χορού, με πιστοποίηση από το Creative Dance Centre στο Σιάτλ και αυτή τη στιγμή εργάζεται στο Chungtai Institute of Health Sciences and Technology, στην Ταϊβάν.

Εργαλεία: η συγκεκριμένη μελέτη σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει δοκιμασίες προ και μετά-δοκιμές που εφαρμόστηκαν σε πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου. Η Peabody Developmental Motor Scales- Second Edition (PDMS-2) χρησιμοποιήθηκε, για την αξιολόγηση των αλλαγών στις αδρές κινητικές δεξιότητες. Τα στοιχεία αναλύθηκαν με χρήση περιγραφικής ανάλυσης και συμπερασματικών στατιστικών. Η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις αδρές κινητικές δεξιότητες, στο χειρισμό αντικειμένων, στις στατικές δεξιότητες και στην κίνηση για παιδιά προσχολικής ηλικίας μεταξύ των δύο ομάδων. Κατά τον ίδιο τρόπο γίνανε και οι άλλες μετρήσεις, χειρισμού αντικειμένου, σταθερότητας και κίνησης.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της μελέτης παρέχουν στους επαγγελματίες της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης, στους παρόχους υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης (π.χ. επαγγελματίες υγείας, θεραπευτές), στους διαχειριστές προγραμμάτων (π.χ. σχολείο, κοινοτική ψυχαγωγία) και σε γονείς, έρευνα για την υποστήριξη ποιοτικού προγράμματος δημιουργικής κίνησης. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ένα σημείο εκκίνησης, ένα μοντέλο από το οποίο μπορεί να γίνει η αρχή και άλλων τέτοιων προγραμμάτων. Η εξατομίκευση αυτού του μοντέλου, θα καθιστούσε δυνατή την κάλυψη των μοναδικών αναγκών των παιδιών. Μέσω αυτής της έρευνας, οι αναγνώστες κατανοούν τι σημαίνει δημιουργική κίνηση στο προσχολικό περιβάλλον, αντιλαμβάνονται τους χρόνους και τους τόπους στους οποίους η δημιουργική κίνηση μπορεί να είναι μια φυσική προέκταση των καθημερινών δραστηριοτήτων στην τάξη και αναπτύσσουν ικανότητα στον προγραμματισμό και την καθοδήγηση ουσιαστικών εμπειριών δημιουργικής κίνησης. Για να αξίζει τον κόπο η συνολική εμπειρία

δημιουργικής κίνησης, πρέπει να υπάρχει συνοχή σχεδιασμού, δραστηριότητας και αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τότε μια ιδέα για τη φύση των αδρών κινητικών δεξιοτήτων που διαθέτει κάθε παιδί (Wang, 2004).

Στην παρούσα μελέτη “Dancing Effects on Preschoolers’ Sensori motor Synchronization, Balance, and Movement Reaction Time - Χορευτικές επιδράσεις στον αισθητηριοκινητικό συγχρονισμό, την ισορροπία και τον χρόνο αντίδρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας” μια έρευνα από τη Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, Θεσσαλονίκης, των Παναγιώτα Χατζηχιδίδρογλου, Δημήτρη Χατζόπουλου και Γεωργίου Δογάνη όπου έγινε σύγκριση μιας πειραματικής ομάδας παιδιών προσχολικής ηλικίας ($n = 22$, μέση ηλικία = 5 έτη, 8 μήνες) που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα χορού 8 εβδομάδων με μια ομάδα ελέγχου ($n = 20$, μέση ηλικία = 5 έτη, 5 μήνες) σε προ και μετά μετρήσεις αισθητηριοκινητικού συγχρονισμού (K-Rhythm Test), εξισορρόπηση στο ένα πόδι και χρόνος αντίδρασης κίνησης. Σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες ελέγχου, η ομάδα χορού έδειξε σημαντικά καλύτερες βελτιώσεις πριν και μετά από τη δοκιμή στον αισθησιοκινητικό συγχρονισμό και την ισορροπία (αλλά όχι στον χρόνο αντίδρασης στην κίνηση). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του αισθησιοκινητικού συγχρονισμού και της ισορροπίας για την μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού και την εκτέλεση καθημερινών και αθλητικών δραστηριοτήτων, αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι ο χορός, πρέπει να συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Μέθοδος και Συμμετέχοντες: Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελούνταν από 42 παιδιά από τέσσερις τάξεις αστικού νηπιαγωγείου (17 αγόρια, 25 κορίτσια). Επιλέξαμε τυχαία δύο τάξεις παιδιών για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 22 παιδιά (9 αγόρια, 13 κορίτσια) με μέση ηλικία 5 έτη, 8 μήνες ($SD = 8$ μήνες, εύρος = 57-78 μήνες) και η ομάδα ελέγχου μας αποτελούνταν από 20 παιδιά (8 αγόρια, 12 κορίτσια) με μέση ηλικία 5 έτη, 6 μήνες ($SD = 8$, εύρος = 54-76 μήνες). Δεν υπήρχε σημαντική διαφορά ηλικίας μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ($t = 1,03, p = .31$). Εκτός από τα 42 παιδιά στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, άλλα 111 παιδιά συμμετείχαν σε πιλοτικές μελέτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας αρκετών από τις μετρήσεις της εξαρτώμενης μεταβλητής (το Τεστ K-Rhythm και το Test Time Reaction Time).

Διαδικασία: Η πειραματική ομάδα ακολούθησε ένα πρόγραμμα χορού 8 εβδομάδων που λάμβανε χώρα δύο φορές την εβδομάδα σε συνεδρίες 45 λεπτών. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τέσσερα βασικά στοιχεία, που περιγράφονται στην ενότητα Εισαγωγή αυτού του άρθρου:

Σώμα, αναφέρεται στο τι κάνει το σώμα κατά την κίνηση: (α) ποια απομονωμένα μέρη του σώματος εμπλέκονται, (β) ποια δράση συμβαίνει και (γ) ποια σχήματα σώματος δημιουργούνται.

Χώρος που περιλαμβάνει (α) κατεύθυνση (π.χ. εμπρός και πίσω), (β) μέγεθος (μεγάλες και μικρές κινήσεις), (γ) επίπεδο (υψηλό, μεσαίο και χαμηλό), (δ) μονοπάτια (π.χ. ευθεία, καμπύλα και ζιγκ-ζαγκ) και (ε) εστίαση (όπως φαίνονται τα μάτια— η εστίαση μπορεί να είναι σταθερή απευθείας σε ένα σημείο ή μπορεί να κοιτάζει γύρω-γύρω).

Ενέργεια που αποτελείται από (α) ένταση ή χαλάρωση (ομαλές και απότομες κινήσεις), (β) βάρος (ισχυρό ή ελαφρύ) και (γ) ροή (ελεύθερη ή δεσμευμένη). Όταν κάποιος κινείται με ελεύθερη ροή, είναι δύσκολο να σταματήσει αμέσως (π.χ. γρήγορο τρέξιμο). Η δεσμευμένη ροή αναφέρεται στην απελευθέρωση ενέργειας με ελεγχόμενο τρόπο, έτσι ώστε κάποιος να μπορεί να σταματήσει την κίνηση αμέσως.

Χρόνος που περιλαμβάνει (α) παλμό (υποκείμενος ρυθμός), (β) ρυθμό (ταχύτητα κίνησης), (γ) διάρκεια (διάρκεια διάρκειας των κινήσεων που διαρκούν) και (δ) φράσεις (ακολουθίες ολοκληρωμένων κινήσεων).

Αυτά εισήχθησαν μέσω δημοφιλών παιδικών τραγουδιών που επιλέχθηκαν για την ικανότητά τους (α) να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή, (β) να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και (γ) να παρουσιάζουν εύκολα στην εκμάθηση επαναλαμβανόμενες φράσεις και κινήσεις. Ένα μεγάλο μέρος του προγράμματος, περιελάμβανε κινήσεις αυτοσχεδιασμού και αντίδρασης. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούσαν να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες μέσω της εξερεύνησης της κίνησης και τους ζητήθηκε να αντιδράσουν σε διαφορετικούς τόνους με προκαθορισμένες κινήσεις (π.χ. αλλαγές κατεύθυνσης κίνησης). Τροποποιήθηκαν επίσης παραδοσιακά παιχνίδια όπως το «Κόκκινο φως/Πράσινο φως» και το «Chase» για να δημιουργηθούν και άλλες χορευτικές δραστηριότητες.

Τα παιδιά που έλαβαν αυτή την παρέμβαση χορού διάρκειας 8 εβδομάδων, σε σύγκριση με μια ομάδα ελέγχου που ασχολούνταν με ελεύθερο παιχνίδι που ενθάρρυνε τη χρήση θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, σημείωσαν μεγαλύτερα κέρδη από την

προκαταρκτική δοκιμή έως τη μετά - δοκιμασία σε σχέση με τον συγχρονισμό ρυθμού και την ισορροπία, αλλά δεν ήταν περισσότερο βελτιωμένα από την ομάδα ελέγχου, σε σχέση με τον χρόνο αντίδρασης κίνησης.

Οι θεραπευτές χορού ή κινήσεων έχουν τονίσει τα ιδιαίτερα οφέλη που έχει ο χορός στα παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Στην πραγματικότητα, αρκετές προηγούμενες μελέτες αποκάλυψαν ότι η χορό-θεραπεία αυξάνει τη σύγχρονη κίνηση και βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Το πρόγραμμα χορού αποτελείται από θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες και όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ανεξάρτητα από τις σωματικές τους ικανότητες, αυτή η παρέμβαση μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία για παιδιά με ΔΑΦ και αυτό θα πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω στο μέλλον. Εν τω μεταξύ, υπάρχουν σαφείς συνέπειες από αυτά τα ευρήματα για πιθανά οφέλη για τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, από πρώιμες χορευτικές δραστηριότητες και υπάρχει βάση σε αυτά τα αποτελέσματα για την ενσωμάτωση του χορού στην προσχολική εκπαίδευση (Chatzihidiroglou et al., 2018).

Ο σκοπός αυτής της μελέτης “Effects of Taekwondo intervention on balance in children with autism spectrum disorder – Επιδράσεις της παρέμβασης Taekwondo στην ισορροπία σε παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού” των: Yumi Kim, Teri Todd, Takuto Fujii, Jae-Cham Lim, Konstantinos Vroginos, Taeyoung Jung από το τμήμα κινησιολογίας της California State University, Northridge, CA, USA το έτος 2016. Η έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει, τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης Taekwondo (TKD) 8 εβδομάδων στην ισορροπία, σε παιδιά με διαταραχή φάσματος αυτισμού (ASD). Συνολικά 14 παιδιά με ΔΑΦ συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη. Οκτώ παιδιά (οκτώ αγόρια, μέση ηλικία, $10,25 \pm 2,38$ ετών) ολοκλήρωσαν την παρέμβαση TKD (50 λεπτά/2 φορές/8 εβδομάδες) και έξι παιδιά δεν έλαβαν καμία παρέμβαση ως ομάδα ελέγχου (πέντε αγόρια, ένα κορίτσι, μέση ηλικία, $10,00 \pm 2,83$ έτος). Χρησιμοποιήθηκε ένα σύστημα υπολογιστικής ορθογραφίας με μακριά λαβίδα (Neuro Com Balance Master) για την αξιολόγηση της στατικής (στάση σε δύο πόδια και ενός ποδιού με διάφορες συνθήκες δοκιμής) και λειτουργικής ισορροπίας (βήμα - γρήγορη στροφή). Η ισορροπία μετρήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Μια ανάλυση διακύμανσης μικτού μοντέλου έδειξε μια σημαντική αλληλεπίδραση με βάση το χρόνο στην ισορροπία της στάσης ενός ποδιού μετά την παρέμβαση, ($P = 0,046$). Η ανάλυση εντός της ομάδας έδειξε, ότι η ομάδα TKD βελτίωσε σημαντικά την ισορροπία της στάσης ενός ποδιού σε κατάσταση

ανοιχτών ματιών ($P = 0,014$). Επιπλέον, η ομάδα TKD παρουσίασε τάσεις βελτιώσεων στην ισορροπία της στάσης του διπλού ποδιού με τα μάτια κλειστά ($ES=0,83$) και βήμα-γρήγορη στροφή (Cohen d [ES]= $0,70$). Η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε σημαντικές αλλαγές στα αποτελέσματα ισορροπίας.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση TKD μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ΔΑΦ να βελτιώσουν την ισορροπία τους. Τα παιδιά με ΔΑΦ έδειξαν επίσης υψηλό ποσοστό συμμόρφωσης (92%) στην εκπαίδευση TKD. Τα ευρήματά μας υποδηλώνουν ότι η TKD μπορεί να είναι μια διασκεδαστική, εφικτή και αποτελεσματική θεραπευτική επιλογή για τη βελτίωση της ισορροπίας των παιδιών με ΔΑΦ.

Δοκιμές στατικής ισορροπίας

Η δοκιμή στάσης διπλού ποδιού μέτρησε την ταχύτητα ταλάντωσης (μοίρες ανά δευτερόλεπτο) κάτω από τέσσερις αισθητικές συνθήκες - μάτια ανοιχτά/κλειστά σε μια σταθερή επιφάνεια και μάτια ανοιχτά/κλειστά σε ασταθή επιφάνεια. Η δοκιμή στάσης ενός ποδιού μέτρησε την ταχύτητα ταλάντωσης υπό τέσσερις διαφορετικές συνθήκες ενώ οι συμμετέχοντες στέκονταν σε ένα πόδι τη φορά – μάτια ανοιχτά /κλειστά με το αριστερό πόδι και μάτια ανοιχτά/κλειστά με το δεξί πόδι. Μετρήθηκαν τρεις δοκιμές 10 δευτερολέπτων για κάθε μέτρηση και καταγράφηκε η μέση διαφορά από τις τρεις δοκιμές.

Δοκιμή λειτουργικής ισορροπίας

Η δοκιμή λειτουργικής ισορροπίας αξιολόγησε την απόδοση στροφής ανά δευτερόλεπτο. Οι συμμετέχοντες έλαβαν οδηγίες να κάνουν δύο βήματα προς τα εμπρός, να στρίψουν 180 μοίρες γρήγορα προς μια κατεύθυνση τους και να επιστρέψουν στο σημείο εκκίνησης. Πραγματοποιήθηκαν τρεις δοκιμές τόσο για την αριστερή όσο και για τη δεξιά πλευρά της στροφής και ο μέσος χρόνος από τις τρεις δοκιμές καταγράφηκε για κάθε πλευρά.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Οι συμμετέχοντες στην ομάδα παρέμβασης TKD, πραγματοποίησαν 50 λεπτά διάφορες τεχνικές πολεμικής τέχνης δύο φορές την εβδομάδα για οκτώ εβδομάδες. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό στούντιο πολεμικών τεχνών. Το πρόγραμμα παρέμβασης TKD αποτελούνταν από 10 λεπτά προθέρμανσης, 20 λεπτά μπλοκ, μπουνιές και κλωτσιές, 10 λεπτά Roomse και 10 λεπτά αποθεραπεία. Η παρέμβαση του TKD έγινε

από καταρτισμένους εκπαιδευτές TKD συμπεριλαμβανομένου του πρωτοβάθμιου ερευνητή.

Συμπερασματικά, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν βελτιώσεις στον έλεγχο της στάσης μετά τη συμμετοχή σε οκτώ εβδομάδες παρέμβασης TKD. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες έδειξαν υψηλή προσκόλληση στις συνεδρίες TKD (92,3%) και τόσο οι συμμετέχοντες όσο και οι γονείς τους, ανέφεραν ότι απολάμβαναν τις συνεδρίες και συμμετείχαν στη δραστηριότητα. Με βάση τα ευρήματα αυτής της μελέτης, η TKD μπορεί να προσφέρει μια αποτελεσματική και ευχάριστη θεραπευτική επιλογή για παιδιά με ΔΑΦ. Αυτό το αποτέλεσμα της μελέτης θα βοηθήσει τους κλινικούς γιατρούς και τους ερευνητές, όταν αναπτύσσουν μια θεραπευτική παρέμβαση για παιδιά με ΔΑΦ (Kim et al., 2016).

Στην έρευνα του Muneer με θέμα: 'The influence of Structured Physical Activity Intervention on Fundamental Motor Skills Development of Children with Mild and Moderate Autism Spectrum Disorder - Η επίδραση της παρέμβασης δομημένης φυσικής δραστηριότητας στην ανάπτυξη θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων παιδιών με ήπια και μέτρια διαταραχή του αυτιστικού φάσματος' που διενεργήθηκε από το Department of Physical Education & Sports, Pondicherry University, Puducherry- τμήμα φυσικών επιστημών και άθλησης του Πανεπιστημίου Ποντιτσέρι της Ινδίας. Το 2019 και σε συνεργασία με το Ειδικό Σχολείο Satya, Pondicherry Ινδίας, αναφέρεται ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) έχουν έκπτωση στις αδρές κινητικές δεξιότητες. Ωστόσο, η κινητική ανεπάρκεια δεν αποτελεί μέρος της διάγνωσης της ΔΑΦ. Η πλειονότητα των ατόμων με ΔΑΦ, έχουν κινητική ανισορροπία που επηρεάζει σοβαρά τα προβλήματα υγείας, τη στάση του σώματος και την απόδοση της ομάδας παρέμβασης. Οι κύριοι στόχοι της μελέτης, ήταν να εξετάσει τον αντίκτυπο ενός δομημένου προγράμματος σωματικής δραστηριότητας, στην ανάπτυξη των αδρών κινητικών δεξιοτήτων παιδιών με ήπια και μέτρια ΔΑΦ. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, ο ερευνητής έχει επιβεβαιώσει δύο στόχους: (1) την επίδραση της ομάδας παρέμβασης στη μακρό-κινητική ανάπτυξη (κινητικές και δεξιότητες ελέγχου αντικειμένων) παιδιών με ΔΑΦ και (2) επιδραστικές συγκρίσεις της επίδρασης της θεραπείας, μεταξύ ήπιων και μέτριων παιδιών με ΔΑΦ. Εφαρμόστηκε τεχνική δειγματοληψίας για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων. Συνολικά 20 δείγματα καθορίστηκαν σύμφωνα με το χρονολογικό εύρος ηλικιών 6 και 10 ετών και αναπτύχθηκαν σε δύο ομάδες, με βάση τον βαθμό αυτισμού (Ηπιο και Μέτριο). Η

συνολική χρονική διάρκεια του πειράματος διήρκεσε 14 εβδομάδες, τρεις φορές την εβδομάδα και κάθε συνεδρία 40-60 λεπτά. Οι μεταβλητές έκβασης (DV) μετρήθηκαν σε τρεις χρονικές περιόδους (αρχική, μέση και μετά τη δοκιμή) και χρησιμοποιήθηκαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA, για να διαπιστωθούν οι σημαντικές διαφορές. Η παρούσα μελέτη καταδεικνύει, τα ουσιαστικά οφέλη για τα παιδιά με ΔΑΦ μέσω του δομημένου προγράμματος. Οι κινητικές δεξιότητες έχουν δείξει μια στατιστικά σημαντική διαφορά βελτίωσης (ήπια ομάδα $f=52,66^*$, $P<0,05$ / Μέτρια ΔΑΦ $f=54,92^*$, $P<0,05$). Όσον αφορά τις δεξιότητες ελέγχου αντικειμένων, βρέθηκαν επίσης σημαντικές διαφορές με την επίδραση της παρέμβασης (ήπια ΔΑΦ $f=60,51^*$ $P<0,05$ / Μέτρια ΔΑΦ $f=77,28^*$ $P<0,05$). Ωστόσο, η σύγκριση σε επίπεδο ομάδας δεν έδειξε σημαντική διαφορά μεταξύ ήπιας και μέτριας ΔΑΦ.

Η παρούσα μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι 14 εβδομάδες δομημένου προγράμματος παρέμβασης, έδειξε την ακαθάριστη ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με ήπια και μέτρια ΔΑΦ (Muneer P, 2019).

Από τα αποτελέσματα της παραπάνω βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταδεικνύεται ότι μουσικοκινητικά προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών τυπικής και μη τυπικής μάθησης εκπληρώνουν το σκοπό τους καθώς παρουσιάζουν αισιόδοξα αποτελέσματα για τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής μάθησης της προσχολικής ηλικίας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Μεθοδολογία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της μελέτης ήταν να διαπιστωθεί αν η συμμετοχή σε μουσικοκινητικά προγράμματα παιδιών νηπιακής ηλικίας τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης βελτιώνει τη σωματική τους ισορροπία και το διμερή συντονισμό καθώς και τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η παρέμβαση είχε συνολική διάρκεια δύο μήνες και κατά το διάστημα αυτό εφαρμόστηκαν 16 παρεμβάσεις, δύο φορές την εβδομάδα με διάρκεια 40΄ - 45΄ η καθεμία. Τα δεδομένα αναλύθηκαν ώστε να καθοριστεί εάν με τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα βελτιώθηκαν οι κινητικές τους δεξιότητες και συγκεκριμένα η ισορροπία και ο διμερής συντονισμός του σώματος καθώς και η δέσμευσή τους για συμμετοχή στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής. Το πρόγραμμα είχε δημιουργικό χαρακτήρα και η διαδικασία περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω.

5.2 Υποθέσεις

Στο συγκεκριμένο πείραμα το αντικείμενο μελέτης ήταν να διαπιστωθεί εάν βελτιώθηκαν οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης μετά από το πρόγραμμα μουσικοκινητικής παρέμβασης αλλά και εάν το συγκεκριμένο πρόγραμμα δέσμευε το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή στο πρόγραμμα και πως επέδρασε στις χρονικές μεταβάσεις των παιδιών από τη μαθηματική ενότητα στην άλλη.

5.3 Είδος έρευνας

Έρευνα παρέμβασης (Intervention Research).

Το κύριο χαρακτηριστικό της πειραματικής έρευνας είναι ότι οι ερευνητές δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες από τις οποίες θα μπορέσουν να αντλήσουν την επίδραση και τα αποτελέσματα μια μεταβλητής επάνω στις συνθήκες (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

5.4 Συμμετέχοντες και περιβάλλον

Συμμετέχοντες

Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας πραγματοποιήθηκε στη Δυτική Θεσσαλονίκη και στο 3^ο Νηπιαγωγείο Ελευθερίου – Κορδελιού του Δήμου Κορδελιού – Ευόσμου πρόγραμμα παρεμβάσεων μουσικοκινητικής αγωγής συνολικής διάρκειας οχτώ εβδομάδων και συγκεκριμένα από 17/10/2022 έως και 20/12/2022. Η ερευνήτρια εφάρμοσε την παρέμβαση μέσα στην τάξη ως μέρος του μαθήματος.

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη επιλέχθηκαν ως τυχαίο δείγμα από τμήμα της ως άνω σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες ήταν ηλικίας από τεσσεράμισι έως και πεντέμισι ετών και προέρχονταν από διάφορα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Το δείγμα αποτελούνταν από 8 κορίτσια και 7 αγόρια, συνολικά 15 νήπια από ένα τμήμα του Νηπιαγωγείου που έλαβαν μέρος στο πείραμα. Τα παιδιά δέχτηκαν εφαρμογές μουσικοκινητικής αγωγής

Περιβάλλον

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα οχτώ εβδομάδων, με συνεδρίες δύο φορές την εβδομάδα και η κάθε συνεδρία είχε διάρκεια 40 με 45 λεπτά.

Ο χώρος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μια κενή τάξη που χρησιμοποιείται ως τμήμα ένταξης και βοηθητικός χώρος. Η θερμοκρασία ήταν σε καλό επίπεδο 23° – 25° C, η φωτεινότητα του χώρου ήταν αρκετά έως πολύ ικανοποιητική. Υπήρχε στρωμένη μοκέτα πάνω σε ξύλινο πάτωμα και ένα σύστημα αναπαραγωγής ήχου με ηχεία με τηλεχειριστήριο.

5.5 Άξονες αξιολόγησης

1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων: Εξετάστηκαν στην ισορροπία και το διμερή συντονισμό του σώματος.
2. Δέσμευση συμμετοχής στο πρόγραμμα και των μεταβατικών δεξιοτήτων: Παρατηρήθηκε η δέσμευση των νηπίων στο πρόγραμμα και η χρονική διάρκεια μετάβασης μεταξύ θεματικών ενοτήτων.

5.6 Εργαλεία

Για τον έλεγχο της 1^{ης} υπόθεσης χρησιμοποιήθηκαν (2) δοκιμασίες για την ισορροπία και (2) δοκιμασίες για το διμερή συντονισμό του σώματος των νηπίων τυπικής και μη

τυπικής ανάπτυξης, από τη δέσμη δοκιμασιών αξιολόγησης της κινητικότητας του παιδιού BOT2 (Short form) του Bruiniks Oseretsky Test (Bruininks et al., 2013). Για τον έλεγχο της 2^{ης} υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της παρατήρησης των υποκειμένων (Cohen et. al., 2008).

I. Μέτρηση ισορροπίας

Συγκεκριμένα εξετάστηκε η ισορροπία με τον εξής τρόπο:

Για την μέτρηση της στατικής ισορροπίας ζητήθηκε από κάθε παιδί να σταθεί με το ένα πόδι πάνω σε δοκό 5cm x 4cm (πλάτος – ύψος) με τα μάτια ανοιχτά και τα χέρια ανοιχτά στο πλάι. Χρησιμοποιήθηκε χρονομέτρηση και σημειώθηκαν για κάθε παιδί ο χρόνος παραμονής του πάνω στη δοκό με μέγιστο χρόνο παραμονής τα 10΄΄.

Για την μέτρηση της ισορροπίας σε κατάσταση μετακίνηση χρησιμοποιήθηκε η ίδια δοκός και ζητήθηκε από κάθε παιδί να εκτελέσει βηματισμούς πάνω στη δοκό 5cm x 4cm και μήκος 140 cm με ανώτατο αριθμό βημάτων έξι βήματα. Σημειώθηκαν για κάθε παιδί τα βήματα και οι αντίστοιχες πτώσεις.

II. Μέτρηση διμερούς συντονισμού

Συγκεκριμένα εξετάστηκε ο διμερής συντονισμός με τον εξής τρόπο:

Για την 1^η μέτρηση ζητήθηκε για κάθε παιδί ξεχωριστά, σε καθιστή θέση να χτυπήσουν τα πόδια τους στο πάτωμα εναλλάξ σε ένα συγκεκριμένο ρυθμό (με τη συνοδεία παιδικού τραγουδιού από τη νηπιαγωγό – ερευνήτρια σε ρυθμό δύο τετάρτων) και στη συνέχεια γινόταν η συμμετοχή των δακτύλων (δείκτες) των δύο χεριών οι οποίοι διαγράφανε στον ίδιο ρυθμό και χρόνο κύκλους στον αέρα. Η μέγιστη διάρκεια της διαδικασίας για να καταγραφεί ως επιτυχής προσπάθεια ήταν τα 30΄΄ (τριάντα δευτερόλεπτα). Χρησιμοποιήθηκε χρονόμετρο για τη χρονομέτρηση της κάθε προσπάθειας.

Για τη 2^η μέτρηση ζητήθηκε από κάθε παιδί ξεχωριστά σε όρθια θέση, αναπηδώντας να φέρουν τα πόδια σε ανοιχτή θέση και τα χέρια σε άνοιγμα ψηλά πάνω από το κεφάλι. Γινόταν συνεχείς εναλλαγές από την κλειστή(αρχική) στην ανοιχτή (τελική) θέση για έξι φορές. Αξιολογήθηκαν κάτω από τέσσερις επιτυχημένες προσπάθειες ως χαμηλή απόδοση στο διμερή συντονισμό του

σώματος, πάνω από τέσσερις ως υψηλή απόδοση. (<4 υψηλή απόδοση - >4 χαμηλή απόδοση).

5.7 Σχεδιασμός Διαδικασιών

Πριν από τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης, η ερευνήτρια έλαβε τη συγκατάθεση της διευθύντριας του σχολείου για να υλοποιήσει το πείραμά της. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν δεκαπέντε ημέρες παρατηρήσεων πριν την έναρξη υλοποίησης των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στη διάρκεια του πειράματος. Ο αριθμός των συμμετεχόντων δεκαπέντε 15, καθορίστηκε ως αποτέλεσμα της τυχαίας ανάθεσης μαθητών σε ένα από τα τρία τμήματα του δημόσιου νηπιαγωγείου. Ο τύπος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη ήταν η έρευνα παρέμβασης και η παρατήρηση των συμμετεχόντων, κατά την οποία η ερευνήτρια έγινε μέρος της κοινότητας της τάξης που μελετήθηκε (Crossman, 2018). Με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια μπόρεσε να παρατηρήσει τους μαθητές σε όλες τις φάσεις της σχολικής ημέρας για τη δημιουργία βάσης δεδομένων στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης, αφιερώθηκαν δύο εβδομάδες στην παρατήρηση των μαθητών για τον καθορισμό μιας βασικής γραμμής και για την καταγραφή σημειώσεων και παρατηρήσεων μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Οι υπόλοιπες έξι εβδομάδες της μελέτης αφιερώθηκαν στην εφαρμογή μουσικών και κινητικών παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν κάθε Τρίτη και Πέμπτη το πρωί μετά το διάλειμμα των μαθητών. Όταν προέκυπταν διαφορετικοί χρόνοι υλοποίησης, ήταν αποτέλεσμα απρόβλεπτων αλλαγών και χρονοδιαγραμμάτων που δεν μπορούσαν να αποφευχθούν.

Ο ερευνητής σημείωσε πότε και αν η πλειονότητα των μαθητών επέδειξαν αφοσίωση και πότε και αν η πλειοψηφία άρχισαν να χάνουν τη δέσμευσή τους με το πρόγραμμα. Σε μια τάξη 15 δεκαπέντε μαθητών, η ερευνήτρια προσδιόρισε ότι η πλειονότητα των μαθητών που έδειξαν αφοσίωση ήταν κατά μέσο όρο 13 μαθητές.

5.8 Όργανο παρατήρησης

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, ώστε να καταγράφουν όσο το δυνατόν ακριβέστερα και αντικειμενικά τι συμβαίνει σε

διάφορα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί, μαθαίνουν για τα παιδιά μελετώντας τη συμπεριφορά τους. Ο εκπαιδευτικός μαθαίνοντας να παρατηρεί αντικειμενικά, καταγράφει περιστατικά και αναλύει γεγονότα αυξάνοντας την κατανόησή του για τις πιθανές αιτίες της συμπεριφοράς ενός παιδιού. Συστηματικές παρατηρήσεις που γίνονται από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, αποτελούν ισχυρό εργαλείο προσδιορισμού των δυνατοτήτων και των αναγκών ενός παιδιού. Γνωρίζοντας τι πρέπει να παρατηρηθεί και καταγράφοντας τις πληροφορίες, δημιουργείται μια σημαντική βάση για ποιοτική παρατήρηση. Οι παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν διακριτικά στο περιβάλλον της τάξης του παιδιού τη στιγμή που αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς, παίζει με τους συμμαθητές του και συμμετέχει σε τακτικές μεταβάσεις όπως οι ώρες των γευμάτων. Σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να χρειαστεί να επινοηθούν καταστάσεις για να παρέχουν πληροφορίες, σχετικά με συγκεκριμένες συμπεριφορές. Αυτό που παρατηρείται καθορίζει εάν η παρατήρηση μπορεί να είναι φυσική ή επινοημένη.

Παρατηρώντας τα παιδιά, προσδιορίζεται το επίπεδο ενδιαφέροντος και ανταπόκρισής τους με το περιβάλλον, η ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα, οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οι κινητικές λειτουργίες και οι κοινωνικές δεξιότητές τους. Το κλειδί για όλες τις τεχνικές παρατήρησης είναι ένα σαφές σύνολο ορισμών σχετικά με το τι παρατηρείται. Για παράδειγμα, εάν πρόκειται να παρατηρηθούν εκρήξεις, πρέπει να διευκρινιστεί η έννοια της οργής. Πώς μοιάζει ο θυμός; Πώς γνωρίζουμε τι συμβαίνει; Η οργή περιλαμβάνει γκρίνια, απομάκρυνση, κλάμα, χτυπήματα, ρίψη πραγμάτων, άρνηση απόπειρας παρηγοριάς ή και τον συνδυασμό αυτών; Πριν από την παρατήρηση, πρέπει να αναπτυχθούν οι κατηγορίες και οι ορισμοί τους, και όλοι όσοι χρησιμοποιούν το όργανο παρατήρησης χρειάζεται να εκπαιδευτούν και να είναι ικανοί στη χρήση του (Cohen et. al., 2008).

Η έρευνα χωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες: παρατηρήσεις, μουσικές παρεμβάσεις, κινητικές παρεμβάσεις και παρεμβάσεις μουσικής και κίνησης (μουσικοκινητικές). Οι δύο εβδομάδες περιλάμβαναν την περίοδο της παρατήρησης. Η παρατήρηση προοριζόταν να μετρήσει, το χρόνο μετάβασης των παιδιών από τη μια δραστηριότητα στην επόμενη, στην έναρξη της σχολικής ημέρας και πριν τη λήξη της, προκειμένου να καθοριστούν τα βασικά δεδομένα. Οι επόμενες δύο εβδομάδες αφιερώθηκαν στην υλοποίηση μουσικών παρεμβάσεων, ξεκινώντας με δύο συνεδρίες κλασικής μουσικής,

ακολουθούμενη από δύο συνεδρίες παραδοσιακών ακουσμάτων (παιδικά τραγούδια). Στη συνέχεια ακολούθησαν κινητικές παρεμβάσεις δύο συνεδριών, οι οποίες χωρίστηκαν: σε μια συνεδρία απλών διατάσεων και μια συνεδρία που αποτελούνταν από κοινά παιδικά παιχνίδια που περιλάμβαναν κίνηση. Τις επόμενες εβδομάδες, εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις που συνδύαζαν μουσική και κίνηση. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη αυτή, ήταν η λίστα ελέγχου ώστε να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα από τις παρεμβάσεις. Η εφαρμογή του μουσικοκινητικού προγράμματος προσαρμόστηκε στο βιβλίο της Νίτσας Μπουρνέλη «Κινητική Δημιουργικότητα» Ειδικό Πρόγραμμα της Κινητικής Δημιουργικότητας για το παιδί και το ειδικό παιδί (Μπουρνέλη, 2002).

Η λίστα ελέγχου μέτρησε τους χρόνους έναρξης και διακοπής της παρέμβασης, τους χρόνους έναρξης και διακοπής της διδασκαλίας για την επόμενη δραστηριότητα και το χρονικό διάστημα που η πλειοψηφία των 15 μαθητών έδειξε συμμετοχή στο μάθημα.

Πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση με την κλίμακα αξιολόγησης BOT2 (Short form) του Bruiniks Oseretsky Test, η οποία παρέχει ακριβή και ολοκληρωμένη μέτρηση των κινητικών δεξιοτήτων των εξεταζόμενων (Bruininks et al., 2013).

5.1.2 Ανάλυση δεδομένων παρατήρησης

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε μια ποσοτική λίστα ελέγχου. Για κάθε παρέμβαση συλλέχθηκαν τα ακόλουθα ποσοτικά δεδομένα: η ώρα έναρξης και λήξης της κάθε παρέμβασης, η ώρα έναρξης και λήξης της διδασκαλίας που ακολούθησε και η ώρα έναρξης και λήξης που η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε δέσμευση με το πρόγραμμα. Επιπλέον ποσοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν στο επόμενο τμήμα της λίστας ελέγχου και μετρήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες συμπεριφοράς: εστίαση προσοχής στον ομιλητή, στάση σώματος, μη λεκτική ανταπόκριση, έλεγχος σώματος, παραμονή στην καθορισμένη περιοχή, ακολουθώντας τις διαδικασίες στην τάξη, αυτενέργεια και επίλυση προβλημάτων. Κάθε μία από αυτές τις συμπεριφορές κατηγοριοποιήθηκε ως μη εφαρμόσιμη, ανύπαρκτη, ασυνεπής ή συνεπής. Στο κάτω μέρος της λίστας ελέγχου υπήρχε μια ποιοτική ενότητα που επέτρεπε στον ερευνητή να συλλέξει παρατηρήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά τις παρεμβάσεις. Τα δεδομένα από κάθε φάση της έρευνας - συλλογή

δεδομένων, μουσικές παρεμβάσεις, κινητικές παρεμβάσεις και παρεμβάσεις μουσικής και κίνησης - υπολογίστηκαν ξεχωριστά για να καθοριστεί το χρονικό διάστημα που η πλειοψηφία των μαθητών παρέμεινε ασχολούμενοι με την ακαδημαϊκή εργασία ή τη δραστηριότητα που ακολούθησε μετά την παρέμβαση.

ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

1^ο ΜΑΘΗΜΑ:

Σκοπός: Ανάπτυξη Αντιληπτικών ικανοτήτων

Θέμα: Θέσεις και μετακίνηση

A. Προετοιμασία

Άσκηση γνωριμίας και επικοινωνίας.

Ζήτησα από τα παιδιά να σχηματίσουν κύκλο. από το κέντρο του κύκλου πέταξα τη μπάλα σε ένα παιδί και το ρώτησα «πώς σε λένε;». Αφού είπε το όνομα του, ζήτησα να μου πετάξει τη μπάλα πίσω ώστε να συνεχιστεί το παιχνίδι για όλα τα παιδιά του κύκλου. Βασικός στόχος της άσκησης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και δασκάλου.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά πιάσανε τη μπάλα και είπαν το όνομά τους με τη σειρά του το καθένα.

Όταν εκφράστηκε η επιθυμία να επαναλάβουμε, ζήτησα από τα παιδιά να καθίσουνε στο πάτωμα με τα πόδια τους ανοιχτά και κυλώντας την μπάλα το ένα προς το άλλο να λένε από έναν αριθμό ή ένα αγαπημένο τους χρώμα

Άσκηση επικοινωνίας

Ζήτησα από ένα παιδί να πετάξει την μπάλα ψηλά στον αέρα και μετά να την ξαναπιάσει, όση ώρα η μπάλα ήταν στον αέρα οι υπόλοιποι φωνάζανε όλοι μαζί δυνατά το όνομα του παιδιού που πέταξε την μπάλα ψηλά.

Ανάπτυξη αδρών κινητικών δεξιοτήτων, συντονισμός ματιού-χεριού.

Αίσθημα αποδοχής από την ομάδα.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά φώναξαν δυνατά συντονισμένα το όνομα του παιδιού που πετούσε κάθε φορά τη μπάλα.

B. Κυρίως θέμα

Ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο

Ζήτησα από τα παιδιά να μετακινηθούν ελεύθερα στο χώρο. Ένα απαλό κτύπημα στο ταμπουρίνο σημαίνει ξεκινάμε το περπάτημα, ένα δυνατό σταματάμε και μένουμε ακίνητοι (παγωμένοι). Όταν χτυπήσω δυο φορές μαζί τότε σημαίνει ότι μετακινούμαστε στο χώρο όπως θέλουμε εκτός από περπάτημα.

Ανάπτυξη ακουστικής αντίληψης και ευκινησίας.

Αξιολόγηση: Τα παιδιά ανταποκρίνονταν στα ακουστικά ερεθίσματα.

Ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο με μουσική και αλλαγή στάσης στο 'ακίνητοι'.

Τα παιδιά μετακινούνται ελεύθερα στο χώρο με μουσική. Στο σταμάτημα της μουσικής μένουν ακίνητα σε διαφορετική στάση κάθε φορά. Ανακαλούν κινήσεις από τις προηγούμενες κινητικές εμπειρίες και ανακαλύπτουν νέες. Δεν λέω στα παιδιά πως να σταθούνε τα αφήνω να αποφασίσουν μόνα τους.

Αναπτύσσεται η ακουστική αντίληψη και η ευκινησία ως προς το σταματώ – ξεκινώ.

Περπάτημα με διαφορετικές δυναμικές

Εξηγώ στα παιδιά ότι το απλό περπάτημα το λέμε κανονικό, δυνατό θα σημαίνει να τρέμει η γη σε κάθε πάτημα, απαλό θα σημαίνει να μην ακούγεται τίποτα.

Στο κανονικό και απαλό περπάτημα τα παιδιά αυτενεργούν ως προς το ρυθμό και την κατεύθυνση, ενώ στο δυνατό περπάτημα συνήθως παρατηρείται μια ταύτιση του ύφους ειδικότερα, αλλά και του ρυθμού και της κατεύθυνσης που οφείλεται στη δυναμική που αναπτύσσεται από την ομάδα.

Αναπτύσσεται η αντίληψη της δυναμικής στη μετακίνηση και ο συντονισμός ως προς την ομάδα.

Αξιολόγηση.

Τα παιδιά αντιδράσανε κινητικά στις έννοιες 'απαλά', 'κανονικά', 'δυνατά'

Γ. Παρουσίαση

Ζευγάρια: Κινητικός συντονισμός

Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια και συντονίζονται αυθόρμητα στη μετακίνηση στα τρία διαφορετικά είδη περπατήματος. Κάθε ζευγάρι παρουσιάζει τον κινητικό συντονισμό του.

Αξιολόγηση:

Τα παιδιά κινήθηκαν συντονισμένα.

2° ΜΑΘΗΜΑ

Σκοπός: αντιληπτικές ικανότητες

Θέμα: σωματικά σχήματα

Άσκηση επικοινωνίας

Τα παιδιά διασκορπίζονται στο χώρο και τρέχουν ελεύθερα στο ρυθμό του ταμπουρίνου. Τότε η νηπιαγωγός φωνάζει δυνατά ένα όνομα, το παιδί με το όνομα με το όνομα μένει ακίνητο με τα χέρια ψηλά και η υπόλοιπη ομάδα σταματάει και δείχνουν με το χέρι τους το παιδί φωνάζοντας όλοι ταυτόχρονα το όνομά του.

Ακουστική και οπτική αντίληψη, συντονισμός ομάδας, αίσθημα αποδοχής από την ομάδα.

Άσκηση παρατηρητικότητας

Τα παιδιά καθισμένα στο πάτωμα, με κλειστά μάτια, παροτρύνονται να σκεφτούν τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους. Ανοίγουν τα μάτια και παρατηρούν προσεκτικά ο ένας τον άλλο. Παρόλο που έχουμε όλοι κοινά χαρακτηριστικά εντούτοις είμαστε όλοι διαφορετικοί μεταξύ μας.

Κατανόηση μοναδικότητας, ανάπτυξη παρατηρητικότητας

Νοερή περιγραφή του σωματικού σχήματος.

Τα παιδιά με την πλάτη στο πάτωμα παροτρύνονται να ζωγραφίσουν με τη σκέψη τους το αποτύπωμα του σώματός τους στο πάτωμα. Μετά παροτρύνονται να μετακινήσουν κάποιο μέλος του σώματός τους και να σκεφτούν τη νέα θέση του σώματός τους, επιστροφή στην αρχική θέση και μετακίνηση νέου μέλους. Δεν υπάρχει κανένας απολύτως περιορισμός στη μετακίνηση μέλους, το παιδί αυτενεργεί και αποφασίζει μόνο του για το ποιο μέλος θα μετακινήσει και προς τα που, μπορεί να σηκώσει ένα μέλος στον αέρα πριν την επιστροφή στην αρχική θέση τα παιδιά συνειδητοποιούν τη διαφοροποίηση του σωματικού τους σχήματος.

Αυτοσυγκέντρωση, φαντασία, αυτενέργεια.

(Τα παιδιά με τη βιωματική μάθηση αρχίζουν σιγά - σιγά να παίρνουν ενεργητικό ρόλο στη δική τους μάθηση, εκφράζουν ιδέες, δοκιμάζουν νέα πράγματα, νιώθουν αποδεκτά καθώς όλα είναι σωστά, χαιρόνται, μοιράζονται κι έτσι σταδιακά αποκτούν αυτοπεποίθηση και πίστη στο εαυτό τους, νιώθουν σημαντικοί, απαραίτητα εργαλεία για τη μετέπειτα πορεία τους).

Σωματικά σχήματα

Η νηπιαγωγός τονίζει στα παιδιά τη διαφορετικότητα του κάθε σωματικού σχήματος λόγω της μοναδικότητας της ύπαρξης.

Κλείνουμε τα μάτια μας και δημιουργούμε ένα σχήμα με το σώμα μας, ότι θέλει ο καθένας, μένουμε ακίνητοι σε αυτή τη θέση μέχρι να ακουστεί ο χτύπος από το ταμπουρίνο. Σε κάθε χτύπημα αλλάζουμε το σχήμα μας.

Αυτενέργεια, ακουστική αντίληψη

Ανοιχτά και κλειστά σωματικά σχήματα

Φτιάχνουμε με το σώμα μας ένα κλειστό σχήμα, όπως το καταλαβαίνεται ο καθένας..... τα παιδιά έχουν ένα βλέμμα απορίας και τα ενισχύω: Τι θα μπορούσε να είναι για σας το κλειστό σχήμα; Από τη λέξη κλειστό τι καταλαβαίνεται;;; Να ο Β... μας δείχνει κάτι. Γιατί λες ότι είναι κλειστό αυτό το σχήμα;;;.....

Ας κάνουμε τώρα ένα ανοιχτό, για να δω, βλέπω εξαιρετικά ανοιχτά σχήματα, μπράβο σας παιδιά. Να ο Ε... η Ν... , η Μ..., ο Ο.... κτλ

Γιατί λέτε ότι είναι ανοιχτό αυτό το σχήμα;;

Πάρα πολύ ωραία!!!! Ναι παιδιά, πολύ ωραία το εξηγήσατε!

Ευλυγισία, ακουστική αντίληψη

Κινητικός αυτοσχεδιασμός με σωματικά σχήματα

Απαλή μουσική

Στη μελωδία της μουσικής αλλάζουμε σχήματα και θέση με μικρές ή μεγάλες κινήσεις, κλειστά και ανοιχτά σωματικά σχήματα.

Τα παιδιά ακολουθούν το ρυθμό της μουσικής, η αλλαγή σχημάτων και θέσεων είναι της επιλογής τους.

Αυτοσυγκέντρωση, αυτενέργεια

3° ΜΑΘΗΜΑ

Σκοπός: Αντιληπτικές ικανότητες

Θέμα: Πρωτότυπα σωματικά σχήματα

Απαλό πάτημα ποδιών

Δείξτε πως θα περπατούσαμε αν είχαμε στις πατούσες μας μαξιλαράκια;

Αν ήμασταν γάτες;; Αν θέλαμε να μην μας ακούσουν;;;

Αν ήμασταν κλέφτες;;;

Αντίληψη της δυναμικής του περπατήματος

Σταμάτημα μετά από τρέξιμο, σε συνδυασμό με σωματικά σχήματα

Με ένα χτύπημα στο ταμπουρίνο σταματάμε το τρέξιμο απότομα και φτιάχνουμε ένα σωματικό σχήμα, μένουμε ακίνητοι για λίγο στο σχήμα αυτό και ξανατρέχουν μέχρι το επόμενο χτύπημα.

Ευκινησία στο σταματώ – ξεκινώ, ακουστική αντίληψη.

Συνδυασμός της έννοιας νέο και πρωτότυπο, με τα σωματικά σχήματα

Τα παιδιά βρίσκονται διασκορπισμένα στο χώρο.

Κλείνουμε τα μάτια μας και με αργές κινήσεις δημιουργούμε σωματικά σχήματα με ενωμένα διάφορα μέλη του σώματός μας. Τι θα μπορούσατε να ενώσετε; Τις παλάμες σας !! μπράβο Γ..!! Τι άλλο;; Ναι, Μ... και πώς αλλιώς θα μπορούσες; Τέλεια!!! Τι άλλο θα μπορούσα να πιάσω με το χέρι μου Β...; Ναι, τη μύτη μου !!! και το αυτί λέει ο Μ...

Έτσι μπράβο παιδιά !! Πολύ καλά παιδιά!!

Πρωτοτυπία, κινητική δημιουργικότητα.

Ελεύθερη μετακίνηση στο χώρο με μουσική, σε συνδυασμό με σταματήματα και σωματικά σχήματα

Τα παιδιά μετακινούνται ελεύθερα στο χώρο με μουσική. Στο σταμάτημα της μουσικής δημιουργούν ένα πρωτότυπο σωματικό σχήμα και παγώνουν μέχρι να ξαναρχίσει η μουσική.

Κινητική έκφραση, ακουστική αντίληψη, χρόνος αντίδρασης στο ακουστικό ερέθισμα

Ζευγάρια: Δημιουργία ενός πρωτότυπου και περίεργου σωματικού σχήματος

Τα παιδιά σε ζευγάρια προσπαθούν να δημιουργήσουν πρωτότυπο ή περίεργο σχήμα έτσι όπως το καταλαβαίνουν (τέσσερα χέρια, δύο κεφάλια)

Συνεργασία, πρωτοτυπία

Τα περίεργα σωματικά σχήματα και πως μετακινούνται

Κάθε ζευγάρι παρουσιάζει το περίεργο σωματικό σχήμα που έφτιαξε και προσπαθεί να βρει τρόπο να το μετακινήσει στο χώρο

Συνεργασία, επικοινωνία

4° ΜΑΘΗΜΑ

Σκοπός: αντιληπτικές ικανότητες

Θέμα: Επίπεδα χώρου

Κτύπημα του ρυθμού της μουσικής με ηχηρές κινήσεις από το δάσκαλο και τα παιδιά

Ηχηρές κινήσεις = παλαμάκια, δάχτυλα, παλάμες στα γόνατα... κλπ

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο με τη νηπιαγωγό και τους ζητάει να την κοιτάνε και να κάνουν ότι κάνει. Με ηχηρές κινήσεις χτυπάει το ρυθμό μιας μουσικής, η οποία χωρίζεται σε δύο μέρη, αργό και γρήγορο.

Ακουστική, οπτική αντίληψη, αυτοσυγκέντρωση, επικοινωνία, συντονισμός ομάδας

Μετακίνηση στο χώρο με μουσική σε συνδυασμό με σωματικά σχήματα

Τα παιδιά μετακινούνται στο ρυθμό της μουσικής και στο αργό μέρος περπατούν αργά ενώ στο γρήγορο τρέχουν. Όταν η μουσική σταματάει στο αργό μέρος, κάνουν ένα κλειστό σωματικό σχήμα ενώ όταν σταματήσει στο γρήγορο κάνουν ένα ανοιχτό και μένουν ακίνητα μέχρι να ξεκινήσει η μουσική.

α) Ξεχωρίζουν το αργό από το γρήγορο

β) Περπάτημα μικρό σχήμα, τρέξιμο μεγάλο σωματικό σχήμα

Ζευγάρια: Επίπεδα χώρου με μαντίλα

Τα παιδιά σε ζευγάρια και σε κάθε ζευγάρι δίνεται ένα μεγάλο μαντίλι το οποίο κρατάνε από τις 4 άκρες παράλληλα στο πάτωμα. Τα παιδιά το μεταφέρουν από επίπεδο σε επίπεδο ανάλογα με την οδηγία της νηπιαγωγού (κάτω - μέση – πάνω)

Συνεργασία, συντονισμός ομάδας

Δύο ομάδες: Επίπεδα χώρου με μεγάλα υφάσματα

Τα παιδιά γίνονται δύο μεγάλες ομάδες και η νηπιαγωγός τους δίνει από ένα μεγάλο πανί το οποίο κρατάνε όλοι μαζί παράλληλα στο πάτωμα. Όταν η μια ομάδα τοποθετήσει το ύφασμα σε ένα ύψος επιπέδου ή άλλη ομάδα το τοποθετεί αντίθετα (πάνω – κάτω)

Συνεργασία, οπτική αντίληψη

Επίπεδα χώρου, ακουστικά ερεθίσματα και σωματικά σχήματα

Η νηπιαγωγός δημιουργεί διαφορετικό ήχο κάθε επίπεδο.

Ο ήχος από κουδουνάκι σημαίνει χαμηλό επίπεδο, από τα ταμπουρίνο ψηλό επίπεδο και από το τρίγωνο μεσαίο επίπεδο. Στο χαμηλό επίπεδο σχηματίζουμε ένα μικρό σωματικό σχήμα, στο ψηλό ένα μεγάλο σωματικό σχήμα, στο μεσαίο ελεύθερης επιλογής.

Να ξεχωρίσουν τους διαφορετικούς ήχους για κάθε διαφορετικό επίπεδο

Ζευγάρια: Ελεύθερος αυτοσχεδιασμός με τα μαντίλια

Τα παιδιά σε ζευγάρια τους δίνεται μαντίλι. Το ένα παιδί μετακινείται με τη μουσική και αυτοσχεδιάζει με το μαντίλι γύρω από το ζευγάρι τους. Στο σταμάτημα της μουσικής,

μένει ακίνητο σε όποιο επίπεδο θέλει με το μαντήλι να συμπληρώνει το σωματικό σχήμα. Επαναλαμβάνει το άλλο παιδί ...

Αυτενέργεια, επικοινωνία μεταξύ τους

5° ΜΑΘΗΜΑ

Σκοπός: Να αναπτυχθούν οι αντιληπτικές ικανότητες των παιδιών

Θέμα: Σωματικά σχήματα, επίπεδα και μετακίνηση

Άσκηση παρατήρησης του χώρου

Ο δάσκαλος εξηγεί στα παιδιά τη διαφορά του βλέπω και του παρατηρώ και τα παροτρύνει να παρατηρήσουν το χώρο αργά, ήρεμα και προσεκτικά. Στη συνέχεια ζητάει από κάποιο παιδί να κλείσει τα μάτια του και να αναφέρει ότι θυμάται από την παρατήρηση στο χώρο.

Αυτοσυγκέντρωση, παρατηρητικότητα και μνήμη

Άσκηση συντονισμού της ομάδας

Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά να τρέξουν σκορπισμένα στο χώρο. Η προσοχή των παιδιών είναι επάνω της επειδή δίνει το ρυθμό για το τρέξιμο με ένα ταμπουρίνο ενώ κάθε τόσο φωνάζει δυνατά μια λέξη (ναι, όχι, τρέχω, κτλ). Τα παιδιά επαναλαμβάνουν δυνατά τη λέξη, ενώ ταυτόχρονα πηδάνε όσο πιο ψηλά μπορούν και τρέχουν μέχρι να ακουστεί η επόμενη λέξη.

Ακουστική αντίληψη, συντονισμός ομάδας

Αλλαγές θέσης, επιπέδου και σωματικού σχήματος με καθοδήγηση από το δάσκαλο

Τα παιδιά όρθια στο χώρο. Η νηπιαγωγός τους λέει ότι με κάθε χτύπημα του ταμπουρίνο αλλάζουν θέσεις στο χώρο, σωματικό σχήμα και επίπεδο.

Πολυσύνθετες εντολές, καλή ακρόαση και κατανόηση, αυτενέργεια

Αλλαγές θέσης στο χώρο με μέτρημα από το δάσκαλο

Η νηπιαγωγός μετράει από το 1 έως το 7. Τα παιδιά προσπαθούν να καλύψουν κατά τη διάρκεια του μετρήματος τη μεγαλύτερη δυνατή απόσταση. Στο 7 πρέπει να βρίσκονται στην αρχική τους θέση με ένα σωματικό σχήμα σε όποιο επίπεδο θέλουν. Γίνεται το ίδιο από το ένα έως το πέντε και από το ένα έως το τρία.

Οπτική και ακουστική αντίληψη

Ζευγάρια: δημιουργία και παρουσίαση σωματικών σχημάτων με ενωμένες πλάτες.

Τα παιδιά σε ζευγάρια με ενωμένες πλάτες ή νηπιαγωγός τους ζητάει να βρουν έναν τρόπο να μετακινηθούν και να περάσουν από όλα τα επίπεδα. Συνεργασία, πρωτοτυπία, κινητικός συντονισμός με το ζευγάρι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα

Η ερευνήτρια υλοποίησε μια μουσικοκινητική παρέμβαση 8 εβδομάδων και μέτρησε τυχόν αλλαγές στις κινητικές δεξιότητες της ισορροπίας και του διμερή συντονισμού του σώματός των νηπίων, τους χρόνους μετάβασης στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες και τη δέσμευσή τους σε αυτές. Τα αποτελέσματα της μελέτης χωρίστηκαν σε δυο τμήματα, γίνανε δύο μετρήσεις Ισορροπίας και δύο μετρήσεις Διμερούς Συντονισμού, όπου καταγράφονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων σε διαφορετικούς πίνακες για την κάθε δραστηριότητα, πριν και μετά την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι κινητικές δεξιότητες των υποκειμένων στην ισορροπία και το διμερή συντονισμό του σώματος σημείωσαν διακυμάνσεις στη σύγκριση πριν και μετά την παρέμβαση της μουσικοκινητικής. Οι μέσοι χρόνοι μετάβασης των μαθητών στη δραστηριότητα μειώθηκαν αισθητά, κυρίως όταν εφαρμόστηκαν μουσικές παρεμβάσεις και ακόμη περισσότερο όταν χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμένες παρεμβάσεις μουσικής και κίνησης ενώ η δέσμευσή τους στο πρόγραμμα ήταν εντυπωσιακή. Επίσης, σύμφωνα με τα δεδομένα που αντλήθηκαν ορισμένες συμπεριφορές των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου της εστίασης της προσοχής στον ομιλητή, της στάσης του σώματος, της μη λεκτικής απόκρισης, του ελέγχου του σώματος, παρουσίασαν κάποια βελτίωση καθώς οι μαθητές εισήχθησαν σε διάφορους τύπους παρεμβάσεων. Οι μαθητές δείχνανε έτοιμοι να παραμείνουν στις περιοχές που τους είχαν ανατεθεί, να ακολουθήσουν τις διαδικασίες της παρέμβασης και να είναι σε ετοιμότητα να ξεκινήσουν μόνοι τους την αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μουσικής και κίνησης.

6.1 Ισορροπίες

Στον πίνακα 3 απεικονίζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων στατικής ισορροπίας πάνω στη δοκό με στήριξη στο ένα πόδι, με μάτια ανοιχτά πριν από την παρέμβαση. Τους καλύτερους χρόνους πραγματοποιούν η Τζουλιάννα και η Νερτίλα με χρόνο

παραμονής πάνω στη δοκό 10'' στην 1^η τους προσπάθεια ενώ στην 2^η προσπάθεια 10'' παραμένει μόνο η Νερτίλα.

Τον μικρότερο χρόνο καταγράφουν οι: Τζώρτζης, Άμπριο, Βασίλης, Ένι και Στέφανος με χρόνο παραμονής 2'' στην 1^η προσπάθειά τους ενώ στη 2^η προσπάθεια τον μικρότερο χρόνο παραμονής στη δοκό καταγράφει η Λούνα με χρόνο παραμονής 2''. Η Μάρη που είναι διαγνωσμένη με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ήπιας μορφής, παρέμεινε για 6'' χρόνος, που χαρακτηρίζεται ως καλή επίδοση.

Πίνακας 3: Μέτρηση ισορροπίας στήριξης στο ένα πόδι πάνω σε δοκό με μάτια ανοιχτά

ΕΤΗ ΓΕΝΝΗΣΗΣ 2017-2018			
8 ΚΟΡΙΤΣΙΑ – 7 ΑΓΟΡΙΑ			ΗΜΕΡ/ΝΙΑ 20/10/2022
ΜΕΤΡΗΣΗ ΙΣΟΡ/ΠΙΑΣ ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΟ ΕΝΑ ΠΟΔΙ ΠΑΝΩ ΣΕ ΔΟΚΟ - 2 ΠΡΟΣΠ/ΕΣ			
ΜΑΤΙΑ ΑΝΟΙΧΤΑ - ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ 10''			
ΑΠΟΤ/ΣΜΑΤΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ			
	1η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	2η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	
ΜΑΡΗ	6''	6''	ΑΝΑΠΤ/ΚΕΣ ΔΙΑΤ/ΧΕΣ
ΤΖΟΥΛΙΑΝ Α	10''	5''	
ΛΟΥΝΑ	6''	2''	
ΝΕΡΤΙΛΑ	10''	10''	
ΝΑΝΤΙΑ	5''	7''	
ΝΑΤΑΛΙΑ	6''	3''	
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	7''	5''	
ΑΜΠΡΑ	3''	6''	
ΤΖΩΡΤΖΗΣ	2''	3''	
ΑΡΜΠΙΟ	2''	6''	
ΒΑΣΙΛΗΣ	2''	5''	
ΟΡΕΣΤΗΣ	3''	3''	
ΕΝΙ	2''	3''	
ΙΩΑΝΝΗΣ	3''	3''	
ΣΤΕΦΑΝΟΣ	2''	4''	

Στον πίνακα 4 αναφέρονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων της στατικής ισορροπίας βάδισης πάνω σε δοκό (δυο προσπάθειες) πριν από την παρέμβαση. Στην 1^η προσπάθεια τον καλύτερο βηματισμό σημειώνει η Λούνα και η Ευαγγελία με 6 επιτυχημένα βήματα, ενώ στην 2^η προσπάθεια τους περισσότερους επιτυχημένους βηματισμούς σημειώνει η Νερτίλα και η Ευαγγελία με 5 βήματα. Τους περισσότερους αποτυχημένους βηματισμούς

και στις 2 προσπάθειες εμφανίζει ο Στέφανος. Η Μάρη είχε μια μέτρια απόδοση με 4 επιτυχημένους βηματισμούς και 2 πτώσεις και στις δύο προσπάθειες

Πίνακας 4: Μέτρηση ισορροπίας βάδισης πάνω σε δοκό

ΜΕΤΡΗΣΗ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ ΒΑΔΙΣΗ ΠΑΝΩ ΣΕ ΔΟΚΟ (ΔΥΟ ΠΡΟΣΠ/ΕΣ)					
ΜΕΓΙΣΤΟ ΑΠΟΤ/ΣΜΑ 6 ΒΗΜΑΤΑ ΧΩΡΙΣ ΠΤΩΣΗ					
ΑΠΟΤ/ΣΜΑΤΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ					
	1η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ		2η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ		
	ΕΠΙΤΥΧ.	ΑΠΟΤΥΧ	ΕΠΙΤΥΧ.	ΑΠΟΤΥΧ.	
ΜΑΡΗ	4	2	4	2	ΑΝΑΠΤ. ΔΙΑΤΑΡΑΧ.
ΤΖΟΥΛΙΑΝΑ	3	2	2	2	
ΛΟΥΝΑ	6	0	1	4	
ΝΕΡΤΙΛΑ	5	1	5	0	
ΝΑΝΤΙΑ	2	2	2	2	
ΝΑΤΑΛΙΑ	4	1	4	2	
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	6	0	5	1	
ΑΜΠΡΑ	5	1	4	2	
ΤΖΩΡΤΖΗΣ	5	1	4	1	
ΑΡΜΠΙΟ	4	1	3	1	
ΒΑΣΙΛΗΣ	3	2	4	1	
ΟΡΕΣΤΗΣ	3	1	4	0	
ΕΝΙ	3	1	3	1	
ΙΩΑΝΝΗΣ	2	3	3	2	
ΣΤΕΦΑΝΟΣ	2	2	2	2	

Στον πίνακα 5 περιγράφονται τα αποτελέσματα των μέτρησης στατικής ισορροπίας στήριξης στο ένα πόδι πάνω σε δοκό (δύο προσπάθειες) μετά την παρέμβαση.

Στην 1^η προσπάθεια τον καλύτερο χρόνο σημειώνουν: Η Νερτίλα, η Ναταλία, η Ευαγγελία και ο Ορέστης, με διάρκεια παραμονής 10''. Στη 2^η προσπάθεια η Νερτίλα παραμένει πάνω στη δοκό για 10''.

Τους μικρότερους χρόνους εμφανίζουν στην 1^η τους προσπάθεια ο Ιωάννης και ο Στέφανος με 1'' χρόνο παραμονής και η Νάντια με 2'' ενώ στη 2^η προσπάθεια τους μικρότερους χρόνους διέγραψαν: η Νάντια, ο Άρμπιο και ο Ιωάννης με 1'' χρόνο παραμονής πάνω στη δοκό μετά την παρέμβαση. Βλέπουμε ότι η Μάρη πιάνει πολύ καλούς χρόνους παραμονής και ιδιαίτερα στη δεύτερη της προσπάθεια 9''

Πίνακας 5: Μέτρηση ισορροπίας στήριξης στο ένα πόδι πάνω σε δοκό

ΕΤΗ ΓΕΝΝΗΣΗΣ 2017-2018			
8 ΚΟΡΙΤΣΙΑ - 6 ΑΓΟΡΙΑ		ΗΜΕΡ/ΝΙΑ 13/12/2022	
ΜΕΤΡΗΣΗ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΟ ΕΝΑ ΠΟΔΙ ΠΑΝΩ ΣΕ ΔΟΚΟ -2 ΠΡΟΣΠ/ΕΣ			
ΜΑΤΙΑ ΑΝΟΙΧΤΑ - ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ 10''			
ΑΠΟΤ/ΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ			
	1η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	2η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	
ΜΑΡΗ	5''	9''	ΑΝΑΠΤ/ΚΕΣ ΔΙΑΤ/ΧΕΣ
ΤΖΟΥΛΙΑΝΑ	4''	3''	
ΛΟΥΝΑ	3''	4''	
ΝΕΡΤΙΛΑ	10''	10''	
ΝΑΝΤΙΑ	2''	1''	
ΝΑΤΑΛΙΑ	10''	3''	
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	10''	8''	
ΑΜΠΡΑ	7''	7''	
ΤΖΩΡΤΖΗΣ	5''	4''	
ΑΡΜΠΙΟ	4''	1''	
ΒΑΣΙΛΗΣ	6''	6''	
ΟΡΕΣΤΗΣ	10''	3''	
ΕΝΙ	5''	3''	
ΙΩΑΝΝΗΣ	1''	1''	
ΣΤΕΦΑΝΟΣ	1''	3''	

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μέτρησης ισορροπίας βάρδισης πάνω σε δοκό (δυο προσπάθειες) μετά την παρέμβαση. Στην 1^η προσπάθεια, τους περισσότερους επιτυχημένους βηματισμούς κατορθώνει ο Τζώρτζης με 6 βήματα, ενώ στην 2^η προσπάθεια, η Μάρη και η Νερτίλα με 6 επιτυχημένα βήματα αντίστοιχα. Τους περισσότερους αποτυχημένους βηματισμούς και στις 2 προσπάθειες εμφανίζει ο Ιωάννης με 4 βήματα. Η Μάρη στη 2^η προσπάθειά της μετά την παρέμβαση κατακτά την υψηλότερη επίδοση βημάτων πάνω στη δοκό (6 βήματα).

Πίνακας 6: Μέτρηση ισορροπίας βάρδισης πάνω σε δοκό

ΜΕΤΡΗΣΗ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ ΒΑΔΙΣΗ ΠΑΝΩ ΣΕ ΔΟΚΟ (ΔΥΟ ΠΡΟΣΠ/ΕΣ)			
ΜΕΓΙΣΤΟ ΑΠΟΤ/ΣΜΑ 6 ΒΗΜΑΤΑ ΧΩΡΙΣ ΠΤΩΣΗ			
ΑΠΟΤ/ΣΜΑΤΑ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ			
	1η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	2η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	
	ΕΠΙΤΥΧ.	ΑΠΟΤΥΧ	ΕΠΙΤΥΧ. ΑΠΟΤΥΧ.

ΜΑΡΗ	3	3	6	0	ΑΝΑΠΤ. ΔΙΑΤΑΡΑΧ.
ΤΖΟΥΛΙΑΝΑ	5	1	5	1	
ΛΟΥΝΑ	4	2	3	3	
ΝΕΡΤΙΛΑ	5	1	6	0	
ΝΑΝΤΙΑ	4	2	4	2	
ΝΑΤΑΛΙΑ	5	1	5	1	
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	4	1	4	1	
ΑΜΠΡΑ	3	1	3	1	
ΤΖΩΡΤΖΗΣ	6	0	4	2	
ΑΡΜΠΙΟ	3	2	3	2	
ΒΑΣΙΛΗΣ	5	1	3	2	
ΟΡΕΣΤΗΣ	4	1	4	1	
ΕΝΙ	5	1	4	1	
ΙΩΑΝΝΗΣ	1	4	1	4	
ΣΤΕΦΑΝΟΣ	4	2	3	2	

6.2 Διμερή συντονισμός

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα χτυπήματος ποδιών εναλλάξ στο πάτωμα συντονισμένα με τα δάχτυλα πριν την παρέμβαση. Σε μια προσπάθεια 30'' επιτυχημένες ενέργειες πραγματοποιούν οι εξής: Τζουλιάννα, Λούνα, Νάντια, Ναταλία, Ευαγγελία, Άμπρα Βασίλης, Ορέστης, Ένι, Στέφανος, ενώ αποτυγχάνουν οι: Μάρη, Νερτίλα, Τζώρτζης, Άρμπιο και Ιωάννης. Η Μάρη παρουσιάζει μηδενικό συντονισμό πριν την παρέμβαση.

Πίνακας 7: Χτύπημα ποδιών εναλλάξ στο πάτωμα συντονισμένα με τα δάχτυλα

ΔΙΜΕΡΗΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ	ΔΙΜΕΡΗΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ - ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	
ΧΤΥΠΗΜΑ ΠΟΔΙΩΝ ΕΝΑΛΛΑΞ ΣΤΟ ΠΑΤΩΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΕΝΑ ΜΕ ΤΑ ΔΑΧΤΥΛΑ		
ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 30''		
	ΑΠΟΤΥΧΙΑ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ
ΜΑΡΗ	0	ΔΙΑΧ/ΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞ
ΤΖΟΥΛΙΑΝΑ		1
ΛΟΥΝΑ		1
ΝΕΡΤΙΛΑ	0	
ΝΑΝΤΙΑ		1
ΝΑΤΑΛΙΑ		1
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ		1
ΑΜΠΡΑ		1
ΤΖΩΡΤΖΗΣ	0	
ΑΡΜΠΙΟ	0	
ΒΑΣΙΛΗΣ		1

ΟΡΕΣΤΗΣ		1
ΕΝΙ		1
ΙΩΑΝΝΗΣ	0	
ΣΤΕΦΑΝΟΣ		1

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του διμερούς συντονισμού πριν τη παρέμβαση και συγκεκριμένα από τη θέση προσοχής, αναπήδηση ψηλά με ταυτόχρονο άνοιγμα ποδιών & χεριών (χέρια τεντωμένα ψηλά πάνω από το κεφάλι) σε ένα χρόνο. Ταυτόχρονο κλείσιμο ποδιών & χεριών, επιστροφή στην θέση προσοχής σε ένα χρόνο. Την καλύτερη απόδοση σημειώνουν στην 1^η προσπάθεια: η Μάρη, η Λούνα, η Νάντια, η Ναταλία, η Ευαγγελία, η Άμπρα, ο Τζώρτζης, ο Άρμπιο, ο Βασίλης, ο Ορέστης και ο Ένι με μέγιστο αριθμό επαναλήψεων (6) υψηλή απόδοση. Στη 2^η προσπάθεια εκτός από τον Ιωάννη με απόδοση 0, όλοι οι υπόλοιποι είχαν υψηλή απόδοση δηλαδή πάνω από 4. Η Μάρη είχε υψηλή επίδοση και στις δύο προσπάθειες (6)

Πίνακας 8: Πηδώ ψηλά ανοιχτά πόδια & χέρια πάνω από το κεφάλι κλείνω χέρια & πόδια

ΔΙΜΕΡΗΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ		
ΠΗΔΩ ΨΗΛΑ ΑΝΟΙΧΤΑ ΠΟΔΙΑ & ΧΕΡΙΑ ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΤΟ ΚΕΦΑΛΙ ΚΛΕΙΝΩ ΧΕΡΙΑ & ΠΟΔΙΑ		
ΔΥΟ ΠΡΟΣ/ΘΕΙΕΣ- ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΑΡ/ΘΜΟΣ ΕΠΑΝ/ΨΕΩΝ 6 (> 4 ΧΑΜΗΛΗ ΑΠΟΔ < 4 ΥΨΗΛΗ)		
	1^η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	2^η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ
ΜΑΡΗ	6	6
ΤΖΟΥΛΙΑΝΑ	4	6
ΛΟΥΝΑ	6	6
ΝΕΡΤΙΛΑ	5	7
ΝΑΝΤΙΑ	6	6
ΝΑΤΑΛΙΑ	6	6
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	6	6
ΑΜΠΡΑ	6	5
ΤΖΩΡΤΖΗΣ	6	6
ΑΡΜΠΙΟ	6	6
ΒΑΣΙΛΗΣ	6	6
ΟΡΕΣΤΗΣ	6	6
ΕΝΙ	6	6
ΙΩΑΝΝΗΣ	2	0
ΣΤΕΦΑΝΟΣ	5	6

Στον

Πίνακας 9 απεικονίζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων του διμερούς συντονισμού, χτύπημα ποδιών εναλλάξ στο πάτωμα συντονισμένα με τα δάχτυλα μετά τη παρέμβαση, και ειδικότερα όλοι οι εξεταζόμενοι επιτυγχάνουν την προσπάθεια εκτός τον Άρμπιο. Η Μάρη κάνει επιτυχημένη προσπάθεια μετά την παρέμβαση στο διμερή συντονισμό σε αντίθεση με την αποτυχημένη προσπάθεια πριν από την παρέμβαση.

Πίνακας 9: Χτύπημα ποδιών εναλλάξ στο πάτωμα συντονισμένα με τα δάχτυλα

ΔΙΜΕΡΗΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ		ΔΙΜΕΡΗΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ - ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 13/12/22	
ΧΤΥΠΗΜΑ ΠΟΔΙΩΝ ΕΝΑΛΛΑΞ ΣΤΟ ΠΑΤΩΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΕΝΑ ΜΕ ΤΑ ΔΑΧΤΥΛΑ			
ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 30''			
	ΑΠΟΤΥΧΙΑ	ΕΠΙΤΥΧΙΑ	
ΜΑΡΗ		1	
ΤΖΟΥΛΙΑΝΑ		1	
ΛΟΥΝΑ		1	
ΝΕΡΤΙΛΑ		1	
ΝΑΝΤΙΑ		1	
ΝΑΤΑΛΙΑ		1	
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ		1	
ΑΜΠΡΑ		1	
ΤΖΩΡΤΖΗΣ		1	
ΑΡΜΠΙΟ	0		
ΒΑΣΙΛΗΣ		1	
ΟΡΕΣΤΗΣ		1	
ΕΝΙ		1	
ΙΩΑΝΝΗΣ		1	
ΣΤΕΦΑΝΟΣ		1	

Στον Πίνακας 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του διμερούς συντονισμού μετά τη παρέμβαση, πηδώ ψηλά ανοιχτά πόδια & χέρια πάνω από το κεφάλι κλείνω χέρια & πόδια. Στην 1^η προσπάθεια διαγράφουν υψηλή επίδοση όλα τα παιδιά εκτός από τους Ιωάννη (2) και Στέφανο (3).

Στη 2^η προσπάθεια πάλι ο Ιωάννης και ο Στέφανος με (2) και (3) αντίστοιχα ενώ τα υπόλοιπα παιδιά διαγράφουν υψηλή επίδοση. Η Μάρη έχει εξίσου άριστη επίδοση με τα άλλα παιδιά μετά από την παρέμβαση.

Πίνακας 10: Πηδώ ψηλά ανοιχτά πόδια & χέρια πάνω από το κεφάλι κλείνω χέρια & πόδια

ΔΙΜΕΡΗΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	
ΠΗΔΩ ΨΗΛΑ ΑΝΟΙΧΤΑ ΠΟΔΙΑ & ΧΕΡΙΑ ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΤΟ ΚΕΦΑΛΙ ΚΛΕΙΝΩ ΧΕΡΙΑ & ΠΟΔΙΑ	

ΔΥΟ ΠΡΟΣ/ΘΕΙΕΣ- ΜΕΓΙΣΤΟΣ ΑΡ/ΘΜΟΣ ΕΠΑΝ/ΨΕΩΝ 6 (> 4 ΧΑΜΗΛΗ ΑΠΟΔ < 4 ΥΨΗΛΗ)		
	1η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	2η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ
ΜΑΡΗ	6	6
ΤΖΟΥΛΙΑΝΑ	6	6
ΛΟΥΝΑ	6	6
ΝΕΡΤΙΛΑ	6	6
ΝΑΝΤΙΑ	6	6
ΝΑΤΑΛΙΑ	6	6
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	6	6
ΑΜΠΡΑ	6	6
ΤΖΩΡΤΖΗΣ	6	6
ΑΡΜΠΙΟ	5	5
ΒΑΣΙΛΗΣ	6	6
ΟΡΕΣΤΗΣ	6	6
ΕΝΙ	6	6
ΙΩΑΝΝΗΣ	2	2
ΣΤΕΦΑΝΟΣ	3	3

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα

Με βάση την έρευνα που διεξήχθη, επιβεβαιώνεται ότι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών που χρησιμοποιεί μουσική και κίνηση, επιφέρει βελτίωση στις κινητικές δεξιότητες των παιδιών, μείωση των χρόνων μετάβασης μεταξύ των δραστηριοτήτων, βελτίωση του χρόνου δέσμευσης στο πρόγραμμα και συναίσθημα απόλαυσης κατά τη συμμετοχή τους.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα να απομακρυνθούν από τη θέση του παθητικού υποκειμένου. Ανέλαβαν ενεργητικούς ρόλους, συμμετείχαν, συμβάλλανε σε ότι συνέβαινε γύρω τους. Με τη βιωματική μάθηση συν-οικοδόμησαν τη δική τους μάθηση, εκφράσανε ιδέες, συνεργαστήκανε, επικοινωνήσανε, δοκιμάσανε και πειραματιστήκανε για αυτό που τα ίδια θέλουν να δημιουργήσουν. Δοκιμάζοντας νέα πράγματα, ένιωσαν αποδεκτοί χωρίς το φόβο του σωστού και λάθους, αισθάνθηκαν χαρούμενοι και μοιράστηκαν. Κατά το διάστημα της παρέμβασης, οικοδομήθηκε η αυτοπεποίθησή τους, η πίστη στον εαυτό τους, ένιωσαν σημαντικοί μέσα από αυτά που έλεγαν και έπρατταν, αυτενέργησαν, τονώθηκε η αυτοεκτίμησή τους για την μελλοντική τους πορεία. Τα παιδιά δεν παρακολουθούσαν μια ομιλία ή ένα βίντεο. Αποτέλεσαν οι ίδιοι το υλικό του βίντεο. Τα παιδιά τρέχουν,

πηδούν, τραγουδούν, δοκιμάζουν, χτυπούν τα πόδια και τα χέρια, παράγουν ήχους, προσπαθούν, κάνουν σχήματα σώματος, φωτογραφίζονται, χαίρονται να βοηθούν τη νηπιαγωγό και μερικές φορές της εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Με τη σωματική δραστηριότητα μπήκαν σε εγρήγορση για το τι συμβαίνει, αυξήθηκε η περιέργειά τους, καλωσορίσανε το νέο και διαφορετικό, αναπτύξανε ενεργητική ακρόαση, αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους η διάθεση για μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή. Όλοι ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να μπουέ σε ρόλους.

Αρχικά, με την εφαρμογή των μουσικών παρεμβάσεων παρατηρήθηκε βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών σε όλη τη διάρκεια. Στην πορεία, η συμμετοχή ενισχύθηκε με την εισαγωγή παρεμβάσεων κίνησης ενώ η δέσμευση κορυφώνεται μετά την εισαγωγή των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων. Οι μαθητές δεσμεύονταν άμεσα και παρέμεναν αφοσιωμένοι για μεγαλύτερο διάστημα.

Λόγω της σημασίας του χρόνου στην τάξη, θεωρήθηκε σημαντικό να καταγραφούν τυχόν αλλαγές στους μεταβατικούς χρόνους των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της βασικής φάσης διάφοροι παράγοντες, συνέβαλαν στη μείωση των χρόνων μετάβασης συμπεριλαμβανομένης της ενισχυμένης εστίασης των μαθητών, η οποία φάνηκε από την ικανότητά τους να μπαίνουν σε σειρά και να περιμένουν στη θέση τους χωρίς διαφωνίες ή σύγχυση. Επίσης, υπήρξαν λιγότερες διαμάχες λόγω της κατανόησης των μαθητών να ακολουθούν μια συνέχεια. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι υπάρχει μια πορεία σε αυτό που κάνουν και μια σύνδεση της μιας δραστηριότητας με την άλλη. Τέλος, μειώθηκε το επίπεδο θορύβου καθότι μειώθηκε η συχνότητα των διαφωνιών και των εντάσεων.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι η απόλαυση που φάνηκε να αποκόμισαν οι μαθητές από τις παρεμβάσεις. Ήταν σημαντικό ότι οι μαθητές χαίρονταν τις μουσικές και κινητικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές απολάμβαναν τις δραστηριότητες επειδή χαμογελούσαν συνεχώς κατά τη διάρκεια των χορών και των παιχνιδιών. Συγχρόνως, παρακαλούσαν να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα της εβδομάδας, ακόμη και αν ήδη είχαν πραγματοποιηθεί οι δύο παρεμβάσεις. Η απόλαυση ήταν εμφανής από το γεγονός ότι τα είδη των παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη μελέτη, έγιναν πολύ γρήγορα μέρος του σχολικού προγράμματος στην τάξη. Η απόλαυση που αποκόμισαν οι

μαθητές φαίνεται να συνδέεται και από τη βελτιωμένη δέσμευσή τους και τους χρόνους μετάβασης.

Συνοψίζοντας, η διάρκεια της ενασχόλησης των μαθητών αυξάνονταν όταν μουσικοκινητικές παρεμβάσεις αξιοποιούνταν στην τάξη. Συγκεκριμένες συμπεριφορές, φάνηκε να βελτιώνονται ως αποτέλεσμα των παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκαν. Από τους πίνακες Ισορροπίας και Διμερούς Συντονισμού, η μεγαλύτερη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών φάνηκε, από τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων μουσικοκινητικής, από τις επιτυχημένες προσπάθειες και τους χρόνους, παρόλο που επιτυχία σημειώθηκε ακόμη και όταν οι μουσικές και κινητικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν ανεξάρτητα. Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έργασίας, υποστηρίζουν τη χρήση διαφόρων στρατηγικών μουσικής και κίνησης στην βαθμίδα εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου, ως εργαλείου που βοηθά στη διαχείριση της τάξης, στη συμπεριφορά των μαθητών και στην ανάπτυξη κινητικών τους δεξιοτήτων.

Τα δεδομένα έδειξαν, ότι οι τύποι παρεμβάσεων που χρησιμοποιήθηκαν, επιμήκυναν το χρονικό διάστημα που οι μαθητές παρέμεναν αφοσιωμένοι στο πρόγραμμα κάτι, που υποστηρίχθηκε από τα ποιοτικά και από ποσοτικά δεδομένα της μελέτης. Στο διάστημα των 8 (οχτώ) εβδομάδων παρέμβασης, η χρονική διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών στο πρόγραμμα αυξάνονταν σταδιακά, η προσαρμογή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν άμεση καθώς και ο χρόνος μετακίνησης τους από τη μια δραστηριότητα σε μια άλλη ελαχιστοποιούνταν.

Τη μεγαλύτερη συνολική επιτυχία προκάλεσαν οι μουσικοκινητικές παρεμβάσεις. Περαιτέρω υποστήριξη της εφαρμογής των παρεμβάσεων μουσικής και κίνησης στην τάξη, έγινε μέσα από τα δεδομένα των λιστών ελέγχου παρατήρησης της συμπεριφοράς, τα οποία έδειξαν ότι η μεγαλύτερη θετική αλλαγή στη γλώσσα του σώματος και στην εστίαση σημειώθηκε κατά τη διάρκεια των εβδομάδων στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν μουσικοκινητικές παρεμβάσεις.

Σε σχέση με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, η τρέχουσα έρευνα σχετικά με τις μουσικές και κινητικές παρεμβάσεις δείχνει ότι οι κινητικές δεξιότητες, η προσοχή και η δέσμευση των μαθητών βελτιώνονταν όταν ολοκληρωμένες δραστηριότητες μουσικοκινητικής χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη. Τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Sandberg et al. (2013) που προσδιορίζουν ότι η μουσική και η κίνηση είναι εξαιρετικά χρήσιμες στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και στη μείωση των

αρνητικών. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθούν οι θετικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν από τη νηπιαγωγό της τάξης ως περαιτέρω απόδειξη της χρησιμότητας των παρεμβάσεων της μουσικής και της κίνησης. Η παρούσα έρευνα φέρει θετικά αποτελέσματα κι επομένως η μελέτη συμβάλλει σχετικά με τη επίδραση της μουσικής, της κίνησης και των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων ως εργαλείο για την αύξηση της ενασχόλησης των μαθητών, για τη μείωση του χρόνου μετάβασης από τη μια δραστηριότητα του σχολείου στην άλλη καθώς και τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Όσον αφορά τη χρησιμότητα των μουσικών παρεμβάσεων, τα αποτελέσματα της μελέτης ταυτίζονται με προηγούμενων ερευνητών που υποστηρίζουν τη χρησιμότητά τους, ως εργαλεία για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης, της ανάπτυξης της προσοχής και της ανάπτυξης των σωματικών δεξιοτήτων (Iwasaki et al., 2013; Rickard et al., 2010; Sandberg, Hansen, & Puckett, 2013).

Η συγκεκριμένη μελέτη, συμβάλλει στο εύρος της επιτυχίας των μουσικών παρεμβάσεων, ως ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στη συμμετοχή και συμπεριφορά των μαθητών. Οι μουσικοκινητικές συνεδρίες, αποδείχθηκαν χρήσιμες για τη μείωση των χρόνων μετάβασης των μαθητών, την αύξηση της διάρκειας της εμπλοκής τους και τη βελτίωση των συμπεριφορών τους, που κατηγοριοποιούνται είτε ως γλώσσα του σώματος, είτε ως εστίαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά προηγούμενων σχετικών με το θέμα ερευνών, τα οποία έχουν δείξει τα πλεονεκτήματά τους για τη βοήθεια σε παιδιά με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, ακαδημαϊκής απόδοσης και κινήτρων (Grönlund, Renck, & Weibull, 2005; Jensen & Kenny, 2004; Mullender-Wijnsma et al., 2015; Vazou et al., 2012). Επιπροσθέτως, τα ευρήματα συμβάλουν στη βιβλιογραφία που αντιμετωπίζει την κίνηση ως μεταβατικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο. Τέλος, οι Cole & Boykin (2008) διαπιστώνουν ότι η μουσική και η κίνηση είναι χρήσιμες για να βοηθήσουν στην ανάκληση των μαθητών, κάτι που με τη σειρά τους βελτίωσε τις βαθμολογίες τους σε τεστ. Οι Yazejian & Peisner-Feinber (2009), υποστηρίζουν ότι η μουσική και η κίνηση παράγουν θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ οι Sandberg et al. (2013) προσδιορίζουν τα οφέλη της μουσικής και της κίνησης στην εστίαση της προσοχής και στη δέσμευση όταν αυτά ενσωματωθούν στο καθημερινό πρόγραμμα σπουδών.

7.1 Επιπτώσεις

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στο πεδίο έρευνας, σχετικά με τις μουσικές και κινητικές παρεμβάσεις στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, επιδεικνύουν την ευεργετική φύση των διάφορων μουσικών και κινητικών παρεμβάσεων, όπως στην βελτίωση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων της ισορροπίας και του διμερούς συντονισμού του σώματος των νηπίων. Την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν πολύτιμο εκπαιδευτικό χρόνο όταν μειώνονται οι μέσοι χρόνοι μετάβασης. Όταν τα προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώνονται, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε υποδείξεις - επισημάνσεις και αυτός ο χρόνος μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές επωφελούνται από την δέσμευση (εστίαση της προσοχής) επειδή είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν τις πληροφορίες που τους διδάσκονται, κάτι που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην επίδοσή τους. Ο ενθουσιασμός και η απόλαυση των μαθητών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν ολοφάνερη στον ερευνητή, γεγονός που υποδηλώνει ένα πρόσθετο όφελος από την εφαρμογή αυτού του τύπου προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης πρέπει να χρησιμεύσουν ως σύσταση για τη χρήση των παρεμβάσεων μουσικής και κίνησης στα νηπιαγωγεία.

7.2 Περιορισμοί

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν, τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια μουσικοκινητική παρέμβαση, σε παιδιά του νηπιαγωγείου, που σχετίζεται με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, τους χρόνους μετάβασης και την προσοχή των μαθητών σε ένα θέμα. Ένας πιθανός περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν υπήρχε ισομερής αναλογία φύλων καθώς ήταν επτά (7) αγόρια και (8) κορίτσια, ώστε να φανεί ποιες παρεμβάσεις ήταν πιο ωφέλιμες για τους μαθητές σε σχέση με το φύλο. Το δείγμα ήταν αρκετά μικρό (15) νήπια, χωρίς ομάδα ελέγχου (δεν υπήρχε η δυνατότητα) ώστε να υπάρξουν αποτελέσματα σύγκρισης μεταξύ των ομάδων που δέχτηκαν την παρέμβαση και όχι. Η διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος ήταν περιορισμένη. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων σχετίζονται από την κατάσταση που βρίσκεται ο μαθητής τη δεδομένη στιγμή και από το υπόδημα που φορούσε την ημέρας

της μέτρησης. Πολλές φορές τα παιδιά απουσίαζαν για θέματα υγείας και αυτό επηρέασε τα αποτελέσματα.

7.3 Μελλοντική έρευνα

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί σε παρόμοιους τύπους παρεμβάσεων, όμως θα ήταν χρήσιμο να διαχωριστούν οι ομάδες συμμετεχόντων πέρα από την ηλικία και με βάση το φύλο, για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην επιτυχία ορισμένων παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να αποδοθούν σε αυτόν τον συγκεκριμένο παράγοντα. Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο εάν οι μετέπειτα μελέτες μπορούσαν να δοκιμάσουν τα αποτελέσματα της μουσικοκινητικής και των παρεμβάσεων μουσικής ξεχωριστά, σε μαθητές που φοιτούν σε διαφορετικά νηπιαγωγεία, ώστε να ληφθούν υπόψη τυχόν αποτελέσματα που θα μπορούσαν να προκύψουν από τους μαθητές που εξοικειώθηκαν με τις παρεμβάσεις στη μελέτη. Ακόμη, η χρήση ομάδων ελέγχου για σύγκριση μεταξύ των διαφόρων ομάδων θα ήταν επίσης εξαιρετικά επωφελής. Ένας άλλος τομέας της μελέτης που χρειάζεται περισσότερη έρευνα είναι η χρήση των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων σε τάξη του δημοτικού σχολείου, αφού τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ήταν ελπιδοφόρα. Τέλος, η μελέτη του αντίκτυπου των συγκεκριμένων τύπων παρεμβάσεων σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, θα μπορούσε να δώσει πληροφορίες για τη χρησιμότητά τους και στις τάξεις του γυμνασίου.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abril, C. R. (2003). *Music, Movement and Learning*.
- Alvin, J. (1961). Music therapy and the cerebral palsied child. *Cerebral Palsy Bulletin*, 3, 255–262.
- Anderson, W. D. (2020). *Music and Musicians in Ancient Greece*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501733222>
- APA, A. P. A. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. DC: American Psychiatric Publishing; 2000.
- Britannica, T. E. of E. (2022). CarlOrff. Encyclopedia Britannica. In *Britannica*.
- Bruininks, R. H., Bruininks, B. D., & Case, S. (2013). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition Complete Form Report Other Information* : 1–12.
- Bugos, J. A., & Demarie, D. (2017). *The effects of a short-term music program on preschool children 's executive functions*. <https://doi.org/10.1177/0305735617692666>
- Chatzihidiroglou, P., Chatzopoulos, D., Lykesas, G., & Doganis, G. (2018). Dancing Effects on Preschoolers' Sensorimotor Synchronization, Balance, and Movement Reaction Time. *Perceptual and Motor Skills*, 125(3), 463–477. <https://doi.org/10.1177/0031512518765545>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cole, J.M., & Boykin, W. A. (2008). "Examining culturally structured learning environments with different types of music-linked movement opportunity". *Journal of Black Psychology* 34(3), 331-355.
- Crossman, A. (2018). Understanding participant observation research: An introduction to an important qualitative research method. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/participant-observation-research-3026557>
- Cunningham, J. G., & Sterling, R. S. (1988). Developmental Change in the Understanding of Affective Meaning in Music 1. In *Motivation and Emotion* (Vol. 12, Issue 4).
- Deli, E. (1985). *implementing intervention movement programs for kindergarten children*. 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059785>
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. & Kioumourtzoglou, E. (n.d.). Επίδραση ενός προγράμματος μουσικής και κίνησης στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16–25.
- Dourou, E., Komessariou, A., Riga, V., & Lavidas, K. (2017). Assessment of gross and fine motor skills in preschool children using the Peabody Developmental Motor Scales Instrument. In *European Psychomotricity Journal* (Vol. 9).
- El Shemy, S. A., & El-Sayed, M. S. (2018). The impact of auditory rhythmic cueing on gross

- motor skills in children with autism. *Journal of Physical Therapy Science*, 30(8), 1063–1068. <https://doi.org/10.1589/jpts.30.1063>
- Gojmerac, I. H., & Gojmerac, I. (2018). *Importance of Music in Education System*. <https://www.researchgate.net/publication/323167985>
- Göktürk, C. D. (2012). Kodály and Orff: A Comparison of Two Approaches in Early Music Education. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 179–194.
- Gronlund, E., Renck, B., Weibull., J. (2005). “Dance/movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as ADHD: A pilot study”. *American Journal of Dance Therapy*, 27(2), 63-85
- Heldisari, H. P., & Ramadhan, M. I. (2021). Development Of Pitch, Tempos, And Dynamics Learning Materials In Music Learning Based On Dalcroze Eurhythmics. *Jurnal Seni Musik*, 10(2), 117–123. <https://doi.org/10.15294/jsm.v10i2.48332>
- Helt, M., Kelley, E., Kinsbourne, M., Pandey, J., Boorstein, H., Herbert, M., & Fein, D. (2008). Can Children with Autism Recover? If So, How? *Neuropsychology Review*, 18(4), 339–366. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9075-9>
- Imankhah, F., Hossein Khanzadeh, A. A., & Hasirchaman, A. (2018). The Effectiveness of Combined Music Therapy and Physical Activity on Motor Coordination in Children With Autism. *Iranian Rehabilitation Journal*, 16(4), 405–412. <https://doi.org/10.32598/irj.16.4.405>
- Iwasaki, B., Rasinski, T., Yildirim, K., & Zimmerman, B. S. (2013). “Let’s bring back the magic of song for teaching reading”. *The Reading Teacher*, 67(2), 137-141.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, C. P., Myers, S. M., Lipkin, P. H., Cartwright, J. D., Desch, L. W., Duby, J. C., Elias, E. R., Levey, E. B., Liptak, G. S., Murphy, N. A., Tilton, A. H., Lollar, D., Macias, M., McPherson, M., Olson, D. G., Strickland, B., Skipper, S. M., Ackermann, J., Del Monte, M., ... Yeargin-Allsopp, M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. In *Pediatrics* (Vol. 120, Issue 5, pp. 1183–1215). <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2361>
- Justin, L. (1996). Musical and Linguistic Speech Acts. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*.
- Kashi, A., & Ghasemi, A. (2020). *Musical-Motor Activities on Autism Symptoms in Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder*. May 2021.
- Kaur, M., Bhat, A., Kaur, M., & Bhat, A. (2019). Creative Yoga Intervention Improves Motor and Imitation Skills of Children With Autism Spectrum Disorder. *Physical Therapy & Rehabilitation Journal*, 99(11), 1520–12. <https://academic.oup.com/ptj>
- Kim, Y., Todd, T., Fujii, T., Lim, J.-C., Vrongistinos, K., & Jung, T. (2016). Effects of Taekwondo intervention on balance in children with autism spectrum disorder. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 12(4), 314–319.

<https://doi.org/10.12965/jer.1632634.317>

- Koutsouba, M. (2014). Rhythmic ability. *European Psychomotricity Journal*, 6(1), 60–73.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16–25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Landels, J. G. (2002). *Music in Ancient Greece and Rome* (The musical Quarterly (ed.); 1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203042847>
- Lecanuët, J. P., Granier-Deferre, C., & Busnel, M. C. (1988). Fetal cardiac and motor responses to octave-band noises as a function of central frequency, intensity and heart rate variability. *Early Human Development*, 18(2–3), 81–93. [https://doi.org/10.1016/0378-3782\(88\)90045-X](https://doi.org/10.1016/0378-3782(88)90045-X)
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2014). *Η Ανάπτυξη των παιδιών* (Gutenberg).
- Lipman, A. E. (1963). The Sources and Development of The Ethical View of Music in Ancient Greece. *The Mousical Quarterly*, 49(2), 188–209.
- Lloyd, M., MacDonald, M., & Lord, C. (2013). Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. *Autism*, 17(2), 133–146. <https://doi.org/10.1177/1362361311402230>
- Lykesas, G., Tsapakidou, A., & Tsompanaki, E. (2014). Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece. In *Asian Journal of Humanities and Social Studies*. www.ajouronline.com
- Mahoney, G., Robinson, C., & Perales, F. (2004). Early motor intervention: The Need for new treatment paradigms. *Infants and Young Children*, 17(4), 291–300. <https://doi.org/10.1097/00001163-200410000-00003>
- Mazeed, H. M. (2022). A Program for Developing Some Motor Skills for Down Syndrome Children Using Music. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00338-7>
- Michels, P. E. (2003). The role of the musical intelligence in whole brain education. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(8-A), 2821.
- Mirkovic, B., & Gérardin, P. (2019). Asperger’s syndrome: What to consider? *L’Encéphale*, 45(2), 169–174. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.11.005>
- Mitchell, E. L. (2007). *Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and Experiences of Music Education with Music Therapy*.
- Montinari, M. R., Giardina, S., Minelli, P., & Minelli, S. (2018). History of Music Therapy and Its Contemporary Applications in Cardiovascular Diseases. *Southern Medical Journal*, 111(2), 98–102. <https://doi.org/10.14423/SMJ.0000000000000765>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). “Improving academic performance of school-age children by

physical activity in the classroom: 1-Year program evaluation". *Journal of School Health*, 85(6), 365-371.

- Muneer P, M. (2019). The influence of Structured Physical Activity Intervention on Fundamental Motor Skills Development of Children with Mild and Moderate Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Science Culture and Sport*, 7(4), 22–39. <https://doi.org/10.14486/intjscs.2019.584>
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., Mandell, D. S., Miller, L. A., Pinto-Martin, J., Reaven, J., Reynolds, A. M., Rice, C. E., Schendel, D., & Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 28, 235–258. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007>
- Philips, T., & D'Anjour, A. (2018). *Music, Text and Culture in Ancient Greece*.
- Rickard, N. S., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S. R. (2010). "Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study". *Australian Journal of Music Education*, 2010(1), 36-47.
- Rosen, N. E., Lord, C., & Volkmar, F. R. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4253–4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>
- Ruiz-Esteban, C., Andrés, J. T., Méndez, I., & Morales, Á. (2020). Analysis of motor intervention program on the development of gross motor skills in preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134891>
- Ruiz-esteban, C., Terry, J., & Inmaculada, M. (2020). Analysis of Motor Intervention Program on the Development of Gross Motor Skills in Preschoolers. *Environmental Research and Public Health*.
- Rutter, M. (1978). *Diagnosis and Definition of Autism*.
- Sandberg, H., Cory, H., & Kathleen, P. (2013). "Increasing engagement through music and movement". *Academic Exchange Quarterly*, 17(4), 5-11.
- Sadler, M. . (1920). *The Rhythmic of Jaques-Dalcroze* (C. & C. Ltd (ed.); 3rd ed.).
- Sanglakh Goochan Atigh, A., Akbarfahimi, M., & Alizadeh Zarei, M. (2017). The Effect of Movement Activities in Synchronization With Music on Motor Proficiency of Children With Autism. *Journal of Advanced Medical Sciences and Applied Technologies*, 3(2), 61. <https://doi.org/10.18869/nrip.jamsat.3.2.61>
- Schulkin, J., & Raglan, G. B. (2014). The evolution of music and human social capability. *Frontiers in Neuroscience*, 8(SEP). <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00292>
- Shaboutin, S. (2005). *Ιατρικές δυνάμεις της μουσικής*. PLS.
- Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 209–217.

<https://doi.org/10.1007/s10803-009-0854-9>

- Thresher, J. M. (1964). The Contributions of Carl Orff to Elementary Music Education. *Music Educators Journal*, 50(3), 43–48. <https://doi.org/10.2307/3390084>
- Tsompanaki, E. (2019). The Effect of Creative Movement-Dance on the Development of Basic Motor Skills of Pre-School Children. *Review of European Studies*, 11(2), 29. <https://doi.org/10.5539/res.v11n2p29>
- Tsopanidou, V., & Drigas, A. (2022). Environmental factors and their effect on the occurrence of autism. *Technium BioChemMed*, 3(1), 34–41. <https://doi.org/10.47577/biochemmed.v3i1.5877>
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumalas, N. (2012). “Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?”, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251-263.
- Wang, J. H. T. (2004). A study on gross motor skills of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32–43. <https://doi.org/10.1080/02568540409595052>
- Webster, G. D., & Weir, C. G. (2005). Emotional responses to music: Interactive effects of mode, texture, and tempo. *Motivation and Emotion*, 29(1), 19–39. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-4414-0>
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία* (Gutenberg).
- Wolfberg, P. (2015). *Play and Imagination in Children with Autism* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Yazejian, N. and E. Peisner-Feinberg (2009). “Effects of a preschool music and movement curriculum on children’s language skills”. *NHSA Dialog* 12(4): 327-341.
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631–642. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αντωνακάκης, Δ. (2001). Εξελικτική Μουσικοθεραπεία σε Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές: Οι Μουσικοθεραπευτικές Δραστηριότητες Orff ως Μέσω Πρώιμης, Υποστηρικτικής Παρέμβασης. In στο *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (επιμ. Τζου). Προμηθεύς.
- Αντωνακάκης Δημήτρης, & Χιωτάκη Ειρήνη. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική: Διαθεματικές Εφαρμογές για Μικρά Παιδιά* (1η έκδοση). Καστανιώτη.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2018). *Κινητική Αγωγή με Προσαρμοσμένα Στοιχεία Γιόγκα στο*

Νηπιαγωγείο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική : εκπαιδευτικές, θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες* (1η). Τυπωθήτω.
- Κατσιάνα, Α. (2015). *Διερεύνηση της αισθητηριακής επεξεργασίας, της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και της ποιότητας ζωής, σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού) και παιδιά με σύνδρομο Down* [Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας]. <https://doi.org/10.12681/eadd/36617>
- Ματέυ, Π. (1986). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής* (Γ. Νάκας (ed.)).
- Μπουρνέλη, Ν. (2002). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Νότας, Σ. (2006). *Οι γονείς & τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό: Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. ελλα.
- Παπάζογλου, Θ. (2007). *Σύνδρομο Rett Περιγραφή περίπτωσης*. 54(3), 266–273.
- Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική Ρυθμική Αγωγή* (Ζυγός (ed.)).
- Σακαλάκ, Η. (2004). *Μουσικές Βιταμίνες: στοιχεία μουσικής ιατρικής και μουσικής ψυχολογίας*. Fagoto.
- Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής* (1η εκδοση). Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική μουσική αγωγή: η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών* (1η εκδ.). Gutenberg.
- Σερετόπουλος, Κ. ., Λάμνισος, Δ. ., & Γιαννακού, Κ. (2020). Η επιδημιολογία των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. *ResearchGate*, 37(2), 169–180. www.mednet.gr/archives
- Σταυρίδης, Μ. (1994). *Η μουσική στην εκπαίδευση, βιβλίο για το δάσκαλο*. Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*.
- Φρανσίς, Κ. (2007). *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ή Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Διαναπηρικός οδηγός εξειδίκευσης (ΕΠΕΑΕΚ)*.

Παράρτημα

ΠΡΩΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΙ ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΑ ΥΛΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ – ΓΝΩΡΙΜΙΑ

«Παιχνίδι γνωριμίας»

Στη μουσική του «Δεν περνάς κυρά –Μαρία» τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους . Σε κύκλο ο καθένας λέει το όνομά του και οι υπόλοιποι το επαναλαμβάνουν χαιρετώντας τον τραγουδιστά με τον γνωστό παραπάνω σκοπό:

«Γεια σου, γεια σου, Γεωργία, γεια σου, Καλημέρα σου»

2. ΧΩΡΟΣ - ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ – ΓΝΩΡΙΜΙΑ

«Παιχνίδι γνωριμίας»

Στο πάτωμα σκορπισμένα τόσα φύλλα όσα είναι και τα παιδιά της ομάδας. Μουσική και χορός. Η νηπιαγωγός σταματά τη μουσική και τα παιδιά τρέχουν να πατήσουν πάνω σε ένα φύλλο χαρτί (φωλιά).

Σε κάθε καινούργιο σταμάτημα της μουσικής αφαιρείται ένα φύλλο χαρτί. Η ομάδα φωνάζει το όνομα του παιδιού που βρέθηκε χωρίς φωλιά και βγαίνει από το παιχνίδι. Το παιχνίδι τελειώνει όταν και το τελευταίο παιδί μείνει χωρίς φωλιά.

ΥΛΙΚΑ: Χαρτιά

ΜΟΥΣΙΚΗ: Χορευτική, π.χ. Rock 'n Roll

3. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ – ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΧΩΡΟ - ΕΠΑΦΗ

«Παίζω μόνος - παίζω με φίλους»

Με γρήγορη ρυθμική μουσική τα παιδιά χορεύουν ελεύθερα στο χώρο. Η νηπιαγωγός κατά διαστήματα σταματά τη μουσική και τα παιδιά μένουν ακίνητα στη θέση τους. Δίνονται εντολές που αφορούν το χώρο και τις αισθήσεις π.χ. ακουμπήστε το δάχτυλο στο τοίχο, πιάσε την πόρτα, κοιτάξτε το ταβάνι κ.α.

Οι εντολές αλλάζουν στην πορεία του παιχνιδιού π.χ. βρείτε ένα ζευγάρι, γίνετε βάρκα, κάνετε τραμπάλα, βρείτε άλλους δύο και γίνετε λίμνη, γίνετε αστέρι, ένα πορτοκάλι.

Τα παιδιά μαθαίνουν να οργανώνονται σε ομάδες

ΜΟΥΣΙΚΗ: Ρυθμική

4. ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

«Πανί – Θάλασσα»

Όπως είναι συσπειρωμένη η ομάδα η νηπιαγωγός φέρνει στον κύκλο ένα πανί. Τα παιδιά πιάνουν γύρω - γύρω το πανί και τοποθετείται πάνω στο πανί ένα μπαλάκι (με κουδουνάκι). Κινούνε το πανί ήρεμα κατευθύνοντας τα μπαλάκι – καραβάκι σε συγκεκριμένα σημεία του πανιού – θάλασσα. Όταν αυξάνεται ο κυματισμός της θάλασσας από τις δυναμικές κινήσεις των παιδιών τότε προσέχουν παράλληλα να μη βγει το καράβι στη στεριά (το χώρο έξω από το πανί). Στο τέλος επέρχεται νηνεμία και με απαλή μουσική το μπαλάκι – καράβι κινείται αργά.

ΥΛΙΚΑ πανί μπλε και μπαλάκι με κουδουνάκι

5. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΑ ΥΛΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σε σημεία του χώρου βρίσκονται κρυμμένα υλικά του προγράμματος. Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα παιδιά που είναι γύρω από το πανί να ψάξουν σε σημεία του χώρου να βρουν κρυμμένους θησαυρούς. Ότι βρίσκουν να το φέρουν εδώ στον κύκλο και να καθίσουν. Η νηπιαγωγός συζητά με τα παιδιά για τα αντικείμενα που βρήκαν όπως τα υλικά ζωγραφικής, θεάτρου, μουσικής, χορού...

ΥΛΙΚΑ μουσικά όργανα, μαντίλια, κορδέλες, μάσκες, περούκες, πινέλα κ.α

6. ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΑ ΥΛΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στον κύκλο από χέρι σε χέρι περνάνε τα υλικά του προγράμματος (τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με όλα τα υλικά και να εξοικειωθούν με αυτά) Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά τη χρήση κάθε υλικού ρωτώντας τα παιδιά τι γνωρίζουν τα ίδια και μετά δίνει κάποιες επιπλέον πληροφορίες.

7. ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

«Παιδιά γεια χαρά»

Η ομάδα αποχαιρετά τραγουδώντας ένα σύντομο χαιρετισμό της επιλογής της π.χ.

Παιδιά γεια χαρά, γεια σας, γεια χαρά,

θα χουμε παιχνίδια την άλλη τη φορά.... (δics)

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΓΝΩΡΙΜΙΑ – ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ – ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΑ ΥΛΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ - ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

1. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

«Λάστιχο»

Η ομάδα στέκεται σε κύκλο και τους δίνεται να κρατήσουν ένα λάστιχο. Με τη βοήθεια της μουσικής η νηπιαγωγός χορεύει κρατώντας το λάστιχο και παροτρύνει τα παιδιά να την μιμηθούν. Σιγά σιγά, εκτός από το σώμα συμμετέχει και το πρόσωπο με διάφορες γκριμάτσες.

Το λάστιχο αποτελεί μέσο σύνδεσης της ομάδας και υλικό χορού.

ΥΛΙΚΑ Φαρδύ λάστιχο 4 μέτρα

ΜΟΥΣΙΚΗ Κινηματογραφική Nino Rota

2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

«Είμαι ο μ' αρέσει το....»

Ομάδα καθισμένη σε κύκλο. Η νηπιαγωγός Πετάει τη μπάλα σε ένα παιδί το οποίο καλείται να πει το όνομά του και το αγαπημένο του φαγητό (παιχνίδι, ζώο) τα παιδιά επαναλαμβάνουν χαιρετώντας τον:

«Γεια σου Νίκο που σ' αρέσουν τα μακαρόνια»

ΥΛΙΚΑ Μπάλα

3. ΕΠΑΦΗ

«αερόστατο»

Τα παιδιά σε κύκλο πιάνονται από τα χέρια. Η νηπιαγ. Διηγείται την ιστορία του αερόστατου και συγχρόνως τα παιδιά την αποδίδουν κινητικά. Σηκώνοντας τα χέρια όλο και ψηλότερα και πατώντας στα ακροδάχτυλά τους παρασταίνουν το αερόστατο που ανεβαίνει. Η νηπιαγ. Συνεχίζοντας λέει πως ο αέρας αγριεύει και σπρώχνει το αλεξιπτωτο πέρα δώθε. Τέλος το κάνει κομματάκια-σκουπιδάκια. Η νηπιαγ. – νοικοκυρά τα σκουπίζει με μια φανταστική σκούπα, σπρώχνοντας τα παιδιά –σκουπιδάκια σε μια γωνιά της αίθουσας. Ο αέρας αποδίδεται φωνητικά.

4. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ – ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΙΜΗΣΗΣ

«Οι καλλιτέχνες»

Η νηπιαγ. ξεσηκώνει τα παιδιά για χορό. Κάθε φορά που η μουσική σταματά, τα παιδιά στην αρχή «μαρμαρώνουν» και στη συνέχεια. Ακολουθώντας τις οδηγίες της νηπιαγ. γίνονται:

α) μουσικοί, παίζοντας φανταστικά όργανα και τραγουδώντας σε φανταστικά μικρόφωνα

β) ζωγράφοι

γ) χορευτές

δ) ηθοποιοί, κάνοντας γκριμάτσες και βαδίζοντας με διάφορους και περίεργους τρόπους

ε) αγάλματα

ΜΟΥΣΙΚΗ: Γρήγορη χορευτική μουσική

5. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

«Βήμα βήμα»

Η νηπιαγ. σκορπίζει μουσικά όργανα ανάμεσα στα παιδιά –αγάλματα και λέει ρυθμικά:

«Βήμα βήμα πως μ' αρέσει να πηγαίνω σε άλλη θέση»

Τα παιδιά κινούνται ανάμεσα στα όργανα. Στο τέλος του δίστιχου σταματούν μπροστά σε ένα όργανο, το παίρνουν παίρνουνε στα χέρια τους και παίζουν ελεύθερα.

Επαναλαμβάνεται η διαδικασία μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά με όλα τα όργανα

ΥΛΙΚΑ: Κρουστά μουσικά όργανα

6. ΡΥΘΜΙΚΗ ΣΥΝΟΔΕΙΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ

Η νηπιαγ. χτυπά ρυθμικά στο μεταλλόφωνο γνωστό τραγούδι π.χ. «φεγγαράκι»

Τα παιδιά μαντεύουν από το ρυθμό το τραγούδι. Χτυπούν μαζί της το ρυθμό με τα παλαμάκια και μετά τραγουδούν

ΥΛΙΚΑ Μουσικά όργανα

7. ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΧΟΡΟΣ

«Ο χορός του φεγγαριού»

Η νηπιαγ. διηγείται μια φεγγαροιστορία που αναφέρεται στο ξύπνημα του φεγγαριού, το παιχνίδι του με τα άστρα, το φως που στέλνει στη γη και η αναχώρηση του όταν έρχεται μέρα.

Τα παιδιά χορεύουν το χορό του φεγγαριού κρατώντας σε κύκλο ένα μεγάλο στρογγυλό κίτρινο πανί και χορεύοντας κυκλικά ή κρατώντας κίτρινες κορδέλες ελεύθερα στο χώρο.

ΥΛΙΚΑ Πανί κίτρινο, κορδέλες

ΜΟΥΣΙΚΗ Vim Mertens

8. ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΔΟΣΜΕΝΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

«Η ζωγραφιά του φεγγαριού»

Τα παιδιά ζωγραφίζουν το φεγγαράκι με υλικό της επιλογής τους.

Ακούγεται παράλληλα η μουσική της προηγούμενης δραστηριότητας για να υπάρχει ανάλογη ατμόσφαιρα στην τάξη.

ΥΛΙΚΑ Χαρτί ζωγραφικής, λαδοπαστέλ, μαρκαδόροι.

ΤΡΙΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ – ΑΝΑΠΝΟΗ – ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΑ ΥΛΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

«Λάστιχο»

Επαναλαμβάνεται το παιχνίδι με το λάστιχο

ΥΛΙΚΑ Λάστιχο

ΜΟΥΣΙΚΗ Κινηματογραφική

2. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

«Αρκούδες»

Η ομάδα σε κύκλο συζητά για τις αρκούδες. Αναφέρεται στο σώμα τους, στο βάδισμά τους. Η νηπιαγ. καλεί τα παιδιά να υποδυθούν τις αρκούδες και αρχίζει να διηγείται αργά - αργά μια ιστορία ώστε να μπορούν τα παιδιά να εκτελούν τις ανάλογες κινήσεις: Είσαστε αρκούδες χοντρές και βαριές. Κοιμάστε. Ξυπνήστε – τεντωθείτε. Πεινάτε, πηγαίνετε για φαγητό. Ψάξτε, ψάξτε ένα γέρικο δέντρο. Βρήκατε μια κυψέλη, πάρτε την προσεκτικά και γλείψτε το μέλι. Σας τσίμπησαν οι μέλισσες, τρέξτε στη λίμνη. Δεν είναι βαθιά. Οι μέλισσες φοβούνται το νερό. ΑΑΑΑ για δείτε τα ψάρια.

Κουραστήκατε όμως. Ξαπλώστε κάτω από ένα δέντρο για να ξεκουραστείτε. Στο σημείο αυτό τα παιδιά είναι ξαπλωμένα στο πάτωμα. Η νηπιαγ. αφήνει να πέσει μια χαρτοπετσέτα στο πρόσωπο κάθε παιδιού λέγοντας:

«Πέφτει ένα φύλλο από ένα δέντρο στο πρόσωπό σου»

ΥΛΙΚΑ Χαρτοπετσέτες

3. ΑΝΑΠΝΟΗ

Η νηπιαγ. συνεχίζει τη διήγηση. «Αρκουδάκια μου φάγατε πολύ και φουσκώσατε για αυτό αναπνέεται με δυσκολία τώρα. Τα παιδιά αναπνέουν και η χαρτοπετσέτα κουνιέται. Προσπαθούν αναπνέοντας πιο γρήγορα να την απομακρύνουν από το πρόσωπό τους και τελικά τα καταφέρνουν.

ΥΛΙΚΑ Χαρτοπετσέτες

4. ΕΞΕΛΙΞΗ ΑΝΑΠΝΟΗΣ

Η νηπιαγ. λέει στα παιδιά να βάλουν την παλάμη τους πάνω στην κοιλιά τους και να τη βλέπουν να ανεβοκατεβαίνει καθώς αναπνέουν. Τους μιλάει για τη διαφραγματική αναπνοή και πως γίνεται, τους λέει για το πόσο σημαντική είναι η αναπνοή.

5. ΜΑΝΤΕΜΑ – ΑΦΗ. ΣΩΣΤΟ ΚΡΑΤΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΝ

Η ομάδα σε κύκλο. Η νηπιαγ. φέρνει ένα σάκο που έχει μέσα μουσικά όργανα. Κάθε παιδί με κλειστά μάτια βάζει το χέρι του μέσα στη σακούλα, πιάνει ένα όργανο και προσπαθεί να καταλάβει ποιο είναι. Όταν παίξουν όλα τα παιδιά, η νηπιαγ. περνάει στον κύκλο τα βασικότερα όργανα (πιάνο, τύμπανο, τρίγωνο, ξύστρα) δείχνοντας το σωστό τρόπο παιζίματος.

6. ΕΚΤΟΝΩΣΗ – ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ.

Η νηπιαγ. μοιράζει τα όργανα στα παιδιά και δίνει τις εξής οδηγίες:

«Με τη μουσική χορεύουμε χωρίς να χτυπούμε τα όργανα. Όταν σταματά η μουσική, παίζουμε στα όργανα όπως θέλουμε.

ΥΛΙΚΑ Μουσικά όργανα τάξης

ΜΟΥΣΙΚΗ Βαλς της Ελένης Καραϊνδρου από την ταινία «Ο Μελισσοκόμος»

7. ΡΥΘΜΙΚΗ ΣΥΝΟΔΕΙΑ

«Τραγουδώ και παίζω ρυθμικά»

Τα παιδιά τραγουδούν το «Φεγγαράκι» και ύστερα το συνοδεύουν, παίζοντας ρυθμικά με τα όργανα. Μπορούν να συνοδέψουν το τραγούδι με παλαμάκια . Η νηπιαγ. ηχογραφεί την προσπάθεια των παιδιών μετά από κάποιες πρόβες. Τα παιδιά ακούν την ηχογράφιση και σχολιάζουν.

ΥΛΙΚΑ Όργανα της τάξης, ηχογραφικό υλικό

8. ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Η νηπιαγ. δίνει στα παιδιά χαρτί του μέτρου και δαχτυλομπογιές και τα αφήνει ελεύθερα. Τα παιδιά εξοικειώνονται με το νέο υλικό και δημιουργούν ένα από κοινού ζωγραφικό έργο.

ΥΛΙΚΟ Χαρτί του μέτρου, δαχτυλομπογιές.

9. ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

«Γεια χαρά»

Η ομάδα χαιρετιέται με έναν πρωτότυπο τρόπο, π.χ. χειραψία και υπόκλιση στην ομάδα.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΕΠΑΦΗ-ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΟΜΑΔΑΣ-ΑΙΣΘΗΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ- ΑΙΣΘΗΣΗ ΧΩΡΟΥ-ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΥΛΙΚΩΝ-ΣΩΜΑ-ΧΩΡΟΣ

1. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ – ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

«Λα λα λα λα λα»

Η ομάδα σε κύκλο όρθια. Η νηπιαγ. εξηγεί στα παιδιά ότι θα μιλήσουν σε μια νέα γλώσσα, στη γλώσσα του λα λα λα. Πρώτα μαθαίνουν το τραγούδι της γλώσσας αυτής. Η νηπιαγ. τραγουδά το με λα λα λα τη γνωστή μελωδία «La Cucaracha» και παροτρύνει τα παιδιά να την ακολουθήσουν. Μετά η νηπιαγ. μιλάει με αυτή τη νέα γλώσσα σε ένα μαθητή κι εκείνος πρέπει να της απαντήσει με τον ίδιο τρόπο κατόπιν χορεύουν και τραγουδούν στο σκοπό του τραγουδιού αυτό γίνεται με τη σειρά και με τα άλλα παιδιά όπου τελικά χορεύουν και τραγουδούν όλοι μαζί.

2. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ – ΕΠΑΦΗ

«Μύτες, αυτιά και μάγουλα»

Η νηπιαγ. βάζει μουσική και καλεί τα παιδιά να χορέψουν ελεύθερα. Σε κάθε σταμάτημα της μουσικής δίνει εντολές: Πιάστε ο καθένας τη μύτη ενός άλλου. Πιάστε δύο αυτιά. Πιάστε τέσσερις πλάτες. Μείνετε με το ένα πόδι στον αέρα. Ακουμπήστε το κεφάλι σας στο πάτωμα. Πιάστε τα γόνατα του συμμαθητή σας. Χέρια και πόδια ανοιχτά .

Ακουμπάω τις παλάμες ενός φίλου μου. Τα παιδιά έρχονται σε σωματική επαφή, ομαδικότητα.

ΜΟΥΣΙΚΗ Χορευτική λατινοαμερικάνικη

3. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ – ΕΠΑΦΗ – ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

«Φωλιές»

Η νηπιαγ. σκορπίζει φύλλα χαρτί ή στεφάνια (φωλιές) στο πάτωμα της τάξης και βάζει μουσική. Τα παιδιά χορεύουν. Όταν η μουσική σταματά, πρέπει να ακουμπήσουν το πόδι τους επάνω σε μια φωλιά. Η νηπιαγ. αφαιρεί κάθε τόσο και από μία φωλιά μέχρι να μείνουν μόνο δύο ώστε να παιδιά σχεδόν να αγκαλιάζονται.

ΥΛΙΚΑ φύλλα χαρτί – στεφάνια

ΜΟΥΣΙΚΗ Λατινοαμερικάνικη χορευτική

4. Ο ΧΩΡΟΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ – ΕΠΑΦΗ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

«Άσπρο-μαύρο»

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Η νηπιαγ. δίνει εντολές:

Η ομάδα κοντά σε ένα αντικείμενο

Η ομάδα πιάνει κάτι μικρό

Η ομάδα πιάνει κάτι μεγάλο

Η ομάδα κάτω από κάτικ.ο.κ

5. ΕΠΑΦΗ- ΧΩΡΟΣ- ΑΝΤΙΘΕΤΕΣ ΔΙΑΘΕΣΕΙΣ

«Χαιρετισμοί»

Τα παιδιά σε δύο ομάδες στέκονται αντικριστά σε απόσταση πέντε μέτρων το ελάχιστο. Κάθε παιδί σχηματίζει ζευγάρι με το ακριβώς απέναντί του στην άλλη ομάδα. Στη μέση υπάρχει γραμμή που δεν παραβιάζει κανείς. Η νηπιαγ. δίνει εντολές:

Πηγαίνετε στη γραμμή αργά προσέχοντας μην πατήσετε τη γραμμή, χαιρετήστε το ζευγάρι σας και γυρίστε πίσω στη θέση σας.

Κάντε το ίδιο πιο γρήγορα τώρα

Χαιρετήστε χαρούμενα

Πηγαίνετε με κουτσό και ακουμπήστε παλάμες

Πηγαίνετε σαν βατραχάκια και χαιρετήστε χαρούμενα και γελαστά....κ.ο.κ

ΥΛΙΚΑ ταινία, σκοινί, κορδέλα...

6. ΠΕΝΤΕ ΑΙΣΘΗΣΕΙΣ

«Μπισκότο»

Τα παιδιά σε κύκλο με δεμένα μάτια. Η νηπιαγ. δίνει σε κάθε παιδί από ένα μπισκότο και τους προτρέπει να το πιάσουν (αφή), να το μυρίσουν (όσφρηση) να το τρίψουν για να ακούσουν τον ήχο του (ακοή) να το βάλουν στη γλώσσα τους (γεύση) και να το

μασήσουν αργά. Μετά ξελύνουν τα μάτια τους και παρατηρούν το υπόλοιπο κομμάτι (ώραση) το τρώνε. Η ομάδα συζητά για την πέντε αισθήσεις.

ΥΛΙΚΑ μπισκότα

7. ΧΑΛΑΡΩΣΗ

Τα παιδιά ξαπλώνουν στη μοκέτα και χωρίς να μιλάνε ακούνε τη μουσική. Η νηπιαγ. μπορεί να κάνει αυτή τη στιγμή μια αναφορά σε όλα αυτά που καταφέρανε σήμερα όλοι μαζί .

Παίρνουμε βαθιά εισπνοή από τη μύτη και εκπνέουμε από το στόμα. Αφήνουμε την ήρεμη μουσική να μας παρασύρει και χαλαρώνουμε.

Τι ωραία που είναι τώρα μετά από όλα αυτά που καταφέρατε και σήμερα να ολοκληρώσετε

Ήταν μια γεμάτη μέρα με πολλές δοκιμασίες και τα πήγατε περίφημα όπως πάντα.

Είστε μια υπέροχη ομάδα που συνεργάζεστε και κάνετε όμορφα πράγματα.....

Σας αρέσει να φτιάχνεται ωραία πράγματα και να πραγματοποιείτε τους στόχους σας.

Σας ευχαριστώ ακόμη μία φορά που δώσατε τον καλύτερο εαυτό σας!!!

ΜΟΥΣΙΚΗ «Το χαμόγελο της Τζοκόντας»

ΠΕΜΠΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

ΕΠΑΦΗ, ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΟΜΑΔΑΣ, ΕΚΦΡΑΣΗ, ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΗΧΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ - ΜΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΣΗ ΗΧΩΝ

1. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

«Κεφάλι –ώμοι»

Τα χέρια κάνουν βόλτα στο σώμα σύμφωνα με τους στίχους του παιχνιδιού – τραγουδιού (και αλλάζοντας ταχύτητα):

«Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια (δισ)

Μάτια, μύτη, μάγουλα κι αυτιά,

Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια»

ΜΟΥΣΙΚΗ Παιχνιδοτραγουδο

2. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ

«Μαγικό σκουφί»

Ένα παιδί φορά ένα καπέλο. Η νηπιαγ. βάζει μουσική και τα παιδιά χορεύουν όπως αυτός που φοράει το καπέλο («μαγικό σκουφί»). Όταν η μουσική σταματά, το «μαγικό σκουφί» πηγαίνει σ άλλο παιδί με τον εξής τρόπο: Κλείνουν όλοι τα μάτια και ο χορευτής διαλέγει έναν φίλο του και του φορά το καπέλο.

ΥΛΙΚΑ Καπέλο
ΜΟΥΣΙΚΗ Χορευτική

3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΟΜΑΔΑΣ –ΦΑΝΤΑΣΙΑ

«Ανά δύο, ανά τρεις»

Η νηπιαγ. βάζει χορευτική μουσική και στα σταματήματα δίνει εντολές που αφορούν τη δημιουργία υποομάδων και τη σύνθεση «εικόνων»: Ανά δύο φτιάξτε μια γέφυρα, ανά τρεις ένα τριφύλλι, ανά τέσσερις ένα τραπέζι.... Όλοι μαζί φτιάξτε ένα μήλο ή ένα πορτοκάλι, έναν ήλιο, ένα δέντρο.

ΜΟΥΣΙΚΗ Κινηματογραφική Nino Rota

4. ΕΠΑΦΗ ΜΕΛΩΝ ΟΜΑΔΑΣ

«Αεράκια – γέφυρες»

Τα παιδιά είναι σε ζευγάρια. Ο ένας είναι μια γέφυρα και ο άλλος είναι αεράκι που περνά κάτω από τη γέφυρα. Η γέφυρα μπορεί να αλλάζει και στάση. Τα παιδιά αλλάζουν ρόλους.

Οι γέφυρες ενώνονται μεταξύ τους. Στην αρχή δύο μαζί, μετά τρεις μετά τέσσερις έως ότου όλες οι γέφυρες αποτελέσουν μία μεγάλη γέφυρα. Τ' αεράκια κάθε φορά περνούν κάτω από τις γέφυρες. Οι γέφυρες μπορούν ν' αλλάζουν στάση.

ΜΟΥΣΙΚΗ απαλή π.χ. Fausto Papeti

5. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕΛΩΝ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΛΟΓΟ

«Συνέντευξη»

Ένα χαρτοκιβώτιο διαμορφωμένο ανάλογα γίνεται συσκευή τηλεόρασης.

Η ομάδα βρίσκεται γύρω από την τηλεόραση. Η νηπιαγ. (δημοσιογράφος) καλεί κάποιο παιδί για συνέντευξη και του κάνει δύο τρεις ερωτήσεις σχετικά με πράγματα που του αρέσουν π.χ. «Ποιό ζώο σου αρέσει; Ποιο παιχνίδι σου αρέσει ή έχεις αδέρφια; Κτλ. Ύστερα τα παιδιά γίνονται ζευγάρια και παίρνουν συνέντευξη το ένα από το άλλο και να μάθουν όλα τα μυστικά του. ...

ΥΛΙΚΑ Χαρτοκιβώτιο, αληθινό ή φανταστικό μικρόφωνο.

8. ΜΙΜΗΣΗ ΦΥΣΙΚΩΝ ΗΧΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΚΡΟΥΣΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΦΩΝΗ-ΗΧΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΕΙΚΟΝΑΣ

«Η εικόνα ζωντανεύει»

Η νηπιαγ. επιδεικνύει στην ομάδα μια εικόνα με το εσωτερικό ενός σπιτιού. Τα παιδιά κουβεντιάζουν για τους ήχους που κάνουν τα εικονιζόμενα αντικείμενα και τα πρόσωπα της εικόνας και τους μιμούνται φωνητικά. Επίσης μπορεί ένα παιδί να αποδώσει φωνητικά τον ήχο ενός αντικειμένου και τα υπόλοιπα παιδιά να μαντέψουν τι μιμήθηκε.

(Αντικείμενα εικόνας : πριόνι, σφυρί, τρυπάνι, μίξερ, τηλέφωνο, ραδιόφωνο, ωρολόι, ταμπουρίνο, κουδούνι κ.α.)

ΥΛΙΚΑ εικόνα με το εσωτερικό ενός σπιτιού

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ















