

Αι γ

2ος ΤΟΜΟΣ

ΒΟΗΘΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΘΕΩΡΙΑ

**ΓΝΩΣΤΙΚΑ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ -
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

ΕΠΙΜΕΛΗΤΡΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

ΜΕΛΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

Σχολική Σύμβουλος
Προσχολικής Αγωγής

Σελιδοποίηση - Σχεδιασμός Εξωφύλλου: On Demand A.E., 213 0411 941 - 6 & 213 069 3610-23
Εκτύπωση - Βιβλιοδεσία: On Demand A.E., 213 0411 941 - 6 & 213 069 3610-23

Copyright: © 2012, ΕΛΕΝΗ ΜΕΛΛΟΥ

Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο μερική ή ολική ανατύπωση, αναδημοσίευση, φωτοτύπηση ή ηλεκτρονική διάθεση του παρόντος βιβλίου χωρίς την έγγραφη άδεια της επιμελήτριας, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

ISBN: 978-618-80453-0-9

ISBN 2ου Τόμου: 978-618-80453-2-3

Η ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΗΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αγαλιανού Ολυμπία (PhD)

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και χορού - μουσικοπαιδαγωγός, oagalianou@yahoo.com

Περίληψη: Η μουσικοκινητική αγωγή είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία αντιμετωπίζει το παιδί ως μια ενότητα γνωστική συναισθηματική και ψυχοκινητική. Διευκολύνει την ανάπτυξη του νηπίου, συμβάλει στη διαμόρφωση της αισθητικής του ταυτότητας, αναπτύσσει τις εκφραστικές και δημιουργικές ικανότητές του και απελευθερώνει το ρυθμό του. Τα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί είναι ο λόγος, η μουσική και η κίνηση. Αντιμετωπίζει τα τρία αυτά στοιχεία ως ένα ενιαίο τρίπτυχο, όπως αυτό εμφανίζεται στα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα και στο αρχαίο δράμα. Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες βασίζονται σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των τριών αυτών μέσων τα οποία ενώνει το κοινό χαρακτηριστικό του ρυθμού. Οι μουσικοκινητικές προσεγγίσεις στηρίζονται στη φυσική αναπτυξιακή διαδικασία και σέβονται το ιδιαίτερο επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού. Η μουσικοκινητική αγωγή δεν αποτελεί ένα κλειστό σύστημα, αλλά μια γενικότερη παιδαγωγική σύλληψη. Γι' αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν αποζητούν έτοιμες λύσεις, αλλά ενδιαφέρονται για τον αυτοσχεδιασμό και έχουν δημιουργικές και αισθητικές αναζητήσεις. Η κατανόηση της έννοιας και των μέσων της μουσικοκινητικής αγωγής επιτρέπει το σχεδιασμό μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων. Όμως η ουσιαστικότερη επαφή με το αντικείμενο και η εξοικείωση με αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη βιωματική σχέση με τα μέσα και τα περιεχόμενά του τα οποία καλείται να αξιοποιήσει, σύμφωνα με την ιδιαίτερη προσωπικότητά του, κάθε παιδαγωγός.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Αγωγή, ρυθμός, λόγος, μουσική, κίνηση, δημιουργικότητα, έκφραση, αυτοσχεδιασμός.

Εισαγωγή

Στόχος της σύντομης αυτής αναφοράς είναι η επαφή με την παιδαγωγική σκέψη και το περιεχόμενο των μουσικοκινητικών προσεγγίσεων. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός και ο τρόπος με τον οποίο η μουσικοκινητική αγωγή ορίζει, αντιμετωπίζει και χρησιμοποιεί τα μέσα και τα περιεχόμενά της θεωρούνται απαραίτητα για την κατάκτηση αυτού του στόχου. Η μουσικοκινητική αγωγή δεν εννοείται ως μια εναλλακτική μουσική αγωγή, αλλά ως μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση η οποία μπορεί να εμπλουτίσει τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με το λόγο, τη μουσική και την κίνηση, να διευκολύνει την ανάπτυξη του παιδιού και να συμβάλει στην ανάπτυξη των αντιληπτικών, εκφραστικών και δημιουργικών δυνατοτήτων του.

1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της μουσικοκινητικής αγωγής

Η μουσικοκινητική αγωγή είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία αναπτύσσεται τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι και σήμερα. Σύμφωνα με τον Carl Orff (1976), ο καλύτερος τρόπος εννοιολογικού προσδιορισμού της μουσικοκινητικής αγωγής ξεκινά με μια αναφορά στις συνθήκες, οι οποίες οδήγησαν στην επινόησή της.

Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα καθιερώνεται η καθολική εκπαίδευση στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, αλλά παράλληλα παραμελείται η σύμμετρη ανάπτυξη του ανθρώπου ως σύνολο πνευματικό, σωματικό και ψυχικό σε βάρος της γνωστικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και τη μουσική εκπαίδευση, η οποία χάνει το δημιουργικό και εκφραστικό

χαρακτήρα της. Όμως, στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού, οι εξελίξεις στους χώρους της επιστήμης και της τέχνης είναι καταλυτικές και ευνοούν την ανάπτυξη καινοτομιών. Οι πιο τολμηροί καλλιτέχνες επιχειρούν μια αισθητική αναθεώρηση – ανανέωση μέσα από μια οπτική και ακουστική αναδόμηση. Η τάση αυτή αντανακλάται και στο χώρο της εκπαίδευσης (Κεφάλου–Χορς, 2001). Μέσα σε αυτή την ατμόσφαιρα τρεις σπουδαίοι μουσικοσυνθέτες και μουσικοπαιδαγωγοί, ο Emile Jaque Dalcroze (1865-1950), ο Zoltán Kodály (1882-1967) και ο Carl Orff (1895-1982), στην προσπάθειά τους να αναζωογονήσουν το χώρο της εκπαίδευσης, επινοούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες συνδυάζουν τη μουσική με την κίνηση.

Ο όρος «Μουσικοκινητική Αγωγή» προκύπτει από την απόδοση της Πολυξένης Ματέυ στο «Elementare Musik-und Bewegungserziehung», προσδιορισμό τον οποίο χρησιμοποίησε ο C. Orff ως υπότιτλο στο έργο του «Orff Schulwerk». Στο έργο αυτό ο Orff εκθέτει την πορεία προς τη διαμόρφωση των αρχών των στόχων και του περιεχομένου, στα οποία βασίζεται η παιδαγωγική του πρόταση. Στην Ελλάδα, ο όρος «μουσικοκινητική αγωγή» αντικατέστησε σταδιακά τον όρο «Ρυθμική» μετά την εμφάνιση και των δύο στον ίδιο ορισμό, όπως εκφράστηκε από την Π. Ματέυ το 1986: *«Με τον όρο «Ρυθμική» εννοούμε μια μουσικοκινητική αγωγή που αποτελείται στον άνθρωπο σαν σύνολο σωματικό, ψυχικό, πνευματικό»*.

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, η μουσικοκινητική σκέψη συνεχίστηκε, αναπτύχθηκε και στηρίχθηκε επιστημονικά. Είναι απαραίτητο να κατανοηθεί ότι οι μουσικοκινητικές προσεγγίσεις δεν αποτελούν κλειστές μεθόδους ή συστήματα, αλλά μια γενικότερη παιδαγωγική σύλληψη με συγκεκριμένες αρχές, αξίες και στόχους. Είναι, επίσης, σημαντικό κάθε παιδαγωγός να εστιάζει στα κοινά σημεία των προσεγγίσεων και όχι στις διαφορές τους, να αντλεί εμπειρίες και να χρησιμοποιεί ελεύθερα, δημιουργικά και σύμφωνα με το προσωπικό του κριτήριο τα προτεινόμενα μέσα και περιεχόμενα. Κοινό τόπο των προσεγγίσεων αυτών αποτελεί η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού, η τοποθέτηση του ρυθμού στο κέντρο της παιδαγωγικής σκέψης και η στόχευση στην ανάπτυξη των εκφραστικών και δημιουργικών ικανοτήτων.

Ο ίδιος ο Carl Orff (1976) διευκρινίζει ότι όσοι ψάχνουν για μια μέθοδο ή ένα προκατασκευασμένο σύστημα θα αισθανθούν άβολα με την προσέγγισή του. Τονίζει ότι το έργο του απευθύνεται σε παιδαγωγούς με καλλιτεχνική ιδιοσυγκρασία οι οποίοι γοητεύονται από τον αυτοσχεδιασμό, ενθουσιάζονται και διεγείρονται από τις έμφυτες δυνατότητες μιας προσέγγισης που δεν παίρνει ποτέ την τελική της μορφή, είναι ρευστή, ευέλικτη και έτοιμη για ανάπτυξη. Οι παιδαγωγοί, οι οποίοι ενδιαφέρονται να συμπεριλάβουν τη μουσικοκινητική αγωγή στη διδασκαλία τους, οφείλουν να έρθουν σε μια βιωματική επαφή με τα μέσα και τα περιεχόμενά της γιατί αυτός είναι ο μόνος τρόπος να τα κατανοήσουν.

Η παρούσα αναφορά στη μουσικοκινητική αγωγή εστιάζει περισσότερο στην προσέγγιση του Carl Orff, χωρίς να εξαιρεί τις υπόλοιπες τάσεις. Στην επιλογή αυτή οδήγησε: α) η σημασία την οποία αποδίδει ο Orff στο λόγο και ο τρόπος με τον οποίο τον χρησιμοποιεί και β) στο περιθώριο προσαρμογής του έργου του Orff σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

2. Τα βασικά μέσα και περιεχόμενα της μουσικοκινητικής αγωγής

Η μουσικοκινητική αγωγή αποτελεί ένα τρίπτυχο λόγου μουσικής και κίνησης κάτω από την ενοποιό δύναμη του ρυθμού. Οι δραστηριότητες προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ των τριών στοιχείων. Η συνάντηση του λόγου της μουσικής και της κίνησης δεν προτάθηκε από τους εμπνευστές των μουσικοκινητικών προσεγγίσεων ως κάτι το καινούριο. Οι ίδιοι γνώριζαν ότι η συνάντηση αυτή διατρέχει την παιδαγωγική σκέψη του Πλάτωνα, χαρακτηρίζει το αρχαίο δράμα και απαντάται στους παραδοσιακούς πολιτισμούς όλου του κόσμου. Ο Goodkin (2002)

επισημαίνει ότι η δυνατότητα του Orff να κατανοήσει αυτή την αρχαιοελληνική τριαδική ενότητα, του επέτρεψε να δημιουργήσει κάτι σύγχρονο και ταυτόχρονα διαχρονικό. Επιπρόσθετα, στα παιδικά παραδοσιακά τραγούδια και παιχνιδοτραγούδα ο Orff διέκρινε τις ρίζες της πνευματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου γένους. Τα αντιλαμβάνονταν ως πρώιμη ποίηση και ως μυστικές αποθήκες μύθων, πολιτισμών και ιστορικών γεγονότων (Orff, 1992, Regner, 1996).

Η ύπαρξη «τραγουδιστών παραδοσιακών παιχνιδιών» (γύρω - γύρω όλοι, περνά - περνά η μέλισσα κ.λ.π.) σε παγκόσμια κλίμακα αποδεικνύει ότι η μουσικοκινητική δεν έπαψε ποτέ να λειτουργεί ως μέσον αγωγής. Αυτό όμως που στο παρελθόν λειτουργούσε στο πλαίσιο της κοινότητας και της παράδοσης, το έχει αναλάβει πλέον το σχολείο με κατάλληλα εμπλουτισμένο περιεχόμενο προκειμένου να εξυπηρετήσει διαχρονικούς, αλλά και σύγχρονους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους.

Στη συνέχεια, διευκρινίζονται ορισμένες βασικές έννοιες, οι οποίες συνδέονται με τα μέσα και τα περιεχόμενα της μουσικοκινητικής αγωγής και προτείνονται τρόποι χρήσης και αξιοποίησής τους.

2.1. Ρυθμός

Το μουσικό λεξικό του Harvard ως ρυθμό ορίζει «τα μοτίβα της κίνησης στο χρόνο». Η λέξη ρυθμός, ετυμολογικά, προέρχεται από το ρήμα «ρέω», άρα χαρακτηρίζεται από τη συνεχόμενη κίνηση, τη ροή. Στη κοινή χρήση του όρου δεχόμαστε ασυνείδητα και το χαρακτηριστικό της επανάληψης, τη περιοδικότητα (Ματέυ, 1986).

Η λέξη ρυθμός εκφράζει ένα πλατύ φάσμα εννοιών. Οι αρχαίοι Έλληνες υποστήριζαν ότι ο ρυθμός είναι η διευθύνουσα αρχή του σύμπαντος. Μπορούμε να πούμε ότι ο ρυθμός είναι η περιοδική ακολουθία πάσης φύσεως γεγονότων στο χρόνο. Είναι τόσο στενά συνδεδεμένος με τη ζωή και την ύπαρξη ώστε είναι πολύ δύσκολο, ίσως αδύνατο, να διατυπωθεί ένας ικανοποιητικός ορισμός για αυτόν. Ο Αριστόξενος (4ος αιώνας π.Χ.), κάνει διάκριση μεταξύ ρυθμού και ρυθμιζόμενων. Ο ρυθμός είναι μια αφηρημένη αρχή που ρυθμίζει τα ρυθμιζόμενα, δηλαδή το λόγο, τη μουσική και τη σωματική κίνηση.

Στη μουσική ο ρυθμός είναι η οργάνωση της αντίληψής μας για το χρόνο. Ακούμε τους ήχους ως ένα περιοδικό παλμό ισχυρών και ασθενών δονήσεων που ρέει. Η οργάνωση της ροής στο χρόνο είναι το μουσικό μέτρο, δηλαδή η διαίρεση του χρόνου σε μαθηματικά ίσα διαστήματα (Gallahue, 2002, Machlis & Forney 1996, Ματέυ, 1992). «Πρέπει να κάνουμε μια σαφή αντιδιαστολή μεταξύ των εννοιών μέτρο και ρυθμός. Το μέτρο διαιρεί το χρόνο σε μαθηματικά ίσα διαστήματα τα οποία μπορεί ο άνθρωπος να μετράει και να υπολογίζει. Το μέτρο διέπεται από μαθηματικούς κανόνες και συλλαμβάνεται από το μυαλό. Αντίθετα ο ρυθμός δεν είναι προσιτός σε νοητικές διαδικασίες, δεν υπολογίζεται, βιώνεται» (Ματέυ, 1992, σ. 12). Σύμφωνα με τον Dalcroze ο ρυθμός είναι ατομικό στοιχείο και το μέτρο στοιχείο πειθαρχίας (Bachmann, 1996).

Μόνο η φυσική εμπειρία μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση του ρυθμού. Το ζητούμενο είναι, μέσα από μια συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία, να φτάσουν οι μαθητές να αποκτήσουν διαίσθηση για το ρυθμικά σωστό, τόσο συστηματικά και ταυτόχρονα τόσο ασυνείδητα, όσο η διαίσθησή μας για τη γλώσσα (Ηλιάσκου, 2002).

Ο ρυθμός χαρακτηρίζει όλες τις κινήσεις που έχουν συναρμογή. Η ρυθμική ικανότητα του ανθρώπου προέρχεται αρχικά από το γεγονός ότι υπάρχουν αποτυπωμένοι γενετικά προγραμματισμένοι ρυθμοί (Billmann, 1998). Στη συνέχεια το έμβρυο, ασυνείδητα, δέχεται την επίδραση του ρυθμού (beat) μέσω των καρδιακού παλμού της μητέρας τον οποίο ακούει περίπου 26.000.000 φορές! Φαίνεται να ευσταθεί λοιπόν απόλυτα ο όρος «νοιώσε το ρυθμό» (feel the beat), γιατί όλοι οι άνθρωποι μπορούν να νοιώσουν το ρυθμό (Δρίτσας, 2003). Σύμφωνα με

τον Orff (1976), ο ρυθμός δε διδάσκεται, αλλά απελευθερώνεται. Ενυπάρχει σε κάθε άνθρωπο γιατί χαρακτηρίζει κάθε μορφή ζωής. Γι' αυτό, μια αποτελεσματική αγωγή βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση του ρυθμού η οποία μπορεί να επιτευχθεί με μουσικοκινητικά παιχνίδια και δραστηριότητες.

Η αντίληψη, η κατανόηση και η ερμηνεία των ρυθμικών ερεθισμάτων από τον άνθρωπο χαρακτηρίζεται ως ρυθμική ικανότητα. Η πεποίθηση ότι κάθε υγιής άνθρωπος είναι εν δυνάμει εύρυθμος, οφείλει να χαρακτηρίζει τη στάση κάθε εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί τις μουσικοκινητικές προσεγγίσεις.

Οι ρυθμικές καταστάσεις στις οποίες εκτίθεται το παιδί και γενικά ο άνθρωπος σήμερα, είναι πολύ λιγότερες από αυτές του παρελθόντος. Η καλλιέργεια του ρυθμού ξεκινούσε αβίαστα από το ταχτάρισμα της μητέρας, το νανούρισμα κι αργότερα τα παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα τα οποία συνδυάζουν ρυθμό, λόγο και κίνηση. Οι τρόποι μετακίνησης και οι εργασίες στις οποίες τα παιδιά μυσούνταν από μικρά, είχαν ρυθμικό χαρακτήρα ενώ σήμερα τον έχουν χάσει. Παράλληλα, οι οικογένειες στις οποίες μεγάλωναν τα παιδιά εμπλέκονταν ενεργά με τη μουσική και το χορό σε γιορτές και πανηγύρια. Οι αλλαγές στον τρόπο ζωής κάνουν επιτακτικότερη την ύπαρξη μιας αγωγής η οποία να ξεκινά από την προσχολική αγωγή, ικανής να απελευθερώσει το ρυθμό και να αναπτύξει τη ρυθμική ικανότητα.

Η επιδίωξη του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία ενός ρυθμικού περιβάλλοντος και η έκθεση των παιδιών σε ρυθμικά ερεθίσματα χωρίς όμως να απαιτούν την απόλυτη ρυθμική ανταπόκριση. Η απελευθέρωση του ρυθμού αφενός βασίζεται στην ακουστική ευαισθητοποίηση και αφετέρου απαιτεί κλίμα ασφάλειας και ευχαρίστησης. Επιπρόσθετα, ενισχύεται από την αλληλεπίδραση με άλλα κινούμενα σώματα και από τη δημιουργία κοινών ομαδικών ρυθμών.

Η σύνδεση των ρυθμικών αξιών με τις βασικές μορφές μετακίνησης και γενικότερα, η ρυθμική συνοδεία των μετακινήσεων και του λόγου των παιδιών, τα βοηθά να αναπτύξουν το ρυθμικό τους αισθητήριο. Κάθε παιδί έχει μια προσωπική αναπτυξιακή πορεία προς τη ρυθμική ικανότητα. Ο σεβασμός σε αυτή την προσωπική πορεία, τα πλούσια και ποικίλα ρυθμικά ερεθίσματα καθώς και η εμπιστοσύνη στη ρυθμική φύση του ανθρώπου, διευκολύνει την ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας.

2.2. Μουσική

Η εθνομουσικολογία ορίζει τη μουσική ως την οργάνωση των ήχων από τον άνθρωπο (Μπλάκινγκ, 1981). Η μουσική συνυπάρχει με τον άνθρωπο, από ένα σημείο της εξέλιξης του ως είδος και είναι ικανή να κινητοποιεί άτομα όλων των ηλικιών σε πολλαπλά επίπεδα (Ακινόσογλου & Κούβελας, 2006, Shaw, 1996). Οι έρευνες καταδεικνύουν πως η μουσική αντίληψη είναι μια εγγενής ιδιότητα η οποία συνιστά διεξοδικότερη ανάλυση μιας γενικότερης ακουστικής λειτουργίας. Πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι, κατά πάσα πιθανότητα, η μουσική αντίληψη απαιτεί τη συνεργασία και των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων, γεγονός που εξηγεί την επίδραση της μουσικής σε πεδία ανώτερων γνωστικών λειτουργιών.

Ελάχιστοι άνθρωποι δεν έχουν καμία αντίδραση στα μουσικά ερεθίσματα. Αυτή η παθητικότητα αξιολογείται ως παθολογική και ονομάζεται «αμουσία» κατ' αντιστοιχία με τον όρο «αφασία» που αφορά στο λόγο (Hargeaves, 2004). Η κίνηση είναι η εμφανής αντίδραση του ανθρώπου σε ένα ηχητικό ερέθισμα. Η μουσική μεταδίδει στα μετακινούμενα σώματα την έννοια του χώρου, της φόρμας και του ύφους. Κατευθύνει το συντονισμό και την αποσύνδεση των κινήσεων, υποδεικνύει τις αναπνοές των φράσεων, τις παύσεις και τον εκφραστικό χρωματισμό του ηχοχρώματος (Bachmann, 1996). Το γεγονός αυτό αξιοποιείται στη μουσικοκινητική αγωγή.

Η μουσική ακρόαση είναι μια πολύπλοκη και όχι αυτονόητη λειτουργία. Ακολουθεί τα εξελικτικά στάδια του παιδιού και αναπτύσσεται με την κατάλληλη αγωγή. Τα παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν σύνθετες μουσικές δημιουργίες μεγάλης χρονικής διάρκειας, όπως δεν μπορούν να κατανοήσουν το σύνθετο μακροσκελή λόγο. Οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να επιλέγουν τις μουσικές που χρησιμοποιούν με κριτήρια την απλή και καθαρή δομή, τις έντονες αντιθέσεις, τα πλούσια ηχοχρώματα και τη μικρή διάρκεια. Επίσης, οφείλουν να οργανώνουν δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να συγκεντρωθούν στο ηχητικό ερέθισμα. Η κίνηση, το ιχνογράφημα ή η συνοδεία της μουσικής μπορεί να είναι κάποιες από αυτές.

Τα μικρά παιδιά συγκεντρώνονται ευκολότερα στην ακρόαση απλών ήχων από ότι στην ακρόαση ενός μουσικού έργου. Επίσης, κινητοποιούνται περισσότερο από τους ήχους απ' ότι από τη μουσική. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι απαραίτητο να μάθουν να αντιλαμβάνονται τους ήχους και να τους δίνουν ένα προσωπικό νόημα προκειμένου να μπορέσουν να προχωρήσουν στη μουσική ακρόαση. Γι' αυτό και η μουσικοκινητική αγωγή στην προσχολική ηλικία ξεκινά με τη χρήση απλών ηχητικών ερεθισμάτων. Ακόμα και όταν φτάσουν στο στάδιο να ακούν συγκεντρωμένα ένα μουσικό έργο, συνεχίζουν να κινητοποιούνται ευκολότερα από τους ήχους, κατάσταση η οποία ισχύει και τα πρώτα σχολικά χρόνια. Ορισμένοι από τους τρόπους που οι μουσικοκινητικές προσεγγίσεις προτείνουν για την κατανόηση και την ερμηνεία, με την έννοια της απόδοσης προσωπικού νοήματος, των ήχων από τα παιδιά είναι οι ακόλουθοι:

- η ονομασία και περιγραφή των ήχων,
- η φωνητική μίμηση των ήχων,
- η μίμηση των ήχων με άλλες ηχητικές πηγές,
- η κινητική αντίδραση στους ήχους και
- η κατανόηση και σεβασμός των παύσεων και της σιωπής (Καραδήμου-Λιάτσου, 2003, Regner, 1988).

Κάθε ήχος, ως φυσικό φαινόμενο, χαρακτηρίζεται και περιγράφεται με ορισμένες φυσικές ιδιότητες. Οι ιδιότητες αυτές αντιστοιχούν σε ποιότητες κίνησης. Δραστηριότητες κινητικής αντίδρασης στον ήχο βοηθάνε το παιδί να αναπτύξει την ακουστική του αντίληψη και τις κινητικές δεξιότητές του. Επίσης, το βοηθάνε να κατανοήσει τους ήχους και να τους δώσουν ένα προσωπικό νόημα. Στη συνέχεια αναφέρονται οι φυσικές ιδιότητες του ήχου και οι πιθανές σχέσεις τους με την κίνηση:

- *Οξύτητα*: Αναφέρεται στο τονικό ύψος και μας πληροφορεί για τη θέση του μουσικού ήχου στη κλίμακα και εκφράζεται με τις νότες. Μπορεί να συνδυαστεί με τα επίπεδα της κίνησης στο χώρο (ψηλά –χαμηλά).
- *Διάρκεια*: Αναφέρεται στο πόσο μακρύς ή βραχύς είναι ένας ήχος. Μπορεί να συνδυαστεί με τη διάρκεια των κινήσεων ή των μετακινήσεων.
- *Ένταση*: Αναφέρεται στο πόσο δυνατά ή σιγά ακούγεται ένα ήχος. Στη μουσική ορολογία χρησιμοποιούμε τις ιταλικές λέξεις forte-piano για το δυνατά και σιγά αντίστοιχα. Μπορεί να συνδυαστεί με τη δυναμική της κίνησης (απαλές και δυνατές κινήσεις).
- *Χροιά (ηχοχρώμα)*: Αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο που ακούγεται ο κάθε ήχος. Είναι η ιδιότητα που μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε τα μουσικά όργανα χωρίς να τα βλέπουμε, τα υλικά που παράγουν έναν ήχο (ξύλο, μέταλλο κ.λ.π.) ή το πρόσωπο στο οποίο αντιστοιχεί η φωνή που ακούμε. Όταν χρησιμοποιηθεί σε δραστηριότητες κινητικής αντίδρασης στον ήχο, μπορεί να κινητοποιήσει τα παιδιά και να τα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν το σώμα τους και να αρχίσουν να αναπτύσσουν ένα προσωπικό κινητικό λεξιλόγιο (Machlis & Forney 1996, σ. 46).

2.3. Λόγος

Ο λόγος και η κίνηση είναι δύο αδιαχώριστα στοιχεία κατά την παιδική ηλικία. Τα παιδιά φωνάζουν όταν τρέχουν, συνοδεύουν με ήχους τις κινήσεις των χεριών τους και τις μετακινήσεις τους στο χώρο. Επίσης, σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, έχουν την τάση να δημιουργούν ρίμες, με ή χωρίς νόημα, και να τις συνοδεύουν με ηχηρές κινήσεις ή με κίνηση. Κάπως έτσι δημιουργούνται τα παραδοσιακά παιχνίδια και παιχνιδοτράγουδα.

Η γλώσσα αποτελεί μια από τις πρώτες μουσικές εμπειρίες του ανθρώπου. Νευρολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι η γλώσσα και η μουσική είναι διαφορετικές μορφές επικοινωνίας με ήχους οι οποίες αντιστοιχούν σε κοινές περιοχές του εγκεφάλου. Τα κοινά στοιχεία της γλώσσας με τη μουσική είναι ιδιαίτερα εμφανή κατά τη βρεφική ηλικία, ενώ αργότερα είναι δυσδιάκριτα χωρίς όμως, να παύουν να υπάρχουν (Pari, 2003).

Στην νέα ελληνική γλώσσα, όπως στις περισσότερες σύγχρονες γλώσσες, ο ρυθμός του λόγου γίνεται αντιληπτός από τον αριθμό των συλλαβών, την εναλλαγή τονισμένων και άτονων συλλαβών και την ομοιοκαταληξία των στίχων. Ο ρυθμός είναι ο συνδυασμός κρίκος μεταξύ μουσικής και κίνησης (Γεωργιάδης, 1994). Η σύνδεση αυτή αξιοποιείται από τη μουσικοκινητική αγωγή για την ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας και της μουσικής αντίληψης. Ο λόγος στη μουσικοκινητική διδασκαλία απαγγέλλεται μετρικά ή εκφραστικά ή εκφέρεται μελωδικά, αν πρόκειται για τραγούδι (βλέπε φωτ. 1). Κάθε παιδί που μιλά στοιχειωδώς τη μητρική του γλώσσα μπορεί να συμμετάσχει σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες σύνδεσης του λόγου με την κίνηση και τη μουσική με στόχο να αναπτύξει τις ρυθμικές και γενικότερα τις μουσικές του δεξιότητες. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες περιοχές από τις οποίες μπορεί να αντληθεί υλικό για μουσικοκινητικές δραστηριότητες λόγου:

- *Τα ονόματα των παιδιών:* Το όνομα του κάθε παιδιού αποτελεί για αυτό το πιο οικείο «κείμενο». Η αξιοποίηση των ρυθμικών και μετρικών χαρακτηριστικών των ονομάτων οδηγεί σε μια μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών (name games).
- *Λαχνίσματα, φωνήματα και γενικά ομοιοκατάληκτες παιδικές ρίμες χωρίς νόημα (π.χ. τα αμπεμπαμλόμ, άκατα –μάκατα κ.τ.λ.):* αυτό το υλικό εκφέρεται ρυθμικά και συνδυάζεται με την κίνηση ή συνοδεύεται από μουσικά όργανα.
- *Φράσεις των οποίων το νοηματικό περιεχόμενο περιγράφει και την κινητική δραστηριότητα.*
- *Αινίγματα, γλωσσοδέτες κ.λ.π..*
- *Απλά τραγούδια με καθαρή μουσική δομή, μικρή μελωδική έκταση, μικρό κείμενο κατανοητό από τα παιδιά:* Τέτοια τραγούδια συναντάμε σε κάθε παραδοσιακό πολιτισμό ή βρίσκουμε σε βιβλία με μουσικοκινητικό παιδαγωγικό υλικό. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2004), η εκμάθηση του τραγουδιού ξεκινά από τα λόγια όλου του τραγουδιού ή ευδιάκριτων φράσεων. Συνεχίζει με τη ρυθμική εξοικείωση και το συντονισμό με τον παλμό του τραγουδιού. Έπειτα προχωρά στην απόπειρα να ταιριάξει το παιδί τα λόγια και τον παλμό με τη μελωδική φράση και τέλος επιχειρείται η τονική σταθεροποίηση. Ο κάθε παιδαγωγός περνά από τη μια φάση στην άλλη, ανάλογα με την κρίση του, συνεκτιμώντας την απόδοση των παιδιών ως άτομα και ως ομάδα με το ενδιαφέρον τους για τη δραστηριότητα. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να επιλέγει τραγούδια κατάλληλα για τη συγκεκριμένη ηλικία, τα οποία ταυτόχρονα αρέσουν στον ίδιο και μπορούν να τα τραγουδήσει. Βέβαια, τα τραγούδια τα οποία απευθύνονται στην προσχολική ηλικία μπορούν να ερμηνευθούν από οποιοδήποτε ενήλικα έχει τη διάθεση να ασχοληθεί και να εκτεθεί.

- *Ποιήματα μικρής έκτασης με σαφές νόημα για τα παιδιά:* Προτείνεται η ρυθμική επεξεργασία του λόγου και ο συνδυασμός της με κίνηση ή με μουσικά όργανα (βλέπε φωτ. 2). Τα μουσικά όργανα μπορούν να συνοδεύσουν το ρυθμό του λόγου ή να αντιμετωπίσουν το ποίημα ως μια ηχοϊστορία (δημιουργία ηχητικών τοπίων, ηχητική επένδυση συγκεκριμένων λέξεων κ.τ.λ.).



Φωτ. 1: Ρυθμική απαγγελία με μουσική συνοδεία (μαθητές νηπίου)



Φωτ. 2: Κίνηση με ταυτόχρονη ρυθμική απαγγελία και συνοδεία από χειροτόμπανα (μαθητές νηπίου)

2.4. Μουσικά όργανα

Η μουσικοκινητική αγωγή, ως όργανα χρησιμοποιεί: α) το ανθρώπινο σώμα, β) τα ηχηρά αντικείμενα και τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα και γ) τα όργανα της ορχήστρας Orff, χωρίς να αποκλείεται η ένταξη οποιουδήποτε άλλου οργάνου.

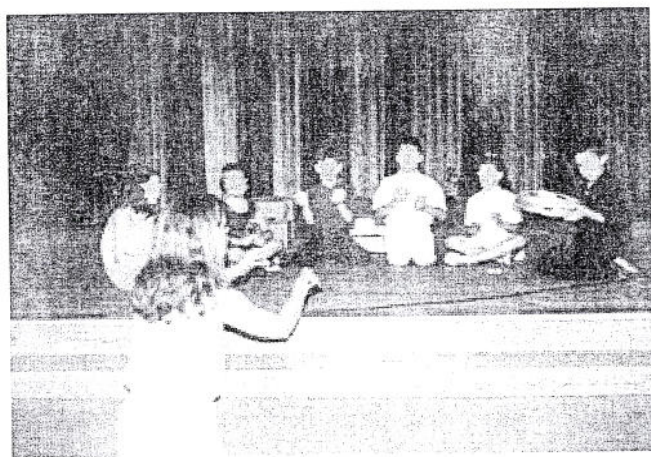
Το σώμα είναι το πρώτο μουσικό όργανο που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος. Τα παλαμάκια, η κρούση των χεριών σε άλλα μέλη του σώματος και των ποδιών στο πάτωμα, αποτελούν τις λεγόμενες ηχηρές κινήσεις (body percussion) και μετατρέπουν το σώμα σ' ένα πλούσιο ηχοχρωματικά κρουστό όργανο (Terry, 1992). Η φωνή και οι ηχηρές κινήσεις είναι η ενσωματωμένη ορχήστρα που οδηγεί τον άνθρωπο στις μουσικές του εξερευνήσεις σ' όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης και σε όλες τις εποχές. Η χρήση των ηχηρών κινήσεων βοηθά τα νήπια να αποκτήσουν συνείδηση του σώματός τους, νευρομυϊκό συντονισμό και παράλληλα να αναπτύξουν την ακουστική τους αντίληψη και τη ρυθμική τους ικανότητα.

Η εθνομουσικολογική μελέτη και η ιστορία φανερώνει ότι μπορεί να αξιοποιηθεί μουσικά οτιδήποτε παράγει ήχο. Στην εξελικτική του πορεία ο άνθρωπος χρησιμοποίησε αρχικά ως όργανα υλικά από τη φύση όπως πέτρες, αποξηραμένοι καρποί, ξύλα κ.λ.π. (Τσαφταρίδης, 1995) (βλέπε φωτ. 3). Η μουσική χρήση καθημερινών αντικειμένων σε λαϊκές εκδηλώσεις, ακόμα και η ένταξή τους σε παραδοσιακά μουσικά σχήματα, είναι παγκόσμιο φαινόμενο. Επίσης, σε όλες τις παραδοσιακές κοινωνίες παρατηρείται η κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων από τα ίδια τα παιδιά. Τα όργανα αυτά έχουν το χαρακτήρα παιχνιδιού, ή μιμούνται ένα πραγματικό όργανο (Ανωγιαννάκης, 1991).

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην ιδέα της κατασκευής αυτοσχέδιων οργάνων για παιδαγωγικούς λόγους. Τα όργανα αυτά, είναι συνήθως αποτέλεσμα μιας πρωτότυπης κατασκευής. Μπορούν όμως, να χρησιμοποιηθούν και απλά αντικείμενα (χάρτινοι σωλήνες, κουτιά, κ.λ.π.) τα

οποία παράγουν ήχο με τον κατάλληλο χειρισμό. Στη βιβλιογραφία τα αντικείμενα τα οποία χρησιμοποιούνται ως όργανα στη διδασκαλία χαρακτηρίζονται ως «ηχηρόνα αντικείμενα» ή «ηχηρά αντικείμενα». Ο Σαρρής (2011) επισημαίνει ότι η αυτοσχέδια κατασκευή, αν και είναι στιγμιαίο αποτέλεσμα, ενυπάρχει ένα «βάθος χρόνου». Το «αυτοσχέδιο» δηλαδή, δεν είναι καθόλου στιγμιαίο ή εφήμερο. Η εισαγωγή και η χρήση τέτοιων αντικειμένων στο μάθημα προϋποθέτει προβληματισμό και δημιουργική ενασχόληση. Η χρήση τους στο μάθημα βοηθά την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών, ενδυναμώνει την ακουστική αντίληψη, τη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο της κίνησης και τη δυνατότητα συνειδητοποίησης του σώματος.

Η ιδέα του Orff για «μια ορχήστρα στο μέγεθος των παιδιών», ικανής να εισάγει τα παιδιά στη μουσική δημιουργία και στον αυτοσχεδιασμό, οδήγησε στη κατασκευή μικρών κρουστών οργάνων και όχι παιχνιδιών! Τα όργανα αυτά είναι μελωδικά όργανα με κινούμενες μπάρες (ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα και καμπανόφωνα), μικρά ξύλινα κρουστά, μικρά μεταλλικά κρουστά, μεμβρανόφωνα και μαράκες διαφόρων ειδών (shakers). Αυτά συμπληρώνονται από τα μικρά παραδοσιακά κρουστά κάθε τύπου. Τα όργανα αυτά μπορεί να τα χειρίζεται μόνο ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να κινητοποιήσει τα παιδιά, να συνοδέψει την κίνησή τους ή το λόγο τους και να εισάγει διάφορες μουσικές έννοιες. Η χρήση τους από τα παιδιά γίνεται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο. Αποτελεί επιπλέον κίνητρο για τα παιδιά, καλλιεργεί τη λεπτή κινητικότητα και τα βοηθά να καταλάβουν ότι είναι κύριοι των αισθήσεών τους και να παράγουν ρυθμούς. Επισημαίνεται ότι η ύπαρξή τους δεν είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία καθώς σε όλες τις δραστηριότητες μπορούν να αντικατασταθούν από ηχηρές κινήσεις ή ηχηρά αντικείμενα (βλέπε φωτ. 4).



Φωτ. 3: Τα παιδιά παίζουν μουσική με βότσαλα διαφόρων μεγεθών.



Φωτ. 4: Χρήση ηχηρών αντικειμένων στο πλαίσιο μαθήματος μουσικοκινητικής αγωγής

3. Παιδαγωγικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αισθητικής, βασικών στόχων της μουσικοκινητικής αγωγής, προϋποθέτει κλίμα αποδοχής, εμπιστοσύνης και ελευθερίας. Η ελευθερία όμως είναι ελκυστική για το παιδί μόνον όταν υπάρχει κάποιο όριο και ταυτόχρονα, υπόσχεται εκπλήξεις (Ντολτό, 1998). Η οριοθέτηση του διαθέσιμου χώρου και του χρόνου, η επανάληψη ορισμένων δραστηριοτήτων με τη μορφή ενός μικρού «τελετουργικού», οι απλές και σαφείς οδηγίες, αποτελούν τα πρώτα και κύρια όρια. Η επανάληψη και τα όρια επιτρέπουν στην έκπληξη να λειτουργήσει. Χωρίς αυτά η έκπληξη δεν αναγνωρίζεται από τα παιδιά και λειτουργεί χαοτικά

και διασπαστικά. Το κλίμα της τάξης είναι ευθύνη του/της εκπαιδευτικού η προσωπικότητα του οποίου είναι πέρα και πάνω από τις μεθόδους διδασκαλίας (Γιουνγκ, 1991).

Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και παιδιών είναι μια απαραίτητη και ταυτόχρονα γοητευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να υποστηρίζει τις προτάσεις του με ολόκληρη την παρουσία του. Αυτό προϋποθέτει ότι το υλικό το οποίο επιλέγει (μουσική, κείμενα, παιχνίδια κ.τ.λ.) ενδιαφέρει και συγκινεί πρώτα τον ίδιο, του επιτρέπει να εκφραστεί και διεγείρει τις δημιουργικές του ικανότητες. Η μουσικοκινητική αγωγή είναι κοινός χώρος έκφρασης εκπαιδευτικών και μαθητών. Μόνον έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί η συναισθηματική συμμετοχή και να δημιουργηθούν βιώματα τα οποία θα διευκολύνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη, θα παράγουν γνώση και θα χτίσουν αισθητική ταυτότητα.

Το παιδί μαθαίνει να κινείται και να ακούει και ταυτόχρονα μαθαίνει μέσω της κίνησης και της ακοής. Βασικότερος ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει αυτή τη γενετικά δεδομένη αναπτυξιακή πορεία. Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες διευκολύνουν, εμπλουτίζουν και εμβαθύνουν αυτήν την αναπτυξιακή διαδικασία, με ταυτόχρονο σεβασμό στο μοναδικό ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού (Cypsa & Agalianou, 2009). Βασίζονται στις αρχές και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μάθαιναν και αποκτούσαν αισθητική ταυτότητα σε όλες τις παραδοσιακές κοινωνίες του κόσμου και γι' αυτό μπορούν να αντλούν περιεχόμενα από το παραδοσιακό υλικό κάθε χώρας.

Η μίμηση είναι η προτεινόμενη μέθοδος για να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με στίχους, ρυθμικά, μελωδικά και κινητικά μοτίβα. Η μουσικοκινητική αγωγή χρησιμοποιεί κατ' εξοχήν τη μίμηση σε διαδοχικό χρόνο, χωρίς να αποκλείεται η ταυτόχρονη μίμηση. Συνηθίζουμε να ονομάζουμε τις δραστηριότητες μίμησης σε διαδοχικό χρόνο ως «ήχος-ηχώ». Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός προτείνει έναν ήχο, ένα ρυθμικό μοτίβο ή μια κίνηση και τα παιδιά το επαναλαμβάνουν μετά από αυτόν. Αυτή η διαδικασία διαδοχής απαιτεί χρόνο και υπομονή για να κατανοηθεί και να εγκαθιδρυθεί ως κώδικας επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Όταν όμως επιτευχθεί, γεγονός απόλυτα εφικτό, διευκολύνει τη διδασκαλία τραγουδιών, ποιημάτων, ρυθμικών μοτίβων και μουσικοκινητικών συνδυασμών. Παράλληλα, η διαδοχική μίμηση επιτρέπει στα παιδιά να αναπαράγουν το πρότυπο με το δικό τους τρόπο και έτσι τους επιτρέπεται η έκφραση και η αξιοποίηση του μοναδικού αναπτυξιακού επιπέδου κάθε παιδιού. Τις δραστηριότητες ταυτόχρονης μίμησης συνηθίζουμε να τις ονομάζουμε «καθρέφτη». Συνίσταται για την πρόταση εύκολων μοτίβων κίνησης και μετακίνησης καθώς και στη φάση μελωδικής και ρυθμικής σταθεροποίησης ενός τραγουδιού. Εξασκούν την οπτική αντίληψη και ενισχύουν τη μη λεκτική επικοινωνία.

Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν σε συγκεκριμένες συνθέσεις ικανές να παρουσιαστούν σε μια γιορτή ή παράσταση. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η μουσικοκινητική αγωγή επικεντρώνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Οι αυξημένες προσδοκίες για το αποτέλεσμα λειτουργούν σε βάρος της διαδικασίας. Η επιλογή του κατάλληλου υλικού, η εμπιστοσύνη στις εκφραστικές και δημιουργικές ικανότητες των παιδιών και η ενίσχυση της διαδικασίας μπορούν να οδηγήσουν σε αισθητικά ενδιαφέρουσες δημιουργίες. Είναι σημαντικό ό,τι παρουσιάζουν τα παιδιά να έχει πρώτα νόημα για τα ίδια και έπειτα για το κοινό το οποίο τα παρακολουθεί.

Κάθε διδασκαλία είναι ένα μοναδικό δυναμικό φαινόμενο. Κάθε μουσικοκινητική διδασκαλία οφείλει να απευθύνεται στα παιδιά ως μια ενότητα γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών χαρακτηριστικών. Οφείλει, επίσης, να μη χάνει τον αισθητικό χαρακτήρα της και το ρυθμό της. Ένα μάθημα με βασικό του περιεχόμενο το ρυθμό είναι αποτελεσματικό, όταν διέπεται και το ίδιο από έναν εσωτερικό ρυθμό. Το μάθημα αποκτά τη δική του ρυθμική και μουσικότητα όταν ρέει. Η επιλογή της σειράς των δραστηριοτήτων και ο τρόπος μετάβασης από τη μια στην άλλη εξασφαλίζουν την αίσθηση του ρυθμού.

«Καλή διδασκαλία είναι η καλή παρατήρηση, η αίσθηση των αναγκών της τάξης και η κατάλληλα ανταπόκριση σ' αυτές» (Gough, 1999, σ. 13).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ακινόσογλου Κ.Σ. & Κούβελας Η.Δ., (2006), Μουσική και εγκέφαλος, Σύνοψις: **Επιθεώρηση, Ψυχιατρικής, νευροεπιστημών & Επιστημών του Ανθρώπου**, 4, σελ. 58-64, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Ανωγιαννάκης Φ., (1991), **Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα**, Αθήνα: Μέλισσα.
- Bachmann, M.L., (1996), Η ρυθμική Jaques- Dalcroze: Η εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, **πρακτικά συνεδρίου**, Εκπαιδευτήρια Δούκα, σελ. 67 -70, Αθήνα.
- Billmann F. S., (1998), **Όταν ο Χορός Θεραπεύει**, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδης Θ. Γ., (1994), **Μουσική και Γλώσσα**, μτφρ. Δ. Θέμελης, Αθήνα: Νεφέλη.
- Γιουνγκ Κ., (1991), **Αναλυτική ψυχολογία και αγωγή του παιδιού**, Αθήνα: Επίκουρος.
- Cypsa C. & Agalianou O., (2009), Een musiken – en bewegingsbenadering voor psychomotorische therapie, in Johan Simons (Eds.), **Een nieuwe beweging**, p. 56-58, Garant: Belgium.
- Δρίτσας Θ., (2003), Η μουσική ως φάρμακο: μια συμπληρωματική θεραπευτική προσέγγιση στη σύγχρονη ιατρική, **Πρακτικά μορφωτικών εκδηλώσεων Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών**, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, σελ. 13-25, Αθήνα 2003.
- Gallahue, D. L., (2002), **Η Αναπτυξιακή Φυσική αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά**, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Goodkin D., (2002), **Play, sing and dance**, New York: Schott.
- Goodkin D., (2002), **Sound Ideas**, Miami USA: Warner Bros Publications.
- Gough M., (1999), **Knowing dance**, London: Dance Book Cecil Court.
- Hargreaves D., (2004), **Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία της Μουσικής**, μτφρ., επιμ, Ε. Μαραγκοπούλου, Αθήνα: Fagotto.
- Ηλιάσκου Π., (2002), Ο ρυθμός στο χορό: Ένα ταξίδι στον ίλιγγο της βαρύτητας, στο **Η τέχνη του χορού σήμερα: εκπαίδευση, παραγωγή, παράσταση**, πρακτικά συνεδρίου, Σύνδεσμος Υποτροφιών Κοινοφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Ωνάσης, σελ. 79-85, Αθήνα: Κοινοφελές Ίδρυμα Αλέξανδρος Ωνάσης (9-10 Νοεμβρίου).
- Parl B., (2003), Research on music, the brain and the cognitive development: Addressing some common questions of music educators, **Journal of the international society for music education**, 2, p. 85-97.
- Καραδήμου-Λιάτσου Π., (2003), **Η μουσικοπαιδαγωγική τον 20ό αιώνα. Οι σημαντικότερες προσεγγίσεις για την προσχολική ηλικία**, Αθήνα: Edidion Orpheus.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π., (2001), **Από την ακοή στην ακρόαση**, Αθήνα: Edition Orpheus.
- Κεφάλου-Χορς Ε., (2001), **Ρυθμική. Το χρονικό της ρυθμικής. Σύστημα και μέθοδος διδασκαλίας**, Αθήνα: Edition Orpheus.
- Machlis J. & Forney K., (1996), **Η απόλαυση της μουσικής**, Αθήνα: Fagotto.
- Ματέυ Π., (1986), **Ρυθμική**, Αθήνα: Γ. Νάκας.
- Μπλάκινγκ Τ., (1981), **Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας**, Αθήνα: Νεφέλη.
- Ντολτό Φ., (2000), **Το παιδί και η γιορτή**, Αθήνα: Πατάκης.
- Orff C., (1976), **The Schulwerk**, (trns M. Murray), N. York: Scott Music Corp.
- Orff C., (1992), Demonstration with Recordings, in D. Hall (Ed.) **Orff – Schulwerk in Canada: A collection of articles and lectures from the early years**, p. 38-40, Canada: Schott.

- Orff, C., (1992), The Schulwerk- its Origin and Aims, in D. Hall (Ed.) **Orff Schulwerk in Canada: a collection of articles and lectures from the early years**, p. 34 -38, Canada: Schott.
- Regner, H., (1988), **Ας μάθουμε να αγαπάμε τη μουσική**, Αθήνα: Dian Books.
- Regner, H., (1996), Η εκπαιδευτική Φιλοσοφία του Καρλ Ορφ, Η σημασία και επίδραση της Μουσικοκινητικής Αγωγής στην ανάπτυξη του νηπίου, **πρακτικά συνεδρίου**, Εκπαιδευτήρια Δούκα, σελ. 67 -70, Αθήνα.
- Ρέτσιου Σ., (2011), **Εξερευνώντας τη μουσική και την κίνηση**, Αθήνα: Ξιφαράς.
- Σαρρής Δ., (2011), **Ανακυκλωμένη μουσική: Μουσικά όργανα από μικρές συσκευασίες**, Αθήνα: Fagotto books.
- Shaw G., (1996), Η μουσική εκπαίδευση στη χωροχρονική αντίληψη στην προσχολική ηλικία, **πρακτικά συνεδρίου**, Εκπαιδευτήρια Δούκα, σελ. 46-53, Αθήνα.
- Terry K., (1992), Body Music, **Orff Echo**, 24 (3), p. 2-6.
- Τσαφταρίδης Ν., (1995), **Αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Κατασκευές**, Αθήνα: Edition Orpheus.

