



Ειδικό Τεύχος

Η προσέγγιση Orff στην ειδική μουσική παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία:
Πράξη, θεωρία και έρευνα

Ένα Πρόγραμμα Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής

Μαρία Φιλιάνου & Ευαγγελία Γαλανάκη

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff (Orff-Schulwerk) για μαθητές με προβλήματα ακοής – κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Το πρόγραμμα βασίζεται στη θέση ότι η ακουστική απώλεια δεν αποκλείει το αναπτυσσόμενο άτομο από τη δυνατότητα ενασχόλησής του με τη μουσική. Η χρησιμότητα και η πρωτοτυπία του προγράμματος έγκειται στο ότι αποτελεί μία από τις πρώτες προσπάθειες στην Ελλάδα για μουσικοκινητική αγωγή κωφών και βαρήκοων μαθητών, η οποία είναι μέρος του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια, η μουσική αγωγή των ατόμων με προβλήματα ακοής αντιμετωπιζόταν με επιφυλάξεις και προκαταλήψεις ως προς την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα, οι στόχοι και τα μέσα του προγράμματος, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Τονίζεται η συμβολή της παιδαγωγικής προσέγγισης Orff στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς οι βασικοί άξονες του προγράμματος συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές της φιλοσοφίας Orff και έχουν υιοθετηθεί στην πράξη τα μέσα, οι παιδαγωγικές τεχνικές και τα όργανα της ορχήστρας αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: Orff-Schulwerk· παιδιά με προβλήματα ακοής· απώλεια ακοής· μουσικοκινητικό πρόγραμμα

Η **Μαρία Φιλιάνου** είναι μουσικός στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο «Ρόζα Ιμβριώτη» Καισαριανής σε μαθητές με νοητική υστέρηση και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Πτυχιούχος κιθάρας και απόφοιτος του διετούς επαγγελματικού κύκλου σπουδών Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff στην Αθήνα. Πτυχιούχος του Τμήματος

Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με παιδαγωγική κατεύθυνση και μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. Έχει διδάξει μουσική σε κωφά / βαρήκοα παιδιά επί σειράς ετών αλλά και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Διδάσκει στο τριετές πρόγραμμα επαγγελματικών σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff στην Αθήνα και είναι αντιπρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff.

Email: mariafilianou@otenet.gr

Η Ευαγγελία Γαλανάκη είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια εξελικτικής ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει κάνει βασικές σπουδές ψυχολογίας, μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία και διδακτορικό, με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, στην εξελικτική ψυχολογία. Είναι συντονίστρια του κλάδου εξελικτικής ψυχολογίας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας. Είναι συγγραφέας των βιβλίων «Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας», «Η Νεκρή Μητέρα: Αναζητώντας τις Αναπτυξιακές Ρίζες της Ψυχικής Διαταραχής» και «Μοναξιά: Αναπτυξιακή Προσέγγιση». Έρευνες και μελέτες της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Email: egalanaki@primedu.uoa.gr

Σημείωση: Η παρούσα μελέτη βασίζεται στη διπλωματική εργασία της πρώτης συγγραφέως υπό την επίβλεψη της δεύτερης συγγραφέως, για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην ειδική αγωγή, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Εισαγωγή

Η ένταξη της μουσικής στην εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής – κωφών και βαρήκοων παιδιών – αντιμετωπίζεται ως παράδοξη και μη αποδεκτή προοπτική από πολλούς ειδικούς (Σπετσιώτης & Πατσαντζόπουλος 2000). Η στάση αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της ακουστικής απώλειας.

Στη διεθνή κοινότητα όμως, υπάρχουν παραδείγματα που στηρίζουν τη θέση ότι η ακουστική απώλεια, αν και επηρεάζει πολλούς τομείς στην ανάπτυξη των κωφών ατόμων, εντούτοις δεν στερεί τη δυνατότητα ενασχόλησής τους με τη μουσική, ακόμη και σε επαγγελματικό επίπεδο. Ως προς την καλλιτεχνική δραστηριότητα, αναφέρουμε την Evelyn Glennie (2010), γνωστή κωφή σύγχρονη κρουστό, και τον Signmark (Marko Vuoriheimo) (2006), διάσημο κωφό Δανό καλλιτέχνη της ραπ μουσικής. Στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης, η Wendy Smith (2001), κωφή δασκάλα και μουσικός η ίδια, σε έρευνά της το 1998, διαπίστωσε ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο η μουσική διδάσκεται σε σχολεία κωφών και αξιοποιείται είτε υποστηρικτικά για την ανάπτυξη της ομιλίας είτε ως μέσο ψυχαγωγίας. Ο Paul Whittaker (1987), κωφός μουσικός και καλλιτεχνικός διευθυντής του μη κερδοσκοπικού σωματίου *Music and the Deaf*, συνέβαλε με τη δράση του στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των δασκάλων των κωφών μαθητών για τη διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο.

Επίσης, πολλοί μουσικοθεραπευτές, όπως οι Robbins και Robbins (1980) και ο μουσικοθεραπευτής και λογοθεραπευτής Claus Bang (2008, 2009), τεκμηριώνουν με το έργο τους την αποτελεσματικότητα της μουσικής όχι μόνο στη θεραπεία, αλλά και στην εκπαίδευση των κωφών ατόμων. Οι επί σειρά ετών εργασίες τους ανέδειξαν τη σημαντική συνεισφορά της μουσικής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των κωφών ατόμων.

Στην Ελλάδα, το μάθημα της μουσικής στην εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων παιδιών δεν προβλέπεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του Δημοτικού Σχολείου για μαθητές με προβλήματα ακοής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004), ούτε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, ούτε μέσα από μεμονωμένες δραστηριότητες. Μόνο στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, στην ενότητα «Παιδί, Δημιουργία και Έκφραση» υπάρχει ενδεικτικά ένα πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μουσικής.

Οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής ενός μουσικοκινητικού προγράμματος για μαθητές με προβλήματα ακοής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκίνησαν από την πρώτη συγγραφέα το 1995, στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (ΕΙΚ) στην Αθήνα. Το 2000, εφαρμόστηκε από την ίδια ένα πιλοτικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής στο ειδικό δημοτικό σχολείο του ΕΙΚ. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι αυτό είχε θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών και στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής ζωής. Οι μαθητές απέκτησαν με τη μουσική έναν επιπρόσθετο, σημαντικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας (Φιλιάνου 2009). Η θετική αξιολόγηση του προγράμματος αυτού οδήγησε τη διοίκηση του σχολείου στην απόφαση να το συνεχίσει. Από το 2002 στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρηκόων του ΕΙΚ, το μάθημα της μουσικής εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το 2008 το σχολείο υπήχθη στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και για τρία χρόνια ήταν το μόνο σχολείο κωφών στη χώρα μας το οποίο παρείχε επίσημα μουσική εκπαίδευση.

Αφετηρία για τη δημιουργία και την εκτέλεση του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής ήταν, αρχικά, το επιστημονικό ενδιαφέρον της μουσικοπαιδαγωγού (πρώτης συγγραφέως του παρόντος άρθρου) και, ακολούθως, η θετική ανταπόκριση και ενθάρρυνση από τους κύριους ενδιαφερόμενους (τα κωφά και βαρήκοα παιδιά) και από το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου. Ωστόσο, για λόγους οικονομικούς, διοικητικούς και γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, το προαναφερθέν σχολείο έκλεισε, με αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, να διακοπεί το συγκεκριμένο μουσικό πρόγραμμα.

Το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη αποτελεί ένα παράδειγμα μουσικής εκπαίδευσης μαθητών με προβλήματα ακοής, και εφαρμόστηκε στο δημοτικό σχολείο κωφών και βαρηκόων για το οποίο γίνεται λόγος παραπάνω. Αποσκοπεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για τον περαιτέρω σχεδιασμό μιας περισσότερο συστηματικής από την υπάρχουσα στην Ελλάδα μουσικής εκπαίδευσης για άτομα με προβλήματα ακοής.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με κύριο σκοπό τα κωφά παιδιά να γνωρίσουν τη μουσική, να αποκτήσουν κίνητρο για την ενασχόλησή τους με αυτή και να εμπλακούν ενεργά σε μουσικές δραστηριότητες. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ένα περιβάλλον που σέβεται τις ανάγκες και αξιοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών, με δεδομένο ότι η συμβολή της μουσικής

στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών είναι μοναδική και πολύμορφη. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίστηκε το πρόγραμμα, οι στόχοι και τα μέσα του προγράμματος, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Τονίζεται η συμβολή της παιδαγωγικής προσέγγισης Orff στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μιας και οι βασικοί άξονες του προγράμματος συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές της φιλοσοφίας Orff και έχουν υιοθετηθεί στην πράξη τα μέσα, οι παιδαγωγικές τεχνικές και τα όργανα της ορχήστρας αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος πρόκειται να παρουσιαστούν σε ξεχωριστό άρθρο.

Περιεχόμενο του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003: 5):

«Οι γενικοί σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και οι αναδυόμενες από αυτούς αξίες προωθούνται μέσα από το περιεχόμενο και την επικαιροποίηση της αξιολόγησης γνώσης, τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων».

Κάθε ΔΕΠΠΣ λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τις αισθήσεις τους και με τις νοητικές ικανότητες της ηλικίας τους.

Το γνωστικό αντικείμενο της μουσικής χαρακτηρίζεται από διαθεματικότητα, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την αυτονομία του.

«Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρέχει στους μαθητές με αναπηρίες τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διδασκαλία [...] και να μαθαίνουν μέσω των δυνατοτήτων τους [...], χωρίς να αποκλείονται από τη μάθηση λόγω της αδυναμίας τους να επιδοθούν σε δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου τύπου» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003: 8).

Στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ επισημαίνεται, επίσης, η ανάγκη σχεδιασμού εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρία, ώστε να προσαρμόζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Όπως αναφέρεται στο γενικό πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ, το ΔΕΠΠΣ κάθε γνωστικού αντικειμένου διαθέτει ευελιξία, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής του περιεχομένου του όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η ευελιξία, ως θετικό στοιχείο κάθε προγράμματος αγωγής, να χαρακτηρίζει και το πρόγραμμα που παρουσιάζουμε.

Το παρόν πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff βασίζεται στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ της μουσικής για το δημοτικό σχολείο (ΦΕΚ 304B/13-3-2003), καθώς και στα βιβλία μουσικής για το δημοτικό σχολείο (Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών, και Βιβλίο Εκπαιδευτικού) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010) της γενικής εκπαίδευσης. Στο ΔΕΠΠΣ της μουσικής στη γενική εκπαίδευση παρουσιάζονται ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος, οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου, οι αξίες, οι στάσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν από τους μαθητές. Όλα αυτά ακολουθούνται στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού των παιδιών με προβλήματα ακοής είναι σύνθετος, καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της πορείας της διδασκαλίας κάθε μαθητή απαιτούν να ληφθούν υπόψη και να συνυπολογιστούν πολλοί παράγοντες όπως: οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, το περιεχόμενο και οι στόχοι του μαθήματος, η διαθεματικότητα και οι γενικές συνθήκες που επικρατούν στην τάξη – για παράδειγμα, ο αριθμός και η σύνθεση της σχολικής τάξης –, καθώς και η διαθεσιμότητα εποπτικού υλικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004). Ως εκ τούτου, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές, ο μουσικοπαιδαγωγός επιλέγει και διαμορφώνει το υλικό που προσφέρεται από τα βιβλία μουσικής της γενικής εκπαίδευσης. Οι μουσικές δραστηριότητες που επιλέγονται σύμφωνα με τους στόχους είναι η σημαντικότερη ευθύνη του μουσικοπαιδαγωγού, αφού αυτές θα κατευθύνουν τους μαθητές προς τις θετικές εμπειρίες και την ωφέλεια από την παρέμβαση.

Βασικές αρχές του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Κάθε σχεδιασμός προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής στηρίζεται σε θεωρητικές αρχές που έχουν διατυπώσει σημαντικές μορφές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff που παρουσιάζουμε, λαμβάνεται υπόψη ότι οι μαθητές διανύουν το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών διεργασιών (7^ο-11^ο έτος περίπου), όπως το διατύπωσε ο Jean Piaget (1967). Το παιδί χρησιμοποιεί τις λογικές νοητικές διεργασίες για να σκέπτεται για τα αντικείμενα, να τα ταξινομεί και να αντιλαμβάνεται τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατά τον Piaget, ο άνθρωπος οργανώνει αυθόρμητα τις ενέργειές του και τις σκέψεις του, οι οποίες βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία εξισορρόπησης με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τα αντικείμενα της γνώσης. Οι

διαδικασίες που χαρακτηρίζουν αυτή τη λειτουργία είναι η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Η προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον, ως αποτέλεσμα της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, βρίσκεται στη βάση της γνωστικής ανάπτυξής του.

Επίσης, στο παρόν πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής, λαμβάνονται υπόψη και οι θέσεις του Jerome Bruner (1960) για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. «Ένα μάθημα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε παιδί, άσχετα από το στάδιο της ανάπτυξής του, αρκεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα που αυτό καταλαβαίνει» (Κασσωτάκης & Φλουρή 1981: 126). Ο δάσκαλος οφείλει να διδάσκει το μαθητή του όπως ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τη γλώσσα του. Επομένως, τα γνωστικά αντικείμενα πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο απλό και συμβατό με τις μαθησιακές του δυνατότητες. Ο σπειροειδής τρόπος διδασκαλίας της ύλης, δηλαδή η πορεία από το απλό στο σύνθετο, όπως εφαρμόζεται σήμερα από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, είναι πρόταση του Bruner. Το σπειροειδές πρόγραμμα στηρίζεται στη διαδοχική ανάπτυξη θεμάτων και εννοιών σε διαφορετικά σχολικά επίπεδα. Ο μαθητής μαθαίνει την απλή μορφή ενός θέματος και επανέρχεται σε πιο σύνθετο και προχωρημένο επίπεδο, εμβαθύνοντας στο ίδιο θέμα και αξιοποιώντας το όφελος της επανάληψης.

Σημαντική συμβολή στο σχεδιασμό του παρόντος προγράμματος είχε και η θεωρία του Lev Vygotsky (1997), ο οποίος υπογράμμισε την αλληλεπίδραση του βιολογικού με το κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο. Η ανάπτυξη προσδιορίζεται όχι μόνον από βιογενετικούς παράγοντες, αλλά και από το πολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως, αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο Vygotsky ονόμασε τον εκπαιδευτικό «διευκολυντή της μάθησης» και τόνισε την επίδραση των συνομηλίκων στη μάθηση. Επισήμανε, ακόμη, τη σημασία της γλώσσας για την ανάπτυξη της σκέψης, καθώς και το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. Όλες αυτές οι θέσεις λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Orff.

Από τη θεωρία του David Ausubel (1968), το παρόν πρόγραμμα υιοθετεί τη βασική αρχή της «προοδευτικής διαφοροποίησης» που αφορά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, ο δάσκαλος διδάσκει πρώτα τις πιο γενικές και περιεκτικές έννοιες κάθε μαθήματος και ακολουθούν οι λιγότερο περιεκτικές και οι συγκεκριμένες πληροφορίες. Η αρχή για την οργάνωση της ύλης ενός μαθήματος, κατά τον Ausubel, είναι η «ολοκληρωμένη συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων της», που σημαίνει ότι οι νέες

γνώσεις πρέπει να συσχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τις προηγούμενες γνώσεις, έτσι ώστε να προκύπτει ένα ενιαίο σύνολο. Κατά τη διδακτική πράξη, ο Ausubel (1960) προτείνει να χρησιμοποιούμε τον «προκαταβολικό οργανωτή», δηλαδή ένα εισαγωγικό κείμενο-θέμα, για παράδειγμα μια περιλήψη ή ένα τραγούδι, που δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να διαμορφώσει ένα πλαίσιο σχετικό με τη διδασκαλία που θα ακολουθήσει και να εξοικειωθεί με τις έννοιες του μαθήματος (Κασσωτάκης & Φλουρή 1981). Αυτή η πρόταση του Ausubel υιοθετείται στον παρόν πρόγραμμα.

Ο κατάλληλος προγραμματισμός της διδασκαλίας με την προσαρμογή της ύλης στο επίπεδο του μαθητή είναι, κατά τον Robert Gagné (1965), προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση. Η νέα μάθηση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη εμπειρία και γνώση του μαθητή. Όταν δεν έχει αφομοιωθεί η προηγούμενη γνώση, εμφανίζονται μαθησιακά κενά. Ο Gagné υποστήριζε ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν όταν δεν υπάρχει νοητικό πρόβλημα. Διαφοροποιείται ο ρυθμός και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο κάθε άνθρωπος (Κασσωτάκης & Φλουρή 1981). Αυτές οι βασικές αρχές της θεωρίας του Gagné αξιοποιούνται στο παρόν πρόγραμμα.

Η αναφορά στις θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται το περιγραφόμενο πρόγραμμα περιλαμβάνει και βασικές ψυχαναλυτικές απόψεις για τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τον Donald Winnicott (1971), το παιχνίδι είναι μια δημιουργική εμπειρία. Κάνει την εμφάνισή του από την αρχή της ζωής και παίρνει διάφορες μορφές στην πορεία της ανάπτυξης. Το μεταβατικό αντικείμενο και το μεταβατικό φαινόμενο εμφανίζεται στο πρώτο έτος της ζωής στο δυνητικό χώρο:

«Ο δυνητικός χώρος προσφέρει απέραντες δυνατότητες ανάπτυξης και δημιουργίας [...]. Στο χώρο αυτόν, εμφανίζονται αρχικά τα μεταβατικά αντικείμενα και τα μεταβατικά φαινόμενα, αργότερα το παιχνίδι και η δημιουργία και, σε τελική ανάλυση, οικοδομείται ο πολιτισμός: οι επιστήμες, οι τέχνες, η φιλοσοφία, η θρησκεία. Γι' αυτό και ο Winnicott (1971) ονόμαζε αυτό το δυνητικό χώρο τοποθεσία της πολιτισμικής εμπειρίας. Κάτω από ευνοϊκές συνθήκες, κάθε γενιά "παίζει" με τα αντικείμενα σε μια προσπάθεια να βρει τον πολιτισμό της» (Γαλανάκη 2003: 24).

Το παιχνίδι, λοιπόν, έχει αξία και είναι στην ευχέρεια του παιδαγωγού να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του και το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό) μέσα από το παιχνίδι. Άλλωστε, όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις αποδέχονται το σπουδαίο ρόλο του

παιχνιδιού στη γνωστική, ψυχοκινητική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Δράκος & Μπίνας 2009). Στο παρόν πρόγραμμα όλες οι μουσικές δραστηριότητες είναι παιχνίδια, που διευκολύνουν το παιδί (ανεξάρτητα από τις όποιες ακουστικές δυνατότητές του) να ζήσει στο δυναμικό χώρο με τις απέραντες δυνατότητες δημιουργίας που αυτός προσφέρει, ουσιαστικά να γνωρίσει τον ανθρώπινο πολιτισμό και – γιατί όχι; – να συμβάλει σε αυτόν.

Ένας βασικός παράγοντας που έχει ληφθεί υπόψη στην εκπόνηση αυτού του προγράμματος και αφορά γενικά στη διδασκαλία κωφών και βαρηκόων είναι η γλώσσα επικοινωνίας, η οποία απαιτείται να είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Η σχολική μονάδα στην οποία εφαρμόστηκε το εν λόγω πρόγραμμα είχε υιοθετήσει από το 1984 την ολική μέθοδο επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτή, χρησιμοποιείται κάθε δυνατή διόδος πρόσληψης της πληροφορίας. Οι μαθητές επιλέγουν κάθε στιγμή με ποιο τρόπο θα προσλάβουν και θα μεταδώσουν τα μηνύματά τους. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί κυρίως Ελληνικά με νοήματα και την ΕΝΓ, δηλαδή την ομιλία και το δακτυλικό αλφάβητο. Έτσι, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να κάνει χειλεανάγνωση και να χρησιμοποιήσει τα υπολείμματα της ακοής του παράλληλα με την ΕΝΓ. Μπορεί να νοηματίσει, να γράψει με το δακτυλικό αλφάβητο, αλλά να χρησιμοποιήσει και την ομιλούμενη ελληνική γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η δίγλωσση εκπαιδευτική προσέγγιση στα άτομα με προβλήματα ακοής. Γνωρίζοντας το όφελος αυτής της προσέγγισης, στο παρουσιαζόμενο πρόγραμμα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της ΕΝΓ. Τα κωφά παιδιά είναι απαραίτητο να έχουν ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον και αυτό επιτυγχάνεται και με την ΕΝΓ. Επομένως, είναι απαραίτητη η γνώση της ΕΝΓ από το μουσικοπαιδαγωγό. Εξάλλου, αυτή είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα νοηματικά τραγούδια, μια πρωτόγνωρη εμπειρία και για τους ακούοντες. Στη νοηματική εισάγονται και οι μουσικές έννοιες και η μουσική ορολογία αργότερα (Φιλιάνου 2009).

Η διαθεματική διασύνδεση της μουσικής με τα άλλα μαθήματα του ΑΠΣ δίνει ένα επιπλέον νόημα στην ανάγκη μουσικής αγωγής των κωφών και βαρηκόων παιδιών. Οι βασικές διαθεματικές έννοιες στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff προσεγγίζονται μουσικοκινητικά, προσφέροντας μια ενδιαφέρουσα οπτική στα κωφά και βαρηκόα παιδιά και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ.

Το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff που περιγράφεται έχει βιωματικό χαρακτήρα. Δίνει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και ο παιδαγωγός έχει το ρόλο του εμπνευστή. Είναι

παρεμβατικό πρόγραμμα, γιατί αποσκοπεί και στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών στην άρθρωση, την ομιλία, τη χρήση των υπολειμμάτων της ακοής και στην ανάπτυξη της γλώσσας. Μέσω της ενασχόλησης με τη μουσική και μέσω της κίνησης, ο παιδαγωγός παρέχει στα παιδιά ένα ασφαλές, δομημένο και ταυτόχρονα άνετο περιβάλλον, ώστε τα παιδιά να παίζουν, να επικοινωνούν και να εκφράζονται αβίαστα και αυθόρμητα.

Στόχοι του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρηκόους μαθητές

Ποτέ μουσική από μόνη της, αλλά συνδεδεμένη με το λόγο, την κίνηση, το χορό. Μουσική όχι για ακρόαση, αλλά μουσική που αποκτά νόημα μόνο αν συμμετέχεις μέσα της.

Carl Orff

Η πρώτη επαφή με τη μουσική είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα κωφά και βαρηκόα παιδιά, αφού τις περισσότερες φορές αυτά έχουν λίγα μουσικά βιώματα, δεν έχουν παίξει με μουσικά όργανα και δεν έχουν συμμετάσχει σε σχεδιασμένη μουσική δραστηριότητα. Στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα κωφά και βαρηκόα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στη μουσική, και οι εμπειρίες αυτής της προγραμματισμένης και οργανωμένης μουσικής αγωγής είναι καθοριστικής σημασίας.

Αυτή η ιδιαίτερη κατάσταση επιφορτίζει με πρόσθετη ευθύνη κάθε ειδικό που επιθυμεί να παρέμβει για να εισαγάγει τα παιδιά με προβλήματα ακοής στον κόσμο της μουσικής. Πρωταρχικός σκοπός, λοιπόν, του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Orff είναι, όπως εκφράζεται από το ΔΕΠΠΣ της μουσικής, «η αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003: 337). Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος που προτείνουμε, με βάση το ΑΠΣ και με κατάλληλη τροποποίηση ώστε να υπάρχει σεβασμός προς την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα των κωφών και βαρηκόων μαθητών, είναι οι ακόλουθοι:

1. Να ασκηθούν οι μαθητές ώστε να τραγουδούν χρησιμοποιώντας τη φωνή τους και τη νοηματική γλώσσα σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.
2. Να αναπτύξουν την ακουστική τους ικανότητα.
3. Να κατανοήσουν βασικά στοιχεία και βασικές έννοιες του ήχου και της θεωρίας της μουσικής.

4. Να έλθουν σε επαφή με τη νεοελληνική μουσική παράδοση.
5. Να αναπτύξουν τις μουσικές ικανότητές τους στους ακόλουθους τρεις άξονες: εκτέλεση, δημιουργία και μουσική ακρόαση.
6. Να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της μουσικής με τις άλλες τέχνες και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο.
7. Να αναπτύξουν μέσω της μουσικής πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχεία που διευκολύνουν την κοινωνικοποίησή τους.
8. Όσον αφορά τους στόχους στα διάφορα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών, η παρέμβαση στοχεύει: (α) στο γνωστικό επίπεδο, στην ανάπτυξη μουσικών και κινητικών ικανοτήτων, την ανάπτυξη γλώσσας και ομιλίας και στην απόκτηση πραγματολογικών γνώσεων στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (π.χ. μελέτη περιβάλλοντος, ιστορία κ.ά.), (β) στο ψυχοκινητικό επίπεδο, στην αντίληψη του σχήματος και των λειτουργιών του σώματος, την οπτική και ακουστική αντίληψη, την αντίληψη του χώρου, την οργάνωση στο χώρο-χρόνο και στο συνολικό συγχρονισμό, και (γ) στο κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, στην ανάπτυξη κοινωνικότητας, την απόκτηση ή ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεικόνας, την ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών, στην ψυχαγωγία και τη χαρά από την προσωπική και τη συλλογική δημιουργία.

Είναι εμφανές ότι το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff δεν εστιάζεται μόνο στους γνωστικούς στόχους, όπως πολλά προγράμματα «συμβατικής» εκπαίδευσης. Είναι από τη φύση του συνδυαστικό και επιδιώκει την επίτευξη στόχων σε δύο επίπεδα, τα ακόλουθα:

1. Ανάδειξη και υποστήριξη εξειδικευμένων στόχων της εκπαίδευσης των κωφών και βαρήκοων παιδιών, χρήση των υπολειμμάτων ακοής, αναπνευστική ανάπτυξη, βελτίωση της άρθρωσης, της ομιλίας, της γλώσσας και του συντονισμού των κινήσεων.
2. Συσχέτιση και ταυτόχρονη πραγματοποίηση στόχων στους τρεις προαναφερθέντες τομείς: γνωστικό, ψυχοκινητικό και κοινωνικο-συναισθηματικό (Φιλιάνου 2002).

Σε αυτό το πρόγραμμα, η μουσική συνδυάζεται με κίνηση, λόγο και νοηματική γλώσσα, προσφέροντας ποικίλα ερεθίσματα. Ένα πλούσιο ακουστικό περιβάλλον μεταφέρει στο σώμα παλμικές δονήσεις και υποστηρίζεται από οπτική και κινητική δράση. Σε αυτή τη δημιουργική, χαλαρή ατμόσφαιρα, η φωνή, ο λόγος που

συνοδεύει τη δραστηριότητα εκφέρεται αβίαστα, επιτυγχάνεται ρυθμικός συντονισμός και το αποτέλεσμα ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τον ψυχικό τους κόσμο με όλες τις αισθήσεις τους. Αυτή η συγκεντρωτική, ολιστική προσέγγιση αυξάνει την πρόκληση για μάθηση και επικοινωνία.

Επειδή η μουσικοπαιδαγωγική προσέγγιση του Carl Orff βρίσκει σε μεγάλο βαθμό εφαρμογή σε αυτό το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής των κωφών και βαρήκοων παιδιών, περιγράφουμε αμέσως παρακάτω βασικές θεωρητικές αρχές και παιδαγωγικές τεχνικές της προσέγγισης του Orff-Schulwerk, οι οποίες εντάσσονται στη φιλοσοφία και του παρόντος προγράμματος.

Αντιμετωπίζοντας τον άνθρωπο ως σύνολο σωματικό, πνευματικό και ψυχικό, το παιδαγωγικό έργο του Orff έχει κύριο στόχο την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ανθρώπου και τον εμπλουτισμό της ζωής του μέσα από την ανάπτυξη της έμφυτης μουσικότητας (Frazee 1987· Ματέυ 1986· Φιλιάνου 2002). Η έμφυτη μουσικότητα συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να αντιδρά, από την αρχή της ζωής του, με φυσικό και ενεργό τρόπο στο άκουσμα της μουσικής (Trevarthen 2009) και δεν έχει σχέση με το όργανο της ακοής:

«Η μουσικότητα είναι η ικανότητα κάποιου να διατηρεί, να αναγνωρίζει και να παράγει ηχητικά μοτίβα και να τα συσχετίζει με συναισθήματα, αλλά και άλλες εμπειρίες. Οποσδήποτε η μουσικότητα δεν είναι κάτι που κατοικεί στα αυτιά. Κατοικεί στο νου. Η μουσικότητα είναι περισσότερο μια δεξιότητα του νου παρά η ικανότητα κάποιου να ακούει» (Robbins & Robbins 1980: 22).

Αυτές οι θέσεις είναι σημαντικές και αποτελούν βασικές αρχές στο σχεδιασμό αυτού του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής για κωφούς και βαρήκοους μαθητές.

Ο Carl Orff, έχοντας υπόψη του αυτή την εγγενή ικανότητα του ανθρώπου, έθεσε τις βάσεις για τη «στοιχειακή μουσική» (elemental music), εστιάζοντας στα πρωτογενή στοιχεία της μουσικής, της κίνησης και του λόγου. Η προσέγγιση Orff έχει πολυμορφική διάσταση, αφού κατά την εφαρμογή των μαθημάτων μουσικοκινητικής αγωγής Orff οι τέχνες ενοποιούνται και παρεμβαίνουν η μία στην άλλη δίνοντας ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Η ενασχόληση με τις διαφορετικές μορφές τέχνης, όπως ο λόγος (πεζός, ρυθμικός, μελισματικός), η δημιουργική κίνηση και ο χορός, η δραματοποίηση ή οι εικαστικές αναφορές, δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύσσονται πολύπλευρα. Αυτή την επίδραση αναδεικνύει και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (βλ. Κασσωτάκης & Φλουρής 2003). Ως εκ τούτου, στο

πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από πολλαπλές εναλλακτικές οδούς και με μια πορεία από το απλό και γνωστό προς πιο σύνθετες δραστηριότητες.

Το παρόν πρόγραμμα έχει υιοθετήσει τις παιδαγωγικές τεχνικές που προτείνει η προσέγγιση Orff, δηλαδή τη μίμηση, την εξερεύνηση, τη σημειογραφία και τον αυτοσχεδιασμό. Οι πειραματισμοί αρχίζουν με πρώτα όργανα το σώμα και τη φωνή. Επίσης, τα όργανα της ορχήστρας Orff και το μουσικό υλικό (ostinati, pedal ή bordun, descant και πεντατονικές, διατονικές και ατονικές κλίμακες) που χρησιμοποιείται στην προσέγγιση Orff έχουν κύρια θέση σε αυτό το πρόγραμμα.

Οι προτάσεις της Gertrud Orff – συζύγου του Carl Orff και μουσικοθεραπεύτριας, η οποία εργάστηκε με μαθητές με προβλήματα ακοής – χρησίμευσαν ιδιαίτερα στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του παρόντος προγράμματος. Για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, η Gertrud Orff (1980) προτείνει ένα πλούσιο σε ακουστικά ερεθίσματα περιβάλλον, που όμως θα υποστηρίζεται από οπτικά μέσα. Η συμμετοχή στην ομάδα δίνει λύση στην απομόνωση στην οποία βρίσκεται το κωφό παιδί λόγω της επικοινωνιακής δυσκολίας του και ενθαρρύνει τη συμμετοχή του. Η κινητική αντίδραση με το χτύπο ενός τυμπάνου, το περπάτημα με τη συνοδεία ενός τριγώνου, ασχέτως εάν είναι ακουστά, δίνουν την ευκαιρία στο παιδί για συμμετοχή. Ο μαθητής δεν ακούει απαραίτητα με τα αυτιά του, αλλά νιώθει με το σώμα του τους ήχους. Με τα μάτια του αντισταθμίζει κατά κάποιο τρόπο την ακουστική απώλεια. Η Gertrud Orff (1980) προτείνει, όταν ο μαθητής επιτύχει μια δραστηριότητα, να παραμείνει σε αυτήν, και ο δάσκαλος να του δίνει ευκαιρία να επωφελείται από τις επαναλήψεις.

Τα όργανα είναι δυνατόν να παιχθούν με έναν προ-μελωδικό τρόπο, δηλαδή χωρίς μελωδική μορφή, και με έναν προ-ρυθμικό τρόπο, δηλαδή χωρίς ειδικό ρυθμό. Αυτό είναι ένα σημείο εκκίνησης της θεραπευτικής προσέγγισης Orff, χωρίς την ανάγκη λεκτικής/γλωσσικής επικοινωνίας, χωρίς κανόνες, με την ξεχωριστή ρυθμική δομή και ένταση που το ίδιο το παιδί έχει ανάγκη. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνεται η επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση (G. Orff 1980).

«Η νοηματική έχει έκφραση και χάρη. Η μουσική επίσης έχει έκφραση, δύναμη και χαρά και προσπαθούμε να τα φέρουμε μαζί, ώστε να φτιάξουμε ένα μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης που είναι μοναδικό», αναφέρει η Payne (1986: 29), δασκάλα σε σχολείο κωφών. Αν και η απώλεια ακοής θέτει περιορισμούς στο πώς ένα κωφό παιδί

αναπτύσσεται μουσικά, δεν είναι εμπόδιο για την έμφυτη ανάγκη να τραγουδά παρέα με άλλους.

«Το περιβάλλον μπορεί να αντισταθμίσει με διάφορους τρόπους την απώλεια στις αντιληπτικές πληροφορίες, για παράδειγμα, με τεχνολογικά βοηθήματα, με τη συμβολή των σημαντικών άλλων, με καθημερινά μουσικά ερεθίσματα. Το τραγούδι οφείλει να αντιμετωπίζεται ως μια ολιστική δραστηριότητα που συνδέει την κοινωνική-συναισθηματική ζωή με τις εμπειρίες» (Yennari 2010: 294).

Μέσα του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Σε γενικές γραμμές, η μουσική, η κίνηση, το τραγούδι, η ακρόαση και η χρήση μουσικών οργάνων είναι τα μέσα της μουσικοκινητικής αγωγής, όπως περιγράφονται από τον Carl Orff (βλ. Αντωνακάκης 1996). Επιπροσθέτως, δίνεται έμφαση στη βιωματική μάθηση, η οποία είναι απαραίτητη για ένα παιδί που μόλις ξεκινά την επαφή του με τη μουσική. Αυτή είναι πλέον η θέση των περισσότερων Ελλήνων μουσικοπαιδαγωγών (για παράδειγμα βλέπε Καραδήμου-Λιάτσου 1996· Σέρρη 2003).

Για να επιτύχει τους στόχους του, το προτεινόμενο πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff για μαθητές με προβλήματα ακοής χρησιμοποιεί τα ακόλουθα μέσα, τα οποία περιγράφονται πιο αναλυτικά αμέσως παρακάτω (επίσης βλέπε Φιλιάνου 2002):

1. φωνή – λόγος – τραγούδι,
2. κίνηση και χορός,
3. ηχοϊστορίες – δραματοποίηση,
4. μουσική ακρόαση,
5. τεχνική και εκτέλεση μουσικών οργάνων,
6. μουσική γραφή και ανάγνωση.

1. Φωνή – λόγος – τραγούδι

Η γλώσσα είναι ένας έμφυτος μηχανισμός και είναι βέβαιο ότι, όταν υπάρχει το γλωσσικό περιβάλλον, τα κωφά παιδιά έχουν την τάση να αναπτύξουν γλώσσα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010). Οι κωφοί δεν μιλούν καθαρά επειδή δεν ακούνε την ομιλούμενη γλώσσα, αν και η λογοθεραπεία αποτελεί βασική περιοχή της εκπαίδευσής τους.

Η απόκτηση γλώσσας από τα κωφά παιδιά ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία ωρίμανσης της γλώσσας αντίστοιχη με αυτή που παρατηρείται στα ακούοντα παιδιά, και εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (π.χ. κωφά παιδιά κωφών γονέων), ενώ η απόκτηση της ομιλίας σχετίζεται με το βαθμό της ακουστικής απώλειας (Hatzorouliou 2008). Τα προ-γλωσσικά κωφά παιδιά, σε σύγκριση με τα ακούοντα παιδιά,

παρουσιάζουν καθυστέρηση 4-5 ετών ως προς την ανάπτυξη της ομιλίας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου 2010). Επομένως, αυτή συντελείται κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Το πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff είναι δυνατόν να συμβάλει θετικά στον τομέα ανάπτυξης, αρχικά της γλώσσας, όπως εξάλλου και στα ακούοντα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα προκαλείται η χρήση της φωνής μέσα από διάφορες μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Οι Darrow και Starmer (1986) μελέτησαν τα αποτελέσματα του τραγουδιού και της εξάσκησης της φωνής στο φωνητικό τόνο των παιδιών με προβλήματα ακοής. Τα αποτελέσματα της δουλειάς των Darrow και Starmer έδειξαν πως η φωνητική εξάσκηση μέσα από τη μουσική για ένα διάστημα οκτώ εβδομάδων αυξάνει τη φωνητική έκταση (Silvestre & Valero 2005).

Στο παρόν πρόγραμμα, τα κωφά και βαρήκοα παιδιά προκαλούνται να εξερευνησουν και να πειραματιστούν με τη φωνή τους, να την απελευθερώσουν, να την ελέγξουν και να εκφραστούν χωρίς τις απαιτήσεις της γλώσσας. Να βιώσουν τις μουσικές έννοιες με τη χρήση ενός μουσικού οργάνου που υπάρχει στο σώμα τους. Σε αυτό το σημείο, ο ρυθμικός λόγος που χρησιμοποιεί ο Orff βρίσκει την πιο ωφέλιμη εφαρμογή του. Ο ρυθμός της ομιλίας είναι μια ρυθμική κίνηση των οργάνων του λόγου, όπως η αναπνοή, η φωνή και οι κινήσεις του στόματος με τους ήχους του λάρυγγα. Η συνεργασία των συντελεστών αυτών διαμορφώνει τη φωνή (Παπακωνσταντίνου 1985). Ο τονισμός, η τονικότητα, η θέση της φωνής και η έκτασή της βελτιώνουν την κατανόηση της ομιλίας. Όταν το κωφό παιδί επιτύχει την εκμάθηση του πρώτου γραπτού και προφορικού λεξιλογίου, κάνουμε χρήση του ρυθμικού λόγου και της ομιλούμενης γλώσσας.

Η άμεση σχέση του λόγου με το τραγούδι είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που υπαγόρευσε στο παρόν πρόγραμμα την ένταξη του λόγου-ομιλίας στο σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. «Πολλές φορές τα όρια απαγγελίας-τραγουδιού αλληλοκαλύπτονται. Αυτό όμως δεν μειώνει καθόλου την αξία του προφορικού λόγου – ρυθμικού ή μελισματικού – ως μέσου αισθητικής καλλιέργειας των παιδιών γενικότερα» (Αντωνακάκης 1996: 74). Τα ρυθμικά λεκτικά σχήματα με την επανάληψη και την ποικιλία τους αποτελούν για τα κωφά παιδιά εργαλείο στην ανάπτυξη του λόγου και είναι ταυτόχρονα μια ευχάριστη και διασκεδαστική εμπειρία.

Τα τραγουδοπαιχνίδια και οι ρίμες με ταυτόχρονη ρυθμική δράση απαιτούν συντονισμό χεριών, ποδιών, δακτύλων, ώμων, καθώς τα παιδιά

κινούνται ακολουθώντας το τραγούδι. Αυτός ο συγχρονισμός βοηθά στην ανάπτυξη εσωτερικής ρυθμικής σταθερότητας, που χρειάζεται τόσο στην επικοινωνία-έκφραση όσο και σε άλλες μαθησιακές διαδικασίες, για παράδειγμα στην ανάγνωση. Κατά την επιλογή των πρώτων τραγουδιών, προτείνονται τραγούδια με λίγες αρχικά λέξεις, αλλά έντονες μελωδίες και ρυθμικές επαναλήψεις. Το τραγούδι, εκτός από ευχαρίστηση, δίνει στα κωφά παιδιά ευκαιρίες απόκτησης νέου λεξιλογίου, σταθερότητας στη ροή του λόγου και έλεγχο του αέρα που εκπνέεται κατά τη διάρκεια του τραγουδιού. Επιπλέον, η χρήση λίγων τονικών φθόγγων (Σολ – Μι – Λα) βοηθά στη σταθεροποίηση κατά τη φωνητική παραγωγή, με επαναλήψεις του ίδιου και άλλων τραγουδιών (Yaross 1985). Είναι γνωστό ότι τα πρώτα παιδικά τραγούδια που μαθαίνουν τα ακούοντα παιδιά στηρίζονται αρχικά στο διάστημα τρίτης μικρής (Σολ – Μι). Έτσι διευκολύνεται και η σόλο απόδοση από το παιδί, που θέλει να νιώθει ασφάλεια για να εκφραστεί και πολλές φορές για να αυτοσχεδιάσει.

Όταν ο στόχος για τραγούδι είναι απαιτητικός για ένα κωφό παιδί, τότε βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής: με ρυθμική κίνηση, χρησιμοποιώντας μόνο βασικά φωνήεντα, ακολουθώντας το μουσικό περιεχόμενο ή χρησιμοποιώντας μία συλλαβή μόνο (Yennari 2010). Σύμφωνα με τον Welch (2008: 92):

«τα τραγουδιστικά προσόντα εξελίσσονται με σταδιακό τρόπο. Συγκεκριμένα συστατικά, όπως οι μελωδικές φράσεις, γίνονται κτήμα μας πριν από ολόκληρα τραγούδια. Ο συνδυασμός κειμένου και μουσικής προκαλεί δυσκολία στα μικρά παιδιά κυρίως, αφού απαιτεί διπλή αντιληπτική “εστίαση” σε λέξεις και μουσική. Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα χωρίζοντας τα δύο όταν διδάσκουν ένα νέο τραγούδι και συνδυάζοντάς τα αργότερα».

Στις μεγαλύτερες τάξεις, η σταδιακά αυξανόμενη γλωσσική κατάρκτηση και η εκμάθηση της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου από τους μαθητές διευκολύνει την εκμάθηση τραγουδιών που έχουν επιλεγεί κατάλληλα και τη μετατροπή τους σε τραγούδια μεταφρασμένα σε ελληνικά νοήματα ή τραγούδια στην ΕΝΓ – τα νοηματικά τραγούδια. Τα νοηματικά τραγούδια είναι ένας τρόπος να μαθαίνουν τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων τη νοηματική γλώσσα. Έτσι, βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικής και πολιτισμικής κουλτούρας όσων χρησιμοποιούν την ΕΝΓ (Φιλιάνου 2002). Αυτά τα νοηματικά τραγούδια είναι ένα από τα κύρια μέσα που χρησιμοποιούνται στο προτεινόμενο πρόγραμμα.

Η χρήση της φωνής στους κωφούς μαθητές δεν είναι εφικτή στην αρχή, έως ότου ο μαθητής

εκπαιδευτεί να εκφέρει-αρθρώσει τους ήχους και να αναπτύξει την ικανότητα ομιλίας στην ελληνική γλώσσα σταδιακά. Παράλληλα, εντάσσεται στο τραγούδι η ΕΝΓ, δίνοντας αυτή την ιδιαίτερη αίσθηση μουσικής-κινητικής και ρυθμικής ενότητας των νοηματικών τραγουδιών. Στις περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται η παραγωγή φωνής του παιδιού σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, η νοηματική γλώσσα αντικαθιστά εξ ολοκλήρου τη φωνή στο προτεινόμενο πρόγραμμα.

Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης του Claus Bang (2008, 2009), οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές βελτιώνουν τη μουσική τους αντίληψη και επιτυγχάνουν την παραγωγή ήχων με διάφορο τονικό ύψος. Έτσι και στο παρόν πρόγραμμα, η ικανότητα συνειδητής διαφοροποίησης σε τονικό ύψος επιτυγχάνεται σταδιακά, αφού τα κωφά παιδιά περνούν πρώτα από το στάδιο να τραγουδούν σε ένα μόνον ήχο και, ανάλογα με το βαθμό ακουστικής απώλειας και ακουστικής ενίσχυσης, εκπαιδεύονται να παράγουν μελωδικές φράσεις με δύο και περισσότερους τόνους.

2. Κίνηση και χορός

Ο ρυθμός αποτελεί το θεμέλιο λίθο της μουσικής αγωγής κάθε παιδιού. Είναι παρών από την ενδομήτρια ζωή, τόσο στο σώμα του εμβρύου όσο και στο σώμα της μητέρας του. Μετά τη γέννησή του το βρέφος βρίσκεται το ρυθμό παντού γύρω του, στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του.

Με τη χρήση ηχηρών κινήσεων (body instruments, body percussion), εκφράζεται ο ρυθμός και είναι πηγή χαράς και παιχνιδι. Παλαμάκια, χτυπήματα με τα δάκτυλα, στα γόνατα και στα πόδια, με μίμηση ή ηχώ, οι ηχηρές κινήσεις είναι από τις πρώτες δραστηριότητες στη μουσική αγωγή (Goodkin 2002). Το παιδί αβίαστα και αυθόρμητα κινείται και γνωρίζει το σώμα του και το περιβάλλον κιναισθητικά. Επιδίωξη του παρόντος προγράμματος είναι να αναπτύξει την κινητική έκφραση του παιδιού και, μέσω της ανάγκης του τελευταίου για πειραματισμό και εξερεύνηση, να του δώσει κατευθύνσεις για να κινηθεί ελεύθερα και να αναπτύξει βασικές κινητικές δεξιότητες: γνωριμία με την κίνηση των μελών του σώματος, γνωριμία με το σχήμα του σώματος, με τον προσανατολισμό στο χώρο και το συντονισμό στο χρόνο, με την ανάπτυξη της ικανότητας ισορροπίας και τη μετακίνηση με διάφορους τρόπους (Lunz 1982). Έτσι, αναπτύσσει την ικανότητα αυτοσχεδιασμού και οξύνει τη δημιουργικότητα του παιδιού.

Στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε εδώ, επιχειρείται η βελτίωση της ασυντόνιστης κίνησης ορισμένων κωφών μαθητών. Όταν οι μαθητές αποκτήσουν εμπειρίες με βασικές κινήσεις (μέσα από παιχνίδια, ιστορίες δράσης, τραγούδια με κινήσεις, αυτοσχεδιασμό), ακολουθούν οι ρυθμικές

κινήσεις σε συνδυασμό πάντα με το ρυθμικό λόγο. Ο ρυθμός βιώνεται από το σώμα τους. Το σώμα γίνεται όργανο με τις ηχηρές κινήσεις. Όταν τα παιδιά κατακτούν ένα συγκεκριμένο ρυθμικό σχήμα, γεννιέται ένας ρυθμικός χορός και τότε μπορεί να ξεκινήσει η μουσική εκτέλεση στα όργανα. Η δημιουργική εκφραστική κίνηση που οδηγείται από τη μουσική ακολουθεί αργότερα.

3. Ηχοϊστορίες – δραματοποίηση

Η ηχητική επένδυση μιας ιστορίας είναι μια διασκεδαστική δραστηριότητα για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, όπως έχει φανεί κατά την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτού. Είναι ένας τρόπος να διηγούνται με ήχους αυθόρμητα μια ιστορία που είτε τα ίδια δραματοποιούν είτε κάποιος διηγείται στη νοηματική γλώσσα. Η ηχητική απόδοση προσφέρει τα μέσα για δημιουργική έκφραση και επικοινωνία και αναπτύσσει την ικανότητα συγκέντρωσης, ελέγχου και άσκησης όλων των αισθήσεων. Τα παιδιά οδηγούνται στην οργάνωση και εφαρμογή των μουσικών γνώσεων που έχουν κατακτήσει.

4. Μουσική ακρόαση

Είναι σχεδόν βέβαιο ότι τα ακούοντα παιδιά ξεκινούν τη σχολική τους ζωή έχοντας ήδη βιώσει ένα εύρος διαφορετικών μουσικών ειδών και έχοντας ήδη διαμορφώσει ευαισθησίες σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των διαφόρων ειδών μουσικής που ακούν είτε στο σπίτι τους είτε στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (Welch 2008). Για το κωφό και βαρήκοο άτομο όμως, αυτά τα βιώματα είναι ελλιπή. Ως εκ τούτου, ένα πρόγραμμα μουσικής για κωφά παιδιά έχει την ευθύνη να διαχειριστεί αυτήν την έλλειψη. Η εμπειρία να ακούμε μουσική είναι συχνά ιδιαίτερα απολαυστική και πολλοί από εμάς την αποζητούμε και την κάνουμε μέρος της καθημερινότητάς μας:

«Η συναισθηματική πλευρά της μουσικής είναι αξεδιάλυτα συνυφασμένη με τις συνειδητές εμπειρίες μας, όπως και με τη στάση μας προς τη μουσική. Το συναίσθημα είναι ένας πολύ δυνατός υποκινητής στην εκμάθηση της μουσικής, μπορεί όμως να αποτελέσει και πολύ μεγάλη δύναμη αποδοκιμασίας, ικανή να οδηγήσει σε απεμπλοκή από τη μουσική εάν οι μουσικές μας εμπειρίες είναι αρνητικές» (Welch 2008: 87).

Η ακρόαση και η διάκριση φυσικών ήχων είναι πρωταρχικής σημασίας για την επαφή με τον κόσμο των ήχων. Οι προσπάθειες γνωριμίας των ήχων του περιβάλλοντος και αργότερα των μουσικών οργάνων είναι οι πρώτες δραστηριότητες ακρόασης για τα κωφά παιδιά. Ξεκινώντας από

τους ήχους που μας περιβάλλουν, από τα μουσικά όργανα, από τα ρυθμικά σχήματα, από τη διάκριση των φωνών και των τραγουδιών, τα κωφά παιδιά οδηγούνται με τη χρήση τεχνικών βοηθημάτων στην αξιοποίηση των υπολειμμάτων ακοής που διαθέτουν. Ο τόνος των ήχων που χρησιμοποιούμε στο τραγούδι είναι γύρω από το μεσαίο Ντο (C) στο πιάνο (261,63Hz) και η νότα στην οποία κουρδίζεται η ορχήστρα, το Λα (A) (440,00Hz). Αυτή η περιοχή καλύπτει το εύρος των περισσότερων υπολειμμάτων ακοής των κωφών παιδιών (Keiner 1984).

Στη φιλοσοφία του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Orff δίνεται έμφαση κυρίως στην ενεργητική ακρόαση, κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν είτε με κίνηση είτε με ταυτόχρονη παραγωγή ήχου στα όργανα.

5. Τεχνική και εκτέλεση μουσικών οργάνων

Το παρόν πρόγραμμα χρησιμοποιεί τα όργανα της ορχήστρας Orff. Τα όργανα αυτά, με την ποικιλία των ηχοχρωμάτων και του τρόπου παραγωγής ήχου, καθώς και με την ποιότητα του υλικού κατασκευής τους, γοητεύουν τα παιδιά και τα καλούν να δοκιμάσουν και να εξερευνήσουν την παραγωγή του ήχου. Η Ετμεκτζόγλου (2008: 114) αναφέρει ότι:

«Μέσα από τις δοκιμές διαφορετικών τρόπων χρήσεως ηχητικών αντικειμένων συμπεριλαμβανομένης της φωνής τους, οι μαθητές εξερευνούν ανάμεσα σε άλλες δυνατότητες και τα ύψιστα επίπεδα έντασης. Η εξερεύνηση αυτή τους οδηγεί τελικά στο να συγκεράσουν τα ύψιστα δυναμικά επίπεδα έντασης με αυτά τα οποία είναι οι ίδιοι ικανοί να παράγουν, καθώς επίσης με τις ανάγκες και τους περιορισμούς του οργανισμού τους (π.χ. όρια ευαισθησίας του αυτιού τους), αλλά και με τους κανόνες του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο παράγουν τον ήχο τους (π.χ. την τάξη). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, διευρύνεται και οξύνεται η ακουστική τους αντίληψη, καθώς και η αυτοαντίληψή τους, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο μαθαίνουν να ισορροπούν τις επιθυμίες τους με τις ανάγκες της ομάδας».

Τα όργανα Orff βοηθούν στην κατανόηση των ιδιοτήτων του ήχου και των στοιχείων γενικά της μουσικής. Για παράδειγμα, εκτός από τον ακουστικό τρόπο για την αντίληψη του τονικού ύψους, είναι δυνατόν να δοθεί η έννοια της διαφοράς του τονικού ύψους σε χαμηλό και ψηλό από το μέγεθος των ράβδων σε ένα μεταλόφωνο ή σε ένα ξυλόφωνο. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος τόσο πιο χαμηλός ήχος παράγεται, και το αντίθετο. Η δυνατότητα οπτικής αντίληψης των διαφορών στον ήχο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για ένα κωφό παιδί.

Στο προτεινόμενο πρόγραμμα, από τις ηχηρές κινήσεις τα παιδιά οδηγούνται στα κρουστά όργανα καθορισμένου ή ακαθόριστου τονικού ύψους. Τα παιδιά με προβλήματα ακοής που έρχονται σε επαφή με τον κόσμο των ήχων είτε θα αρέσκονται σε θορύβους όταν πειραματίζονται με μουσικά όργανα είτε θα είναι διστακτικά γιατί θα αμφιβάλλουν αν θα ακούσουν τον παραγόμενο ήχο. Το βέβαιο όμως είναι ότι ενθαρρύνονται. Αργότερα, αυτή η ένταση μειώνεται και επιδίδονται στο να μάθουν την τεχνική των οργάνων, ώστε σταδιακά να αποκτούν έλεγχο και συντονισμό στις κινήσεις τους.

Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές επιτυγχάνουν τη δημιουργία μουσικών συνόλων και την εκτέλεση ολοκληρωμένων μουσικών συνθέσεων. Τα μουσικά όργανα που παίζουν οι μαθητές είναι τονικά και μη τονικά κρουστά και μελόπικτες. Κάποιες φορές υπάρχει το ενδεχόμενο να ζητήσουν οι ίδιοι οι μαθητές να παίζουν ένα όργανο. Όταν οι μαθητές έχουν αποκτήσει εμπειρίες σε εκτελέσεις με διάφορα όργανα, είναι σε θέση να εκφράζουν έντονη επιθυμία για να παίζουν συγκεκριμένα όργανα, τα οποία τους προσφέρουν μεγάλη ευχαρίστηση.

6. Μουσική γραφή και ανάγνωση

Η μουσική γραφή και ανάγνωση είναι σημαντικό στοιχείο του προτεινόμενου προγράμματος για κωφά και βαρήκοα παιδιά, εφόσον υπάρχει ανάγκη οπτικού κώδικα. Δημιουργείται μια ασφαλής βάση επικοινωνίας για τις μουσικές έννοιες. Η γραφή ξεκινά με αφηρημένα σύμβολα που προτείνονται από τα παιδιά (γραφικές παρτιτούρες) και, ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών, αργότερα εισάγεται η σύγχρονη δυτική μουσική σημειογραφία.

Αξιολόγηση του προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Αυτό το ταξίδι, γεμάτο εκπλήξεις, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά η πορεία για ν' αναπτυχθεί το άτομο σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Μιχάλης Σταυρίδης (2008)

Η βασική κατεύθυνση για την αξιολόγηση της μουσικοκινητικής αγωγής, όπως τίθεται από το ΔΕΠΠΣ, είναι η ακόλουθη:

«Η αξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών στη μουσική γίνεται μόνο από τους δασκάλους και μέσα από την παρακολούθηση της πορείας της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία [...]. Η αξιολόγηση πρέπει να

εστιάζεται στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και δευτερευόντως στο γνωστικό. Και τούτο γιατί ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα και στόχος μας είναι να βοηθηθεί ώστε να βελτιώσει την αυτοαντίληψή του και να ξεπεράσει τις τυχόν αδυναμίες του μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης, ώστε να μπορέσει σταδιακά να προχωρήσει σε αυτοαξιολόγηση της προσπάθειάς του» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003: 351).

Η αξιολόγηση στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, είναι δηλαδή μια συνεχής διαδικασία που ανατροφοδοτεί τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αθροιστική είναι στο σημείο που στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιτελείται αξιολόγηση για την επίτευξη ή μη των στόχων που έχουν τεθεί για τις παρουσιάσεις στις διάφορες σχολικές εκδηλώσεις. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν εστιάζεται στο αποτέλεσμα, αλλά περιγράφει και ερμηνεύει την όλη παρουσία του κάθε μαθητή, το σημείο από το οποίο ξεκίνησε, τις προσπάθειές του και τις επιτυχίες του σε σχέση με τις δυνατότητές του. Είναι μια διαδικασία εξατομικευμένη, που παρέχει τη δυνατότητα ο μαθητής να μαθαίνει στο δικό του ρυθμό και με το δικό του τρόπο. Το μοντέλο αυτό της αξιολόγησης έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και αξιολογεί τόσο το μαθητή όσο και τις διδακτικές μεθοδεύσεις (Φρυδάκη 2007):

«Ο εκπαιδευτικός της μουσικής έχει τη δυνατότητα να συνθέτει και να επεξεργάζεται το προφίλ των μαθητών του λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, δηλαδή το γνωστικό του επίπεδο, τις δεξιότητές του και τις επιθυμίες του. Αυτό γίνεται μέσα από την παρατήρηση και το διάλογο μέσα από την προσωπική επαφή με τους μαθητές του» (Πατσαντζόπουλος 2008: 25).

Ξεκινώντας, λοιπόν, από αυτή τη γνώση για τον κάθε μαθητή, σχεδιάζουμε τους στόχους και φροντίζουμε να καταγράφουμε τη μουσική συμπεριφορά των μαθητών μας, επιλέγοντας, όπως προτείνει ο Flowers (1993), την καταγραφή σε ρέοντα-συνεχή λόγο (δηλαδή αντικειμενική καταγραφή σημαντικών γεγονότων ή συμπεριφορών που σχετίζονται με τη μουσική μάθηση), καταλόγους παρατήρησης (checklists) ή και διαβαθμιστικές κλίμακες (rating scales) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010). Επίσης, η ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση εκτελέσεων ή συνθέσεων των παιδιών είναι μια άλλη μέθοδος αξιολόγησης του παρόντος προγράμματος, η οποία προσφέρει ανατροφοδότηση, αλλά λειτουργεί και ως αυτοαξιολόγηση, αφού οι μαθητές αρέσκονται να βλέπουν και να σχολιάζουν τις παρουσιάσεις τους, αποκομίζοντας πολλά οφέλη. Για την

αξιολόγηση υιοθετείται και η δημιουργία φακέλων (portfolio assessment), που περιλαμβάνουν τόσο τις παραπάνω καταγραφές όσο και ατομικές ή ομαδικές εργασίες των παιδιών, για παράδειγμα γραφικές μουσικές παραστάσεις και φύλλα εργασίας τοποθετημένα με χρονολογική σειρά. Με αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνεργάζονται για την πραγματοποίηση των στόχων τους (Φρυδάκη 2007).

Στο παρόν πρόγραμμα, με τη λήξη της σχολικής περιόδου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν στους δασκάλους, στους συμμαθητές και στην οικογένειά τους το φάκελο με τις εργασίες τους και τελικά να τον φυλάξουν στην προσωπική τους βιβλιοθήκη.

Αντί επιλόγου

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να περιγράψει ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Orff σε μαθητές με προβλήματα ακοής στο ελληνικό σχολείο. Περιγράφηκαν οι θεωρητικές αρχές, οι στόχοι και τα μέσα του προγράμματος, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών.

Κάποιες καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις αρχίζουν με την πρωτοβουλία, την επιμονή και το αδιάλειπτο σθένος μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Η πολιτεία οφείλει να παρακολουθεί και να δίνει συνέχεια σε αυτές τις δράσεις, με μοναδικό στόχο το όφελος των μαθητών. Οι χώρες που σήμερα έχουν το προνόμιο να προσφέρουν την ευκαιρία σε άτομα με προβλήματα ακοής να βιώνουν τη χαρά της μουσικής συμμετοχής στηρίζουν παρόμοιες ενέργειες. Στην Ελλάδα, μια τέτοια προσπάθεια οφείλει να ενθαρρυνθεί, ώστε να προσφέρει τα κίνητρα και τις βάσεις για τη συνέχιση της εφαρμογής μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που θα παρέχουν το δικαίωμα της μουσικής απόλαυσης και καλλιέργειας στους μαθητές με προβλήματα ακοής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι μουσικοπαιδαγωγοί που έχουν εξειδικευτεί τόσο στην εφαρμογή της παιδαγωγικής προσέγγισης Orff όσο και στην ειδική αγωγή έχουν τα εφόδια να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα όπως το προτεινόμενο και να εργαστούν ώστε να ισχυροποιήσουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της μουσικής εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα ακοής.

Βιβλιογραφία

- Αντωνακάκης, Δ. (1996). *Carl Orff*. Ηράκλειο: ORFEFS.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal

- learning. *Journal of Educational Psychology*, 50, 267-272.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Bang, C. (2008). *A world of sound and music. Music therapy for deaf, hearing impaired and multi-handicapped children and adolescents*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2013, από το www.clausbang.com
- Bang, C. (2009). Multimedia documentation review: "A world of sound and music: music therapy for deaf, hearing impaired and multi-handicapped children and adolescents". *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 1(2) 93-103. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2013, από το [http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_1\(2\)_2009/Approaches_1\(2\)2009_Bang_Review.pdf](http://approaches.primarymusic.gr/approaches/journal/Approaches_1(2)_2009/Approaches_1(2)2009_Bang_Review.pdf)
- Bruner, J. (1960). *Η Διαδικασία της Παιδείας* (μετάφραση: Χ. Κληρίδη). Αθήνα: Καραβία.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική-Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Darrow, A. A. & Starmer, G. J. (1986). The effect of vocal training on the intonation and rate of hearing impaired children's speech: a pilot study. *Journal of Music Therapy*, 23(4), 194-201.
- Δράκος, Γ., & Μπίνιας, Ν. (2009). *Ψυχοκινητική Αγωγή (Δ' Έκδοση)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ετμεκτζόγλου, Ι. (2008). Ο Ρόλος του Σύγχρονου Μουσικού Παιδαγωγού ως Ενορχηστρωτή της Ενέργειας της Σχολικής Τάξης μέσω της Παροχής Ηχητικών Πλαισίων. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 111-123). Αθήνα: Διάπλαση.
- Fraee, J. (1987). *Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers*. New York: Schott.
- Gagné, R.M. (1965). *The Conditions of Learning (2nd Edition)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Glennie, E. (2010). *Η Έβελιν Γκλένι μας διδάσκει να ακούμε*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2013, από το www.ted.com/talks/lang/el/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html
- Goodkin, D. (2002). *Play, Sing and Dance*. New York: Schott Music Corporation.
- Hatzopoulou, M. (2008). *Acquisition of Reference to Self and Others in Greek Sign Language: From Pointing Gesture to Pronominal Pointing Signs*. Stockholm: Stockholm University.
- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (1996). *Σημειώσεις για το Μάθημα Μουσικές Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία: Τόμος Α'. Μάθηση*. Αθήνα: Κασσωτάκης.
- Keiner, R. (1984). *Music for Deaf Children: A Practical Guide for Parents, Teachers and Others*. R. Keiner.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα Μάτια μου: Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Κωφούς Μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lunz, M. (1982). Movement. In H. Regner (Ed.), *Orff-Schulwerk American Edition (Volume I), Music for Children* (pp. 64-68). U.S.A.: Schott Music Corporation.
- Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική (Β' Έκδοση)*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Orff, G. (1980). *The Orff Music Therapy* (Translation: M. Murray). New York: Schott Music Corporation.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ) Μουσικής*. ΦΕΚ, τ. 2. Αρ. ΦΕΚ 304/13-03-03 (4069-4084).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τμήμα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μουσική Α' & Β' Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παπακωνσταντίνου, Ν. (1985). *Αγωγή του Λόγου – Ορθοφωνία (Γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πατσαντζόπουλος, Κ. (2008). Ψυχοκοινωνική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί Μουσικής. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*. (σσ. 25-27). Αθήνα: Διάπλαση.
- Payne, D. (1986). Visual expression of music. Report on one-day course. *Deafness – No Handicap to Music*. Disabled Living Foundation, Royal Northern College of Music, Manchester.
- Piaget, J. (1967). *La Psychologie de l' Intelligence*. Paris: A. Colin.

- Robbins, C., & Robbins, C. (1980). *Music for the Hearing Impaired: A Resource Manual and Curriculum Guide*. Saint Louis, MO: Magnamusic-Baton.
- Σέρρη, Α. (2003). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Silvestre, N., & Valero, J. (2005). Oral language acquisition by deaf pupils in primary education: impact of musical education. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 195-213.
- Smith, W. (2001). *Music and the Deaf/Hearing Impaired Student. For your information (FYI22) Term 2*. Disability Services Support Unit. Queensland: Education Queensland for Teachers of Deaf/Hearing Impaired Students.
- Σπετσιώτης, Γ., & Πατσαντζόπουλος, Κ. (2000). Προγράμματα Μουσικής Αγωγής για ΑΜΕΑ. Στο Μ. Ευσταθίου, Α. Κλειδοπούλου, & Γ. Βούρβουλης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.*, Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.) (σσ. 78-90). Πειραιάς: Ατραπός.
- Σταυρίδης, Μ. (2008). Η Μουσική Ανάπτυξη του Ατόμου - Μουσική Κριτική και οι Διανοητικές Λειτουργίες στην Επεξεργασία Μουσικών Ερεθισμάτων. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 51-57). Αθήνα: Διάπλαση.
- Trevarthen, C. (2009). Human Biochronology: On the Source and Functions of "Musicality". In R. Haas & V. Brandes (Eds.), *Music that Works: Contributions of Biology, Neurophysiology, Psychology, Sociology, Medicine and Musicology* (p. 250). Vienna/New York: Springer.
- Φιλιάνου, Μ. (2002). Η Μουσικοκινητική Αγωγή Πρόταση Υποστηρικτικής Παρέμβασης στην Αγωγή και Εκπαίδευση των Κωφών και Βαρηκόων. Στα *Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, Τόμος III, Τεύχος 11* (σσ. 310-319). Βόλος: ΕΕΜΕ.
- Φιλιάνου, Μ. (2009). Η Μουσική Αγωγή των Κωφών και Βαρηκόων Ατόμων: Ιδιαιτερότητές της στη Μουσική Πράξη. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ένωσης Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ) «Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Υλικού στη Σχολική Πράξη: Θεωρία και Εφαρμογή στη Μουσική Εκπαίδευση»* (σσ. 370-372). Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.
- Φρυδάκη, Ε. (2007). *Γενική Διδακτική Α' (Φάκελος Μαθήματος)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Vuoriheimo, M. (2006). *Singmark*. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2013, από το <http://en.wikipedia.org/wiki/Singmark>.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (Σ. Βοσνιάδου, επιμ., Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Welch, G. (2008). Πώς Γιορτάζουμε και Εξελίσσουμε τη Μουσική Παιδεία; Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού της Μουσικής. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική* (σσ. 86-96). Αθήνα: Διάπλαση.
- Whittaker, P. (1987). *Training opportunities for deaf musicians*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements of the Postgraduate Diploma in Advanced Studies of the Royal Northern College of Music.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.
- Yaross, L. (1982). Speech and Song in Early Childhood Music Education. In H. Regner (Ed.), *Orff-Schulwerk American Edition (Volume I), Music for Children*, (pp. 69-70). New York: Schott Music Corporation.
- Yennari, M. (2010). Beginnings of song in young deaf children using cochlear implants: the song they move, the song they feel, the song they share. *Music Education Research*, 12, 281-297.

Προτεινόμενη παραπομπή:

Φιλιάνου, Μ. & Γαλανάκη, Ε. (2013). Ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff για μαθητές με προβλήματα ακοής. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Ειδικό Τεύχος 5(2)*, 194-206. Ανακτήθηκε από το <http://approaches.primarymusic.gr>