

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΟΥΣΙΚΗ, ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑ

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

της φοιτήτριας

Δαδάτση Νικολέτας

ΑΕΜ: 1461

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Λαπιδάκη Ελένη-Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2014

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΟΥΣΙΚΗ, ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑ

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

της φοιτήτριας

Δαδάτση Νικολέτας

ΑΕΜ: 1461

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Λαπιδάκη Ελένη-Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2014

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| ABSTRACT..... | 5 |
| 1. Εισαγωγή..... | 6 |
| 1.1. Συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ μουσικής και κίνησης..... | 6 |
| 1.2. Συσχετισμός μουσικών παραμέτρων με κινητικούς σχεδιασμούς..... | 11 |
| 2. Η κίνηση ως χορευτική εμπειρία..... | 17 |
| 3. Απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης μουσικής και κίνησης..... | 23 |
| 3.1. Η διαδικασία της μίμησης..... | 23 |
| 3.2. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης..... | 24 |
| 4. Συναισθήματα- Μουσική- Σώμα..... | 29 |
| 4.1. Θεωρητικό υπόβαθρο..... | 29 |
| 4.2. Συναισθήματα μέσω εκφράσεων προσώπου (facial expressions)..... | 30 |
| 4.3. Έκφραση συναισθημάτων μέσω στατικών θέσεων του σώματος..... | 33 |
| 4.4. Συναισθήματα μέσω χορευτικών κινήσεων..... | 38 |
| 4.5. Έκφραση συναισθημάτων μέσα από κινητικά σχήματα στην προσχολική ηλικία..... | 39 |
| 5. Η δημιουργικότητα ως στοιχείο δραματοποίησης και εκφραστικού χορού..... | 44 |
| 5.1. Η «γλώσσα» του σώματος ως τρόπος έκφρασης..... | 44 |
| 5.2. Η δημιουργία περιβάλλοντος εξοικείωσης κατά τη χορευτική διαδικασία .. | 46 |
| 5.3. Η μίμηση μέσω αναπαράστασης κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού και του δημιουργικού χορού..... | 48 |
| 5.4. Ο ρόλος του δασκάλου και του γονέα. Τα οφέλη της παράστασης..... | 50 |
| 6. Γιόγκα και διαλογιστικές τεχνικές ως εναλλακτικοί τρόποι ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της σωματοποιημένης εμπειρίας κατά την προσχολική ηλικία ... | 52 |
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ..... | 61 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 64 |

ABSTRACT

First of all, the present study investigates the interactions between music and movement. Music is created by human movements, consists of sonic movements, co-evolves similarly with them and listeners are both metaphorically and literally moved by music. As a result of these correspondences, listeners, both adults and young children, associate in the same way, changes in musical parameters, such as pitch contour, velocity and dynamics with bodily motion and specify the characteristics of these motions. Another aim of the study is to establish the relationship between facial expressions, body movements and static postures, with basic emotions which music evokes. Specifically, it examines how body movement and facial gestures reflect specific emotion and how children at the preschool age, have the ability to encode and decode emotional meanings by using the body movement. Moreover, the study investigates the importance of a creative dance program, which appears to be an excellent mechanism for enhancing social competence, improving behavior and self-expression. It is also the key to improve preschooler's sensory and embodied awareness, creativity and also to understand the meaning of experience. Finally, yoga is explored as a way of exercise, which is considered an acceptable method for improving physical and emotional health at the preschool age. It promotes embodiment and provides strength, flexibility, coordination and balance. Additionally, through the combination of yoga, meditation and vibration which sound evokes, the children learn about their internal experiences and develop their self-awareness.

1. Εισαγωγή

1.1.Συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ μουσικής και κίνησης

Η κατανόηση της ιδιαίτερης σχέσης μεταξύ ήχου και κίνησης έχει απασχολήσει έντονα τη δυτική σκέψη ήδη από τα χρόνια της αρχαιότητας. Σύμφωνα με τις πρώιμες έρευνες και μελέτες, η μουσική ως μία τέχνη-επιστήμη του μυαλού είχε αποκοπεί από κάθε τι το σωματικό. Η αύξηση όμως των ερευνών αυτού του θέματος οδήγησε στη διατύπωση νέων συμπερασμάτων ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία. Οι ερευνητές διαπίστωσαν, έστω και καθυστερημένα ότι το σώμα και η κίνηση συντελούν στην κατανόηση του κόσμου γενικότερα και της μουσικής ειδικότερα (Bowman, 2004; Godoy, & Leman: 2009).

Μία από τις πρώτες θέσεις που διατυπώθηκαν σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, είναι αυτή του Broeckx (1981). Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η μουσική εμπεριέχει κινήσεις αλλά και ότι η μουσική αποτελεί κίνηση όταν εμφανίζεται ως δράση ηχητικών και μουσικών κινητικών σχημάτων που αντανακλούν κινήσεις του σώματος. Σύμφωνα με τους Hatten και Bowman (2004), τα μουσικά σχήματα δημιουργούνται από τη στενή αλληλεπίδραση ενός μεγάλου εύρους ανθρώπινων αντιληπτικών και κινητικών συστημάτων, τα οποία συνθέτουν το ενεργητικό σύστημα της κίνησης. Με άλλα λόγια, η κάθε μελωδία επεξεργάζεται τόσο από τον εγκέφαλο όσο και από το μυϊκό σύστημα. Μ' αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Haga (2008), ο οποίος συμπληρώνει ότι οι μουσικοί δημιουργούν μουσικές εμπειρίες μέσω των εκφραστικών κινήσεων του σώματος και συχνά οι άνθρωποι κινούνται ή φαντάζονται ότι κινούνται καθώς ακούνε μουσική.

Πιο πρόσφατη έρευνα από τους Gritten και King (2011), με αντιστρόφως ανάλογη άποψη, τονίζει ότι η μουσική αποτελείται από ηχητικές κινήσεις, οι οποίες λόγω του παλμού ή των παλμών που τη συντονίζουν, μπορούν να δημιουργήσουν ή να

δημιουργηθούν από μόνες τους -μεταφορικά και κυριολεκτικά- κινήσεις του ανθρώπινου σώματος. Ενδιαφέρον όμως αποτελεί και η θέση των Eitan και Granot (2006), οι οποίοι έχοντας ως σκοπό να ενισχύσουν την αέναη και ισότιμη αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ μουσικής και κίνησης, τονίζουν πως η μουσική παράγεται συνήθως από την κίνηση αλλά ταυτόχρονα προκαλεί και η ίδια κινητικές δράσεις είτε αυθόρμητα, είτε σε σχέση με κοινωνικές περιστάσεις (τελετές, παρελάσεις κ.α.). Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνους τους Godoy και Leman (2009), κατά τους οποίους οι μουσικές εμπειρίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις σωματικές κινήσεις και τις πνευματικές δραστηριότητες (Meyer, 1956), κάνοντας λόγο για «μουσικές κινήσεις».

Δίνοντας έμφαση στο ότι η μουσική ακρόαση ενεργοποιεί στο εσωτερικού του μυαλού μια διαδικασία δημιουργίας φαντασιακών κινητικών δράσεων, μια διαδικασία την οποία ο Haga (2008) αποκαλεί «κινητική φαντασία», οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι για την κατανόηση της μουσικής. Οι κινήσεις αυτές δεν αποτελούν τμήμα της πραγματικότητας, προσδίδουν όμως τον απαραίτητο σεβασμό προς τα στοιχεία που ενισχύουν τη σύνδεση μουσικής και σώματος, όπως είναι η χρονική διάταξη, η δυναμικές και η αυξομείωση του τέμπο (Haga, 2008).

Ο συνδιασμός των στοιχείων που προαναφέρθηκαν αποτελεί εφελτήριο για τη σύνδεση μουσικής και σώματος. Τα κινητικά σχήματα χαρακτηρίζονται από μία συνεχόμενη αλληλεπίδραση με το σώμα, όπου κάθε κίνηση δημιουργείται από απειροελάχιστες μικρές σωματικές μεταβολές και μουσικές προσαρμογές. Η συνολική κίνηση συνθέτει ένα σχήμα, το οποίο με τη σειρά του παίρνει το ρόλο που του θεσπίζεται (Paine, 2004). Πιο συγκεκριμένα, οι διάφορες αναπαραστάσεις που μπορούν να αποδοθούν με μια ποικιλία κινητικών δράσεων και σχημάτων με διαφορετική υφή και σύνθεση κάθε φορά, απαιτούν και τα αντίστοιχα μουσικά χαρακτηριστικά, ώστε να προσδώσουν με τον πιο ακριβή τρόπο την αναπαράσταση.

Έτσι, η αρμονία στον ρυθμό (Donald, 1991), το τέμπο (Balch, Bowman, & Mohler, 1992), η μουσική έμφαση (Lipscomb, & Kendall, 1994; Marshall, & Cohen, 1988), η μουσική άρθρωση (staccato/ legato) (Fraisie, 1982; Kratus, 1993), οι ενδιάμεσες παύσεις (intervals) (Billingsley, & Rotenberg, 1982; Dowling, & Bartlett, 1981) και άλλες χρονικές διαστάσεις μπορούν να δημιουργήσουν τις απαραίτητες συσχετίσεις ανάμεσα στη μουσική και την εκτέλεση των σωματικών κινήσεων. Επιπλέον, η ποικιλία και η εναλλαγή σε χαμηλά και ψηλά τονικά ύψη, τα ανιόντα και κατιόντα αρπάζ, οι πυκνές συγχορδίες αλλά και οι νότες που εκτελούνται μόνες τους, θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σε κινήσεις του σώματος ανάλογα με το χαρακτήρα και το ύφος της εκάστοτε μουσικής (Mitchell, & Gallaher, 2001).

Επιπροσθέτως, ο Haga (2008) διερεύνησε το συγχρονισμό των κινήσεων με τον παλμό της μουσικής. Τόνισε ότι η αντιστοιχία της κίνησης του σώματος με τη μουσική, επηρεάζεται και από τον τρόπο με τον οποίο θα εκτελεστούν οι κινήσεις αυτές από το σώμα. Έτσι οι διάφορες εναλλαγές του ρυθμού συνδέονται με αντίστοιχες κινήσεις, ανάλογης ενέργειας, ταχύτητας και αντίστασης. Επιπλέον, κατά τους Van Noorden και Moelants (1999), ο παλμός της μουσικής μπορεί να παραλληλιστεί με τη συναίσθηση του φυσικού παλμού του σώματος.

Ο Leman (2009), κάνοντας χρήση του όρου «συνάρθρωση» (co-articulation) επιχειρεί να δώσει έμφαση στις κινήσεις του σώματος που συνόδευσαν τη μουσική αντίληψη. Συνεπώς, η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται μέσω της σωματικής μιμητικής δράσης των ακουστικών, κινητικών σχημάτων της μουσικής. Εφόσον η ρυθμική κλιμάκωση αυτών των ακουστικών, κινητικών σχημάτων μπορεί να αναπαραχθεί και να αντιγραφεί από το ανθρώπινο σώμα, τότε μπορεί να γίνει λόγος για την έννοια της σωματοποιημένης εμπειρίας (Broeckx, 1981). Σ' αυτό το επίπεδο η μουσική μπορεί να

θέσει μια διαδικασία αλληλοκατοπτρισμού ανάμεσα σ' αυτήν και το σώμα. Μια διαδικασία αντανάκλασης της κινητικής δράσης μέσω σωματικών αποδόσεων.

Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι σε πολλά είδη χορού δημιουργούν σειρές από κινήσεις, στις οποίες τα στοιχεία τους είναι στοιχισμένα και συγχρονισμένα με τα στοιχεία του ήχου. Οι κινήσεις μέσα στη μουσική έχουν συγκεκριμένη κατεύθυνση και φόρμα και το υποκείμενο μπορεί να τις βιώσει ως μια ενότητα της δράσης (Godoy, & Leman, 2009). Επιπλέον, οι κινήσεις αποδεικνύονται ως ένας τρόπος μη λεκτικής αναπαράστασης ιδεών, εννοιών και αντικειμένων (Haga, 2008) και διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις βασικές και στις εκφραστικές κινήσεις.

Οι βασικές κινήσεις είναι εν μέρει στατικές ή κινητικές, μετρίου μεγέθους χωρίς παρουσία συναισθηματικής έκφρασης και χωρίς καμία αναφορά σε έννοιες που δεν αφορούν την ίδια την κίνηση. Οι εκφραστικές κινήσεις είναι βασικές κινήσεις με την παρουσία όμως της εκφραστικότητας στην ένταση, την παρουσία του συναισθήματος και αναφορές σε εξωτερικές έννοιες που δε σχετίζονται με την εκάστοτε κίνηση. (Godoy, & Leman, 2009). Ο ρυθμός της εκτέλεσης των κινήσεων που συνοδεύουν τη μουσική είναι αλληλένδετος με τον παλμό της μουσικής, η διάταξη όμως της κίνησης στο χώρο είναι ως ένα βαθμό ελεύθερη, για το λόγο ότι η μουσική δεν υπαγορεύει στον χορευτή ποια διάταξη χώρου να ακολουθήσει.

Κατά τον Van Noorden (2009), σε καταστάσεις κατά τις οποίες ο εκτελεστής ή ο χορευτής είναι ελεύθερος να επιλέξει το είδος των κινήσεων, το οποίο θα εκτελέσει, θα ξεκινήσει με μέτριας έντασης κινήσεις που απαιτούν ελάχιστη ενέργεια και είναι προσαρμοσμένες στις βασικές λειτουργίες του σώματος, όπως είναι τα βήματα στο χώρο ή οι απλές ανυψώσεις μελών του σώματος σε κάθετη ή οριζόντια θέση. Σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιες κινήσεις επαναλαμβάνονται συνεχόμενα. Διατηρώντας σε μικρό βαθμό την ενέργεια μίας συνεχόμενης μονότονης κίνησης, δίνεται η δυνατότητα

εκτέλεσή της για όσο χρόνο οριστεί από τον χορευτή. Ένα ακόμη στοιχείο σχετικά με τη διάταξη της κίνησης στο χώρο είναι το μέγεθος των κινήσεων αυτών. Όσο ο χορευτής διεισδύει στο μουσικό γίνεσθαι και η μουσική γίνεται όλο και πιο έντονη, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι κινήσεις που θα κάνει.

Σε αντίθεση με τις απλές κινήσεις η αλληλουχία των πιο περίπλοκων κινήσεων, όπως αυτών που στοχεύουν στη στήριξη ολόκληρου του σώματος, απαιτεί μια περισσότερο περιορισμένη διάταξη στο χώρο, γι' αυτό και τις περισσότερες φορές οι κινήσεις και τα χορευτικά σχήματα καθορίζονται με συγκεκριμένο τρόπο, από εξειδικευμένο άτομο, όπως είναι ο χορογράφος. Είναι σημαντικό να υπολογίζεται το ποια είναι η κατάλληλη στιγμή ώστε να τοποθετηθεί το βάρος ολόκληρου του σώματος σε μία συγκεκριμένη στάση. Εάν αυτό πραγματοποιηθεί τη λάθος στιγμή, η επιδιωκόμενη φιγούρα δεν θα μπορέσει να εκτελεστεί (Van Noorder, 2009).

Όπως προαναφέρθηκε, η ροή των κινήσεων και της μουσικής είναι τις περισσότερες φορές ευθυγραμμισμένη και συγχρονισμένη με τον παλμό της μουσικής. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις, κατά τις οποίες η απόκλιση από την ακριβή ευθυγράμμιση και το συγχρονισμό των δύο αυτών στοιχείων μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους χορευτές έτσι ώστε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και εκφραστικότητα στην κίνηση (Merker, 2009). Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι παρ' όλο που το τέμπο και ο ρυθμός αποτελούν σημαντικούς συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στη μουσική και το σώμα, οδηγούν στο συγκεκριμένο δίπολο: από τη μια πλευρά η ύπαρξη στοιχείων που χαρακτηρίζονται σειρά και δομή και από την άλλη, η παρουσία της ελεύθερης έκφρασης που πολλές φορές διέπει την αλληλεπίδραση αυτή (Waadeland, 2000; Haga, 2008).

Η έμφυτη ικανότητα ανακάλυψης μορφών οργάνωσης του ήχου και η σύνδεση τους με τις διάφορες προσωπικές, κοινωνικές και ηθικο-πολιτισμικές περιστάσεις, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ακρόαση αποτελεί το πιο δυνατό μέσο της μουσικής μετάδοσης και

έκφρασης (Blacking, 1981). Μια διαφορετική και πιο σύγχρονη προσπάθεια που επιδιώκει να τονίσει τη σπουδαιότητα της κίνησης ως τρόπο έκφρασης και ως αλληλένδετο στοιχείο με τη μουσική, αποτελεί η μελέτη των Miller, Parecki και Douglas (2007). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα πρόγραμμα (project) ηλεκτρονικού παιχνιδιού ,το «finger dance», το οποίο απευθύνεται σε άτομα με δυσλειτουργίες στην όραση. Με άλλα λόγια, βασίζει τη λειτουργία του εξ ολοκλήρου στη συνεργασία της ακοής και της κίνησης. Δομημένο από ρυθμικά σχήματα και ειδικά κατασκευασμένο ώστε να είναι ευαίσθητο σε χτυπήματα των δαχτύλων, επιτυγχάνει αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ μουσικής και κίνησης, όσο και μεταξύ των δύο αυτών στοιχείων με τους παίκτες.

Μέσα από τα διαφορετικά ερευνητικά συμπεράσματα και τις ποικίλες απόψεις των μελετητών, κατά βάθος των δεκατιών, γίνεται φανερή η πολυπλοκότητα της συσχέτισης μουσικής και κίνησης και κάποιες φορές η αδυναμία της πλήρους εξήγησής της. Παρ' όλα αυτά, αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο της γενικής ανάπτυξης τόσο των συναισθηματικών, σωματικών και αντιληπτικών λειτουργιών, όσο και των πολιτισμικών, κοινωνικών και ηθικών αξιών.

1.2. Συσχετισμός μουσικών παραμέτρων με κινητικούς σχεδιασμούς

Όπως προαναφέρθηκε, η διεξοδική μελέτη της μουσικοκινητικής σύνδεσης, βασίστηκε σε διάφορες γνωστικές έρευνες και θεωρητικούς συσχετισμούς που εξέτασαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μουσικής και χωροκινητικών διαστάσεων και επιχείρησαν να συσχετίσουν τις αλλαγές των μουσικών παραμέτρων με τις διάφορες διαστάσεις της σωματικής κίνησης και της λεκτικής περιγραφής (κατεύθυνση μελωδίας, ταχύτητα,

ένταση, σχήμα τονικού ύψους) (Balch, Bowman, & Mohler, 1992; Mitchell, & Gallaher, 2001).

Ιδιαίτερα σημαντική αποτελεί η μελέτη των Eitan και Granot (2006), όπου βασίστηκε σε πειράματα, κατά τα οποία οι ενήλικες συμμετέχοντες επιχείρησαν να συσχετίσουν μελωδικά ερεθίσματα με υποτιθέμενες κινήσεις μιας ανθρώπινης φιγούρας και στη συνέχεια, απαντώντας σ' ένα ερωτηματολόγιο να προσδιορίσουν με λεκτικό τρόπο τον τύπο της κατεύθυνσης, το επίπεδο ενέργειας και τις ρυθμικές αλλαγές σ' αυτές τις κινήσεις. Χρησιμοποίησαν ως δείγματα, ζευγάρια σύντομων μελωδικών σχημάτων, όπου το ένα παρουσίαζε μια εντατικοποίηση/αύξηση ως προς μια μουσική παράμετρο και το άλλο μια μείωση/ περιορισμό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν πολλούς συσχετισμούς ανάμεσα στις ακουστικές και χωροκινητικές (spatio- kinetic) διαστάσεις. Αξιοσημείωτο παράδειγμα αποτέλεσε ο συσχετισμός μεταξύ του σχήματος του τονικού ύψους με την κίνηση της φιγούρας κατά μήκος και των τριών χωρικών αξόνων, δηλαδή, της ταχύτητας, της κατεύθυνσης και της ενέργειας. Κατά τρόπο ανάλογο, οι αλλαγές στην ταχύτητα που αποδόθηκαν στην υποτιθέμενη κίνηση συσχετίστηκαν όχι μόνο με την αλλαγή του ρυθμού αλλά και με την αλλαγή στην ένταση και την κατεύθυνση του τονικού ύψους. Από την άλλη, ασυμμετρίες στις μουσικοκινητικές συσχετίσεις ανιχνεύθηκαν στις περιπτώσεις απότομης αλλαγής του τονικού ύψους που απαιτούσε ταυτόχρονη αλλαγή κατεύθυνσης της κίνησης. Οι ασυμμετρίες αυτές ήταν ιδιαίτερα έντονες σε περιπτώσεις κατιούσας φοράς.

Παρ' όλο που κατά τη βρεφική ηλικία, οι αλλαγές της έντασης (Fassbender, 1996), του ρυθμού (Papousek, 1996; Routhas, 1996) και του σχήματος του τονικού ύψους (Trehub και συνεργάτες, 1984, 1997) είναι ιδιαίτερα διακριτές, δε συμβαίνει το ίδιο και με την παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Andrew, Deihl (1970) και

Schwarzer (1997), το στοιχείο της δύναμης (επίπεδα ενέργειας) φαίνεται να είναι η πιο εύκολα διακριτή μουσική παράμετρος για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο ρυθμός (διάκριση σε αργό και γρήγορο), όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν εύκολα (Moog, 1976; Sims, 1988; McDonald, & Simons, 1989; Metz, 1988).

Σε αντίθεση όμως με τα παραπάνω, οι αλλαγές στο σχήμα του τονικού ύψους είναι δύσκολα αναγνωρίσιμες, ώστε να αποδοθούν σωστά στις κινητικές περιγραφές των παιδιών. Δυσκολίες επίσης αντιμετώπιζαν κατά τη λεκτική περιγραφή της δυναμικής, του ρυθμού και ιδιαίτερα του τονικού ύψους, ακόμη και όταν είχαν τη δυνατότητα να την αποδώσουν με δικές τους λεκτικές ετικέτες (Webster, & Schlenrich, 1982). Για το λόγο αυτό, παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να ξεχωρίσουν εναλλαγές στις μουσικές παραμέτρους, πολύ πριν κάνουν την εμφάνισή τους οι λεκτικές περιγραφές (Hair, 1981). Έρευνες πάνω σε παιδιά 10 (Andrews, & Deihl, 1970) και 12 ετών (Hair, 1977, 1987a, 1987b; Scott, 1979; VanZee, 1976) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ακόμη και σ' αυτήν την ηλικία οι αλλαγές στο τονικό ύψος δεν ανταποκρίνονταν στις κινήσεις τους, όπως συνέβαινε με τις αλλαγές στη δύναμη και το ρυθμό. Στον αντίποδα όμως έρχεται μια πιο πρόσφατη μελέτη να αποδείξει ότι στην ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά είναι ικανά να διακρίνουν την κατεύθυνση του τονικού ύψους, σε επίπεδο πέρα από κάθε προσδωκόμενο (Stalinski και συνεργάτες, 2008).

Σε παρόμοια πλαίσια κινήθηκε και η έρευνα των Kohn και Eitan (2009) όπου έρχεται με τη σειρά της να καταδείξει και να παρουσιάσει τις σωματικές αντιδράσεις στους μουσικοκινητικούς συσχετισμούς κατά την ηλικία των 5 και 8 ετών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη μελέτη σύντομων μουσικών δειγμάτων που περιείχαν αλλαγές στην κατεύθυνση του τονικού ύψους, της δυναμικής και της ταχύτητας του ρυθμού, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι διαφορετικές μουσικοί

παράμετροι ενεργοποιούν διαφορετικές κινητικές διαστάσεις. Επιπλέον, ανακάλυψαν ότι σε αυτές τις ηλικίες μπορούν να αποδοθούν αρκετοί κινητικοί σχεδιασμοί για μια μουσική μεταβλητή (ιδιαίτερα στις δυναμικές), πιθανόν πολλοί περισσότεροι από αυτούς των ενηλίκων. Οι αλλαγές στη δύναμη αποδόθηκαν με μυϊκή ενέργεια και κάθετη κίνηση ενώ οι αλλαγές στο ρυθμό επίσης με τα επίπεδα μυϊκής ενέργειας και με την ταχύτητα της κίνησης. Η αλλαγή της κατεύθυνσης ή της έντασης κάθε μουσικής παραμέτρου είναι αξιοσημείωτα συνδεδεμένη με την αλλαγή της κατεύθυνσης και της έντασης των κινητικών διαστάσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αύξηση της δύναμης που συνδέεται με την αύξηση της ταχύτητας, την αύξηση της μυϊκής ενέργειας και την ανοδική πορεία της κίνησης. Επιπλέον, οι περισσότεροι ενεργητικές κινήσεις προέρχονταν από αντιδράσεις προς τους δυνατούς ήχους, σε αντίθεση με τους πιο ήπιους ήχους που αποδίδονταν με κινήσεις χαμηλότερου επιπέδου ενέργειας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιρροή της ηλικίας ως προς την επιλογή της κατεύθυνσης, ειδικά όσον αφορά την κίνηση σε κάθετο επίπεδο. Στην ηλικία των 5 ετών, τείνουν να αντιδρούν στις αλλαγές του τονικού ύψους μέσω της κίνησης σε κάθετο επίπεδο, χωρίς όμως να έχουν την ικανότητα να συσχετίσουν την κατεύθυνση της κάθετης κίνησης με τη σωστή κατεύθυνση του τονικού ύψους (Konh, & Eitan; 2009).

Σε μετέπειτα ερευνητικό πείραμα οι Eitan και Tubul (2010) επιχείρησαν να εξετάσουν μουσικοκινητικούς συσχετισμούς σε 30 παιδιά ηλικίας 6 και 12 ετών (πρώτη και έκτη δημοτικού αντίστοιχα). Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να ερμηνεύσουν και να συγκρίνουν το πόσο αντιληπτές γίνονται οι μουσικές διαστάσεις στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια και κατά πόσο είναι δυνατή η ικανότητα συσχέτισης μουσικής και κίνησης. Τα παιδιά που συμμετείχαν, προέρχονταν από χαμηλές κοινωνικο-οικονομικές τάξεις με προηγούμενη ή μη μουσική εκπαίδευση. Για την έρευνα χρησιμοποίησαν ζευγάρια μουσικών δειγμάτων, αντίθετα μεταξύ τους ως προς την παρουσίαση των

μουσικών παραμέτρων (π.χ crescendo/ diminuendo). Για να ελαχιστοποιήσουν τον τονικό υπαινιγμό, όλα τα μουσικά δείγματα ήταν τονικά ασαφή.

Ως προς τη μεθοδολογία, ζητήθηκε από τα παιδιά να φανταστούν μια κινούμενη ανθρώπινη φιγούρα και να την μετακινήσουν ανάλογα με τη ροή του μουσικού δείγματος. Έπρεπε λοιπόν να απαντήσουν ως προς το είδος της κίνησης που χρησιμοποιεί η φιγούρα (περπάτημα, τρέξιμο, πήδημα, γλίστρημα, πεσίμο κ.α.), για το ποια κάθετη κατεύθυνση χρησιμοποιεί (ανοδική/ καθοδική), εάν απομακρύνεται ή πλησιάζει τον θεατή (ή αν μένει στάσιμη), προς ποια οριζόντια κατεύθυνση κινείται (αριστερά/ δεξιά), εάν μεταβάλλεται η ταχύτητα της κίνησης (γρήγορα/ αργά/ σταθερά), εάν υπάρχουν εξωτερικές δυνάμεις που επηρεάζουν την κίνηση, εάν αυτές οι δυνάμεις ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την κίνηση και τέλος, ποια είναι τα επίπεδα ενέργειας της φιγούρας για κάθε της κίνηση.

Τα αποτελέσματα και των δύο ηλικιακών ομάδων ήταν παρόμοια. Το σχήμα του τονικού ύψους επηρέαζε σημαντικά την κάθετη κατεύθυνση της φανταστικής φιγούρας, τονίζοντας όμως ότι μόνο η καθοδική κίνηση του τονικού ύψους ήταν σε μεγάλο βαθμό συσχετισμένη με την κάθετη κατεύθυνση. Επιπλέον, οι αλλαγές των δυναμικών εκδηλώνονταν στην κίνηση με έντονο τρόπο και με μεγάλο εύρος, σε αντίθεση με τις αλλαγές του σχήματος του τονικού ύψους και του ρυθμού που ήταν πιο ασθενείς και περιορισμένες. Πιο αναλυτικά, η αύξηση της έντασης (crescendo) σχετιζόταν με ανοδική κίνηση, με πλησίασμα της φιγούρας προς τον θεατή και με επιτάχυνση (accelerando), ενώ από την άλλη η μείωση της δυναμικής (diminuendo) σχετίστηκε με την καθοδική κίνηση, την απομάκρυνση και την επιβράδυνση της ταχύτητας (ritardando). Το crescendo επίσης, συνδυάστηκε με μία υψηλότερου επιπέδου ενέργεια σε σύγκριση με το diminuendo.

Κατά την ολοκλήρωση του πειράματος, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα των δύο ηλικιακών ομάδων (6 και 12 ετών). Μέσα από αυτή τη σύγκριση, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν την ικανότητα να συσχετίσουν με μεγαλύτερη αρμονία μουσικοκινητικές διαστάσεις. Παρ' όλα αυτά οι διαφορές αυτές ήταν σχετικά περιορισμένες, ειδικότερα στις χωροκινητικές διαστάσεις της έντασης. Επιπρόσθετο ενδιαφέρον αποτέλεσαν οι διαφορές που ανιχνεύθηκαν σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η ένταση και η κατεύθυνση του τονικού ύψους βρίσκονταν σε σύγκρουση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανοδική πορεία του τονικού ύψους σε συνδυασμό με τη μείωση της έντασης (*diminuendo*), όπου ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα παιδιά το ερμήνευαν ως καθοδική κίνηση του σώματος δίνοντας μ' αυτόν τον τρόπο, έμφαση στη δυναμική της μουσικής.

Από την άλλη, η σύγκριση αποτελεσμάτων και των τριών ηλικιακών ομάδων (6 ετών, 12 ετών και ενηλίκων από προηγούμενο πείραμα) έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές ως προς τη γνωστική, κιναισθητική και μουσική ανάπτυξη, η οποία αποτελούσε σημαντικό συντελεστή για το σχεδιασμό της μουσικοκινητικής συσχέτισης, ιδιαίτερα ανάμεσα στους ενήλικες και τα μεγαλύτερα παιδιά. Οι περισσότερες διαφορές αφορούσαν τις κινητικές συσχετίσεις της έντασης. Τα μεγαλύτερα παιδιά (11-12 ετών) συσχέτισαν, για παράδειγμα, καλύτερα την έννοια του *crescendo* με ανοδική πορεία της κίνησης, υψηλό επίπεδο ενέργειας και συνδύασαν τις αλλαγές της έντασης με αντίστοιχες αλλαγές στην ταχύτητα, γεγονός που δεν έγινε αντιληπτό στα αποτελέσματα των ενηλίκων. Περαιτέρω διαφορές αποκαλύφθηκαν, συγκρίνοντας αντιδράσεις στις περιπτώσεις που δύο μουσικοί παράμετροι έτειναν προς αντίθετες κατευθύνσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε ο συσχετισμός της καθοδικής πορείας του τονικού ύψους με την αύξηση της έντασης. Οι ενήλικες απέδωσαν το συγκεκριμένο συσχετισμό με καθοδική κίνηση και αύξηση της ταχύτητας, υπονοώντας μ' αυτόν τον τρόπο την αυθόρμητη προτίμησή τους

προς το τονικό ύψος. Τα παιδιά, από την άλλη φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη βάση στις αλλαγές της έντασης για να δημιουργήσουν μουσικοκινητικούς συσχετισμούς.

Τέλος, μια αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών, αφορά τη συσχέτιση της ανοδικής πορείας του τονικού ύψους με την απομάκρυνση/πλησίασμα της φιγούρας προς αυτούς. Τα παιδιά συσχέτισαν την ανοδική πορεία του τονικού ύψους με πλησίασμα της φιγούρας προς αυτά σε αντίθεση με τους ενήλικες που την απέδωσαν με την απομάκρυνση.

Έχοντας λοιπόν εδραιωθεί από προηγούμενες έρευνες, η άμεση αλληλεπίδραστική σύνδεση μεταξύ μουσικής και κίνησης, οι μελέτες που παρουσιάστηκαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας ηλικία ορίζει τον τρόπο και τη μορφή με την οποία θα πραγματοποιηθούν οι μουσικοκινητικές συσχετίσεις αλλά και σε ποια μουσική παράμετρο δίνεται κάθε φορά ιδιαίτερη έμφαση.

2. Η κίνηση ως χορευτική εμπειρία

Επικεντρώνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στη σημασία της σωματικής κίνησης, η Griffin (1982) υποστήριξε ότι το σώμα αποτελεί το μέρος, μέσα από το οποίο μπορούν να αναπτυχθούν και να αναδυθούν στοιχεία όπως η νοημοσύνη, η αντίληψη, η γνώση, τα συνασθήματα και η φαντασία. Σύμφωνα με τη Whitehouse (1958), η κίνηση, ως απόρροια της σωματικής επιθυμίας για έκφραση, είναι η φυσική εκδήλωση του ατόμου προς το κοινωνικό «γίνεσθαι» και ένα είδος μη λεκτικής επικοινωνίας μαζί του. Η Whitehouse (1958) υποστήριξε επίσης, ότι όσο πιο πολύ αναπτύσσεται η σωματική αυτή συναίσθηση τόσο περισσότερο επιτυγχάνεται η σωστή επικοινωνία. Διαπίστωσε όμως, ότι ο βαθμός της σωματικής συναίσθησης που θα έπρεπε να εξωτερικεύει το κάθε άτομο

είναι συχνά αρκετά χαμηλός και γι' αυτό το λόγο σπάνια αναπτύσσεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο αριθμός των κινήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν να είναι περιορισμένος και η ανάγκη έκφρασης να επιτυγχάνεται μόνο κατά ένα μέρος. Γι' αυτό είναι σημαντικό, κάθε άτομο να αποκτά την ικανότητα της ουσιαστικής εσωτερικής σύνδεσης και κατ' επέκταση να επιτυγχάνει τη μετατροπή της σε κινητική συναίσθηση. Μόνο μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί η πραγματική σωματοποιημένη εμπειρία (Conrad 1993; Halprin 2003; Hartley 2004).

Στο ίδιο ύφος κυμαίνονται και έρευνες όπως αυτή του Koff (2000) που ισχυρίζονται ότι η κίνηση είναι μία βασική φόρμα εμπειρίας και επικοινωνίας. Μέσα από την αλληλεπίδραση σώματος, μυαλού και συναισθημάτων, η κίνηση αποτελεί μία προσπάθεια επικοινωνίας, κατά την οποία ο χορευτής εκφράζει τις προσωπικές του εμπειρίες στον έξω κόσμο και επιχειρεί να τις ενσωματώσει στο γενικότερο καλλιτεχνικό πλαίσιο (Roynor, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία της Whitehouse (1958), ο ρυθμός και το σχήμα της φυσικής κίνησης αποτελούν υποκειμενικά στοιχεία για τον καθένα και αποτελούν μια συνήθεια που εντάσσεται αυτόματα στην εσωτερική του συναίσθηση. Γι' αυτό και όταν η κίνηση μετατραπεί σε χορευτικό σχήμα, οι έμφυτες, αισθητικές, κινητικές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που ενεργοποιούνται και περικλύονται μέσα στην εμπειρία, μπορούν να αντιμετωπιστούν ως μεμονωμένα γεγονότα αλλά και ως μία ενιαία, ενσωματωμένη, εξελικτική κατάσταση (Stinson, 1989; Koff, 2000).

Μια πολυδιάστατη εμπειρία κίνησης, μέσα από ένα πρόγραμμα χορού, δίνει τη δυνατότητα εξερεύνησης ποικίλων στοιχείων, με ταυτόχρονο τρόπο, πράγμα εφικτό ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, τα παιδιά συνδέουν την κίνηση και τις αισθήσεις με την συναισθηματική απόκριση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη νοητική παρατήρηση και προσοχή. Δημιουργούν καλούπια

κινήσεων σχετικά με το σώμα, το χώρο, το χρόνο, την ενέργεια και τις σχέσεις μεταξύ τους. Έτσι συνειδητοποιούν ότι δεν αποτελούν μέρος μόνο του χορευτικού συνόλου αλλά και άλλων διαστάσεων του κόσμου (Stinson, 1989). Γι' αυτό, ακόμη και για παιδιά με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων είναι δυνατή η συμμετοχή σε τέτοιες καταστάσεις, κατά τις οποίες ανακαλύπτουν και αναδεικνύουν τις ανάγκες τους και δημιουργούν κοινωνικές ομάδες εμπειριών (Koff, 2000).

Η κίνηση ως χορευτική εμπειρία και ως τρόπος βελτίωσης των κινητικών δεξιοτήτων, εξετάστηκε και από τους Duff, Shumway - Cook και Woollacott (2007). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές τόνισαν ότι χρησιμοποιώντας τον χορό ως έκφραση του σώματος, προσφέρεται μία απτή και στοχευμένη κατάσταση, η οποία είναι εύκολα αντιληπτή και αναγνωρίσιμη και από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συμμετέχοντας σε μία τέτοια, ομαδικού χαρακτήρα κινησιολογική φόρμα, προσφέρονται ευκαιρίες για κοινωνικό ανάπτυξη και η επαναλαμβανόμενη εξάσκηση προωθεί τον κινητικό σχεδιασμό και τον αυθορμητισμό. Οι διάφορες τεχνικές χορού αποτελούν μία πρόκληση για τα παιδιά να δημιουργήσουν και να δοκιμάσουν νέα κινητικά σχήματα και διαφορετικές αλληλουχίες, αυξάνοντας τη γκάμα των κινητικών και αναπτυξιακών τους δεξιοτήτων.

Ενδιαφέρον αποτελεί η άποψη των Lasa, Ideishi και Ideishi (2007) ότι η κίνηση θεωρείται μία αισθητήρια εμπειρία. Οι αισθήσεις της όρασης, της ακοής και η διαδραστικότητα μεταξύ τους αποτελούν το κλειδί για την εξέλιξη της κίνησης και κατ' επέκταση την απελευθέρωση του σώματος μέσω των χορευτικών κινήσεων. Επιπλέον, κατά τον Dunn (2001), αυτές οι αισθητήριες εμπειρίες αυξάνουν την ευαισθησία της αντίδρασης σε ερεθίσματα, στις διάφορες καταστάσεις που βιώνει ο καθένας ξεχωριστά, όταν συμμετέχει στη διαδικασία του χορού. Ο Lasa και οι συνεργάτες του δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η κίνηση του σώματος μέσω της μουσικής αποτελεί ένα σημαντικό και

αποτελεσματικό εργαλείο πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης, κατά την προσχολική περίοδο.

Οι Hetland (2000), Holmes και Geiger (2002) συμπληρώνουν ότι η δημιουργική κίνηση του σώματος και η σύνδεση του με μουσικές εμπειρίες έχει ως στόχο να ενισχύσει την γνωστική ευελιξία και την κατανόηση της χωροχρονικής διάταξης. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τον προσανατολισμό και την προσαρμογή μέσα σ' ένα χώρο, την εξερεύνηση αντικειμένων και την εκτέλεση διάφορων παιχνιδιών. Ακόμη, ο χορός προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά για δημιουργία κινήσεων και έκφραση ιδεών και σκέψεων. Σύμφωνα με τον Piaget (βλ. Sue Stinson, *Creative dance for preschool Children*, σελ. 207), τα παιδιά σχηματίζουν σύμβολα μέσα από την ενσωμάτωσή τους στην κίνηση. Επισημαίνει ότι ιδιαίτερα στις προσχολικές ηλικίες αδυνατούν να σκεφτούν ή να μιλήσουν για την κίνηση χωρίς να την εκτελέσουν. Έτσι, κατ' αυτόν τον τρόπο, επεκτείνουν την φαντασία τους και την εξοικείωση του σώματος τους στο χώρο. Οι κινήσεις και οι διάφορες αναπαραστάσεις αποτελούν μία πρόκληση για τα παιδιά, στα οποία προσφέρεται η δυνατότητα να ανακαλέσουν και να συνδέσουν κινητικά σχήματα με οπτικοακουστικές πληροφορίες, εικόνες ζώων ή χωροχρονικές διατάξεις.

Επιπλέον, η σωματική κίνηση κατά τη χορευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με τη μουσική προσφέρει εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν έναυσμα για την ανάπτυξη της μνήμης. Επιπλέον, συντελούν στην ανάπτυξη του σωστού χειρισμού διαφόρων καταστάσεων, είτε πρόκειται για κάτι απλό, όπως ένας κινητικός σχεδιασμός, είτε πρόκειται για κάτι πιο σύνθετο, όπως η αλληλεπίδραση ή η λύση ενός προβλήματος κοινωνικής φύσεως. Μέσα από επαναλαμβανόμενες κινητικές εκφράσεις, τα παιδιά συσχετίζουν τους ποικίλους τρόπους, ήχους ή ρυθμούς της μουσικής με συγκεκριμένες

φόρμες κινήσεων και μετρούν τις κινήσεις του σώματος με σκοπό να συντονιστούν με τον παλμό της μουσικής (Stinson, 1989)

Μέσω της επανάληψης και της παρεπόμενης ανάπτυξης της μνήμης, τα παιδιά μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται και να κωδικοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σημεία μιας κίνησης και στην περίπτωση που προκύψει μία παραλλαγή στην ήδη υπάρχουσα κίνηση, αυτά μπορούν πιο εύκολα να προσαρμοστούν σε αυτή την κατάσταση, η οποία είναι βασισμένη σε προηγούμενη γνώση (Shumway-Cook και Woollacott, 2007). Γι' αυτό το λόγο, προγράμματα που βασίζονται στη μέθοδο της επανάληψης, δημιουργούν ουσιώδεις μαθησιακές ευκαιρίες μέσα σ' ένα ευχάριστο, οικείο περιβάλλον προς τα παιδιά, βοηθούν στην ενίσχυση των ήδη κατεχόμενων γνωστικών αντικειμένων που αφορούν την κίνηση και προωθούν τη μαθησιακή εξέλιξη σε νέες «περιοχές». Τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε κινητικούς συνδυασμούς όταν η δράση είναι επαναλαμβανόμενη και προβλέψιμη μέσα στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, οι Lorenzo-Lasa και οι συνεργάτες του (2007) αναφέρουν περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής όπου κατάφεραν, μέσω της διαδικασίας της επανάληψης, να συνδέσουν τη μουσική με τα συνεχόμενα κινητικά σχήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, τη μείωση της διάσπασης προσοχής από οποιοδήποτε άλλο οπτικοακουστικό ερέθισμα στα πλαίσια της συγκεκριμένης διαδικασίας και την ανάπτυξη της συγκέντρωσης και της προσήλωσης στον εκάστοτε μαθησιακό στόχο.

Στον αντίποδα, οι παραπάνω ερευνητές έθεσαν το πρόβλημα του μειωμένου ενδιαφέροντος και των αργών αντιδράσεων ορισμένων παιδιών και έκαναν λόγο για την ανάγκη της σωματικής και λεκτικής ώθησης που απαιτούνταν ώστε να προχωρήσουν στην οποιαδήποτε άσκηση. Τόνισαν ότι η χρήση αντιθετικών συναισθηματικών καταστάσεων, κατά στη διαδικασία του χορού και της μουσικής, συνετέλεσε στην

ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των συγκεκριμένων παιδιών, στη σύνδεση τους μ' αυτές τις δράσεις και κατ' επέκταση στην κατανόηση του συναισθηματικού εύρους. Η κίνηση επομένως, ως βάση τέτοιων καταστάσεων, αποτελεί μία πιο προσιτή και λιγότερο αγγωτική μέθοδο που έχει ως στόχο να εισάγει εμπειρίες και να βοηθήσει το εκάστοτε παιδί να αναπτύξει ένα μεγάλο εύρος συναισθηματικών αντιδράσεων (Boone, & Cunningham, 1998; Nikitina, 2003; Pica, 1997).

Η χρήση του χώρου είναι ένα επίσης σημαντικό στοιχείο, άμεσα συνδεδεμένο με τη φύση της κίνησης και του χορού. Γι' αυτό, ο προσδιορισμός του κατάλληλου χώρου αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο για τη βέλτιστη επίτευξη των μουσικοχορευτικών, σωματικών εμπειριών. Η χρήση μεγάλων χώρων, μπορεί να διευκολύνει την εξερεύνηση και την κατεύθυνση περισσότερων ελεύθερων κινήσεων, ενώ οι μικροί χώροι μπορούν να διευκολύνουν την εκτέλεση και την εξάσκηση περισσότερο περιορισμένων κινήσεων. Οι εσωτερικοί χώροι, σε αντίθεση με τους εξωτερικούς, δημιουργούν διαφορετικές εικόνες και μπορούν να αποτελέσουν ένα μέσο εξερεύνησης δημιουργικών, κινητικών δομών και συναισθημάτων (Lorenzo-Lasa και συνεργάτες: 2007).

Τέλος, γίνεται λόγος για επιπρόσθετες δραστηριότητες από τις οποίες μπορεί να γίνει πιο προσιτή η διαδικασία του χορού και της μουσικής και να εισέλθει αβίαστα στην καθημερινότητα του παιδιού. Η ανάγνωση ενός βιβλίου με αναφορές στο χορό και την κίνηση και η ζωγραφική μέσω μουσικής υπόκρουσης αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα. Δημιουργικές δραστηριότητες, κατά τις οποίες τα παιδιά εκφράζουν ένα σχετικό συναίσθημα μέσω αυτών, δημιουργούν συνδέσεις με προηγούμενες εμπειρίες τους και εμπειρίες που αφορούν άλλες διαστάσεις της ζωής τους (Lorenzo-Lasa και συνεργάτες: 2007).

3. Απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης μουσικής και κίνησης

3.1. Η διαδικασία της μίμησης

Η δύναμη που εμπεριέχεται σε κάθε μορφή μιμητικής συμμετοχής ποικίλει από άτομο σε άτομο και εγκαθιδρύει μια μεταβλικότητα στις έννοιες που αποκομίζονται μέσω των μουσικών δράσεων, συμπεριλαμβανομένου και της έννοιας της «κίνησης». Σύμφωνα μ' αυτό, ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις έννοιες με διαφορετικό τρόπο και τις επεξεργάζεται σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μίμησης (Cox, 2006).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί η μίμηση της επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο, η οποία ανιχνεύεται ήδη από τις πρώτες αλληλεπιδράσεις του βρέφους και του γονέα. Τα βρέφη μιμούνται άτομα από τον περίγυρό τους, μέσα από εκφράσεις του προσώπου, της φωνής ή του σώματος και αυτό αποτελεί μέρος της διαμόρφωσης των διαπροσωπικών τους σχέσεων και της γνωριμίας μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Cox (2006), η επιτυχημένη μίμηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιτυχημένη επικοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, όταν τα βρέφη και οι γονείς αλληλεπιδρούν, παρατηρείται μια μίμηση κινήσεων και χειρονομιών, τόσο από τα βρέφη, όσο και από τους γονείς. Μέσα από τη διαδικασία της αμοιβαίας μίμησης εννοείται και η αμοιβαία κατανόηση. Στην αμοιβαία μίμηση τα άτομα– στη συγκεκριμένη περίπτωση το βρέφος και ο γονέας– «παίρνουν» τη θέση αυτού που μιμούνται μέσω της συναισθηματικής ταύτισης και προσπαθούν να κατανοήσουν την ανθρώπινη φύση του άλλου. Η μίμηση που ασκείται από τα βρέφη είναι κάτι που μετατρέπεται, με τη σταδιακή τους ωρίμανση, σε μια κρυφή, αυθόρμητη διαδικασία.

Σημαντικά στοιχεία που συντελούν στην ανάπτυξη της μιμητικής συμμετοχής αποτελούν ορισμένοι νευρώνες που ονομάζονται «νευρώνες- καθρέφτης». Πρόκειται για συγκεκριμένους νευρώνες που πυροδοτούνται όταν εκτελείται μία δράση με προσανατολισμένο στόχο, όπως το να κατανοηθούν ορισμένες κινήσεις, αλλά και όταν παρατηρείται η εκτέλεση ομοίων δράσεων. Έτσι η σημασία της επιτυχημένης διαδικασίας της μίμησης των κινητικών σχημάτων και μορφών, οδηγεί στην ουσιαστική επαφή μεταξύ των δρώντων προσώπων και στην εύρυθμη επικοινωνία τους.

3.2. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης

Η προσχολική περίοδος αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο για τη μίμηση στοιχείων που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες και για τη μετέπειτα ανάπτυξη τους. Την περίοδο εκείνη, τα παιδιά ξεκινούν να αναπτύσσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, επιχειρούν τα πρώτα τους βήματα στη δημιουργία και τη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και επιδιώκουν την αποδοχή των συνομηλίκων (Corsario: 1985, Denham, & Burton: 2003, Denham, & Holt: 1993, Howes: 1987). Κατά τη

διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, μέσα από δραστηριότητες, που συνδυάζουν τη μουσική με τη χορευτική διαδικασία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συναναστραφούν μεταξύ τους, να μοιραστούν εμπειρίες, να συνεργαστούν, να λάβουν υπόψη τους τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων και να αποτρέψουν την εχθρικήτητα. Εκφράζοντας τις ιδέες τους και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, αποκτούν σταδιακά την ικανότητα συμμετοχής στην επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος (Nikitina: 2003).

Η μελέτη των Lobo και Winsler (2006) ήταν μία από τις έρευνες που εξέτασαν την χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα του χορού, της μουσικής και γενικότερα των κινητικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής και της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα έδειξε ότι παιδιά που συμμετείχαν σε προγράμματα χορού για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ανέπτυξαν σημαντικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες και παρουσίασαν μείωση στα προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του προγράμματος αυτού, σε αντίθεση με παιδιά που δεν είχαν ερεθίσματα από αντίστοιχες δράσεις.

Μέσω της εκφραστικής χρήσης του σώματος τα παιδιά εμφάνισαν αυξημένη αυτοπεποίθηση παρά το γεγονός ότι στην αρχή υπήρχε εμφανής δισταγμός ως προς την εκτέλεση ποικίλων ασκήσεων. Κατά την πορεία του προγράμματος, παρατηρήθηκε σταδιακή εξοικείωση και ομαλή συνύπαρξη μεταξύ των παιδιών καθώς και απελευθέρωση της σωματικής και λεκτικής έκφρασης. Ειδικές περιπτώσεις παιδιών με τάση προς απομόνωση, χωρίς ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες, με αδυναμία συγκέντρωσης και απουσία επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη, ανιχνεύθηκαν κατά την εξελικτική πορεία του προγράμματος. Η χρήση όμως δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίστηκαν στο συνδυασμό μουσικής και χορευτικών κινήσεων, οδήγησε στην αύξηση της προσοχής τους, στη συνύπαρξη με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και στην

ολοκληρωτικά ενεργή συμμετοχής τους στους χορούς και τις υπόλοιπες δραστηριότητες (Lobo, & Winsler, 2006).

Σε ανάλογη έρευνα του 2007 από τον Lasa και τους συνεργάτες του, παιδιά με προβλήματα υπερκινητικότητας αντιμετώπιζαν αρχικά δυσκολίες με την παραμονή τους μέσα στην ομάδα, αλληλεπιδρούσαν ελάχιστα με τα υπόλοιπα παιδιά και εγκατέλειπαν επανειλημμένως τις ομαδικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό οδηγούσε τους υπεύθυνους του προγράμματος σε μια συνεχή ανακατεύθυνση των παιδιών. Μέσα όμως από τις τυπικές επαναλαμβανόμενες χορευτικές φιγούρες, που συντελούσαν στην ενίσχυση της κίνησης και της μουσικής ιδέας, ανιχνεύθηκαν, με την πάροδο του χρόνου και των μαθημάτων, στοιχεία προσαρμογής των παιδιών αυτών στα δεδομένα της ομάδας, ενισχύοντας και το αίσθημα του σεβασμού προς τους άλλους μέσα στα πλαίσια του εκάστοτε παιχνιδιού. Τα παιδιά επέκτειναν την ικανότητα τους να προτείνουν και να αποδίδουν ιδέες βασισμένες μονάχα στις κινήσεις που έδειχναν. Η δημιουργία ιδεών συγκροτεί ένα σημαντικό γνωστικό κομμάτι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχοντας ως σκοπό να αλληλεπιδράσουν και να εμπλακούν με άλλους και να σχηματίσουν κοινές αντιλήψεις και εμπειρίες κοινωνικής φύσεως (Lasa και συνεργάτες, 2007).

Μέσα από το χορό δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αισθανθούν καλύτερα με τον εαυτό τους και να συνδέσουν το μυαλό με το σώμα τους. Η ασφάλεια που δημιουργείται μέσα από τη χορευτική διαδικασία, ενθαρρύνει τη δοκιμή διαφορετικών πραγμάτων, όπως την αφήγηση μια ιστορίας μέσω του σώματος, τη σύνθεση μουσικών κομματιών και την αυθόρμητη κίνηση σύμφωνα με τη μουσική. Επιπλέον, ενισχύεται η εκτέλεση ποικίλων χορευτικών σχημάτων, η έκφραση και το μοίρασμα συναισθηματικών και κοινωνικών ιδεών, οι οποίες μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να ευδοκιμήσουν μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, ειδικά με την παρουσία σημαντικών φραγμών στη γλώσσα. Έτσι, αυτοί οι παράγοντες καθιστούν ικανά τα παιδιά να αναπτύξουν μια πιο

υγείη και ολοκληρωμένη εικόνα και άποψη για τον εαυτό τους και μια δυνατότερη αυτοεκτίμηση (Lobo, & Winsler, 2006).

Επιπροσθέτως, κατά την πορεία του χορευτικού προγράμματος, τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους καλύτερα. Μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες και προκλήσεις και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δεσμών. Καθώς λοιπόν, η αρχή της γνωριμίας χαρακτηριζόταν από δισταγμό ή και άρνηση ως προς τη μεταξύ τους επαφή, κατά την εξελικτική πορεία του προγράμματος ανιχνεύθηκαν περισσότερα αυθόρμητα αγγίγματα (πάντα με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους) και παρατηρήθηκε άνοδος της ψυχολογικής τους διάθεσης ως προς τη μεταξύ τους επαφή. Αυτοί οι δεσμοί και η οικειότητα που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να αποτελέσουν εφαλτήριο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη (Lobo, & Winsler, 2006).

Οι Lobo και Winsler (2006), επισημαίνουν ότι το πρόγραμμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη λήψη περισσότερων αποφάσεων και ρίσκων που αφορούν την κοινωνικοποίηση των παιδιών, όπως η δημιουργία χορογραφίας με βάση δικές τους ερμηνείες και η επιλογή παρτενέρ για τα ομαδικά παιχνίδια και όλα αυτά κάτω από το πρίσμα της ασφάλειας και της απουσίας κριτικής.

Στα παιδιά μπορεί να δοθεί το έναυσμα να εξερευνήσουν νέες, πιο δημιουργικές χρήσεις οικίων αντικειμένων όπως κοστούμια, μπάλες, στεφάνια ή άνετα υφάσματα και να αναπτύξουν δεξιότητες με τρόπους που δε σχετίζονται με την παραδοσιακή, ακαδημαϊκή μάθηση. Διευκολύνουν την αφηρημένη σκέψη τους, δημιουργούν ιστορίες, πρόσωπα και τοπία με τα υλικά που τους δίνονται και αναπαριστούν ποικίλους ρόλους (Lasa και συνεργάτες: 2007).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η μουσική είναι ένα πολύ ουσιαστικό στοιχείο μέσα σ' ένα πρόγραμμα χορού. Στην έρευνα των Lobo και Winsler (2007), η μουσική

συνόδευε τις περισσότερες χορευτικές δράσεις. Αποτελεί επίσης, εργαλείο πολιτισμικής ενσωμάτωσης που έχει ως στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Ducenne:2004). Παρ' όλα αυτά όμως, οι ομαδικές και οι ατομικές επιδράσεις της μουσικής και του χορού στην βελτίωση της συμπεριφοράς και της κοινωνικής συμμετοχής των μικρών παιδιών χρήζουν περαιτέρω έρευνα.

Τα οφέλη του χορού και της μουσικής μέσα από τη μελέτη Lobo και Winsler (2007), λειτούργησαν θετικά ειδικά σε παιδιά που ζούσαν σε χαμηλό βιωτικό επίπεδο. Προέρχονταν σε μεγάλο βαθμό από οικογένειες μεταναστών με γονείς που κατείχαν περιορισμένη εκπαίδευση, και η πλειοψηφία των παιδιών είχε να αντιμετωπίσει σημαντικές γλωσσικές δυσκολίες. Η απουσία ανεπτυγμένης γλώσσας ως εργαλείο για τη λύση διαπροσωπικών προβλημάτων, τόσο στα πλαίσια της κοινωνίας όσο και των πιο προσωπικών καταστάσεων (Winsler: 1997) μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για μια ομαλή επικοινωνία, ανεβάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τα επίπεδα της σύγχυσης και πιθανώς της αταξίας. Όπως συμπληρώνουν ο Lasa και οι συνεργάτες του (2007), η ενσωμάτωση της καλλιτεχνικής μάθησης μέσα στην ενότητα της οικογένειας αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο πολλών προσχολικών προγραμμάτων. Η ουσιαστική γονεϊκή παρέμβαση αυξάνει τις πιθανότητες και τις ευκαιρίες για την έκθεση και την εξάσκηση των παιδιών σε νέες εμπειρίες στο σπίτι ειδικότερα και στην κοινωνία γενικότερα, καθώς η ενασχόληση με το χόρο ακόμη και στο περιβάλλον της οικογένειας μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

4. Συναισθήματα- Μουσική- Σώμα

4.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ποικίλες και διστάμενες θεωρητικές απόψεις έχουν διατυπωθεί με σκοπό να προσδιορίσουν την έννοια του συναισθήματος και το ποια στοιχεία τη συντελούν. Η μελέτη της φύσης των συναισθηματικών (affective) αντιδράσεων που προκαλούνται μέσα από τη μουσική και το γεγονός του εάν μπορούν να υπολογιστούν ως «συναισθήματα», έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. Σύμφωνα με μελέτη του Smith (1993), τα συναισθήματα συνδέονται και προκύπτουν από το γνωστικό πλαίσιο της αντίστοιχης μουσικής κατάστασης, σε αντίθεση με την άποψη του Maddel (2002) σχετικά με την ύπαρξη μόνο «αντικειμενικών» συναισθημάτων. Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί απόψεις που τονίζουν ότι οι ψυχολογικές και κινητικές αλλαγές καθώς και οι εντάσεις στη συμπεριφορά, μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικά στοιχεία που επηρεάζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις (Scherer, 2004). Παρ' όλο όμως που, όλα αυτά τα στοιχεία μπορούν να αλληλεπιδράσουν ή να ενεργοποιηθούν κατά την αντίδραση σε μία συγκεκριμένη μουσική, δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν κάθε φορά όλα μαζί.

Κατά τον Kivy (1980, 1990, 2001), τα χαρούμενα και λυπημένα ακούσματα σε μουσικά κομμάτια δεν προκαλούν αληθινή χαρά ή λύπη στους ακροατές αλλά οδηγούν σε αντικειμενικές αντιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ένα κομμάτι μουσικής ανάλογα με το ύφος του, εμπεριέχει συναισθηματικές εκφράσεις που οδηγούν τον

ακροατή στη συνέχεια να νιώσει παρόμοια συναισθήματα. Στον αντίποδα τοποθετείται η άποψη του Davies (2001) που ισχυρίζεται ότι τα συναισθήματα που προκαλεί μια μουσική στον ακροατή μπορεί να μη βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτά που θέλει να εκφράσει η ίδια η μουσική. Με άλλα λόγια, οι ακροατές χαρακτηρίζουν τη μουσική ως χαρούμενη ή λυπημένη επειδή η μουσική τους κάνει να αισθάνονται χαρά ή λύπη και όχι επειδή η μουσική αυτή εκφράζει στην ουσία αυτά τα συγκεκριμένα συναισθήματα.

Τέλος, σημαντικό στοιχείο για τη συνύπαρξη μουσικής και συναισθήματος αποτελεί και η άποψη ότι η έκφραση των διαφορετικών συναισθημάτων αλλά και η ενδεχόμενη αλληλεπίδραση τους με διαφορετικές κιναισθητικές εμπειρίες (Clynes, 1979; de Rivera, 1977; Stern, 1985) επηρεάζεται άμεσα από το πλαίσιο της κάθε κουλτούρας στο οποίο παρουσιάζονται (Budd, 1985; Gabriel, & Crickmore, 1977; Kratus, 1993; Meyer, 1956; Sloboda, 1991; Walton, 1990).

Παρά την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων σχετικά με τα συναισθήματα, είτε αυτά θεωρούνται ως καταστάσεις που ενυπάρχουν στην ίδια τη μουσική, είτε προκαλούνται στον ίδιο τον ακροατή απ' αυτήν, ο τρόπος συναισθηματικής αντίδρασης και παρουσίασης δεν διαφέρει και περιλαμβάνει εκφράσεις προσώπου αλλά και κινητικών σχημάτων μέσω του σώματος.

4.2. Συναισθήματα μέσω εκφράσεων προσώπου (facial expressions)

Μέσω της χρήσης του προσώπου και της εναλλαγής των εκφράσεων του, μπορούν να ερμηνευθούν και να μεταδοθούν ποίκιλα συναισθήματα. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι τα συναισθήματα που χαρακτηρίζονται ως «βασικά» και ενυπάρχουν μέσα σ' ένα μουσικό κομμάτι, μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια. Σύμφωνα με τους

Spackman, Fujiki, Brinton, Nelson και Allen (2005), βασικά συναισθήματα χαρακτηρίζονται ως η χαρά, η λύπη, ο φόβος και ο θυμός.

Παλαιότερη έρευνα, όπως αυτή των Kastner και Crowder (1990) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι παιδιά στην ηλικία των 3 ετών, αντιστοιχούσαν τις θετικές και αρνητικές εκφράσεις του προσώπου τους σύμφωνα με το χαρούμενο ή λυπημένο ύφος των μελωδιών που άκουγαν και οι απαντήσεις τους ήταν ανάλογες με αυτές των ενηλίκων. Στη συνέχεια, ο Gentile (1998) διεξήγαγε μία μελέτη με σκοπό να ερευνήσει την κατανόηση του συναισθήματος μέσα από τη μουσική έκφραση, ισχυριζόμενος ότι η μουσική μορφή από μόνη της μπορεί να προσδιορίσει το συναισθηματικό περιεχόμενο. Κατέληξε και αυτός στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία αναγνώριζαν πιο εύκολα τα χαρούμενα και λυπημένα μουσικά παραδείγματα. Παρ' όλα αυτά, σημείωσε ότι τυχόν ασυμφωνίες ως προς τις απαντήσεις τους, προέκυπταν λόγω του τρόπου με τον οποίο ένα συγκεκριμένο κομμάτι εξέφραζε και μετέδιδε τα διάφορα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα κομμάτια ενδέχεται να εκφράζουν με πιο ξεκάθαρο τρόπο συναισθήματα, πράγμα που μπορεί να ευθύνεται σε λόγους που αφορούν το μουσικό στυλ της σύνθεσης αλλά και την εξοικείωση με αυτήν.

Σύμφωνα με τους Dolgin, Adelson (1990), Gentile (1998), Terwoigt και Van Grinsven (1991), παιδιά στην ηλικία των 4 ετών έχουν την ικανότητα να προσδιορίζουν άριστα συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος, μέσα από μουσικές μελωδίες και να τα συνδέουν με εκφράσεις του προσώπου. Από την άλλη, έρευνες, όπως αυτή του Gregory (1996), ανέφεραν ότι οι αντιδράσεις των παιδιών ηλικίας 4 ετών σε μουσική που εξέφραζε χαρά ή θυμό, δεν ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικές, πιθανώς υπονοώντας την αδυναμία των παιδιών να ξεχωρίσουν το συναίσθημα του θυμού από αυτό του φόβου.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα όμως της Nawrot (2003), που έγινε με σκοπό να συγκρίνει τις αντιδράσεις των ενηλίκων με αυτές των νηπίων, οι απαντήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα μουσικά κομμάτια που χρησιμοποίησε παρουσίαζαν ομοιότητες με αυτές των ενηλίκων ακόμη και για τις εκφράσεις φόβου και θυμού σε αντίθεση με παλαιότερα ερευνητικά συμπεράσματα όπως αυτά των Robazza (1994), Terwogt και Van Grinsen (1991). Στο πείραμα της Nawrot (2003), χρησιμοποιήθηκαν 9 κομμάτια κλασσικής μουσικής, με σκοπό οι συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν ποιο από τα 5 συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβο, θυμό και ουδετερότητα) εξέφραζε το κάθε κομμάτι. Επιπλέον, η παρουσίαση 5 εικόνων με την αναπαράσταση των συναισθημάτων αυτών μέσα από εκφράσεις προσώπου, χρησιμοποιήθηκε στην αρχή για μια απλή προπαρασκευαστική αναγνώριση των συναισθημάτων. Στη συνέχεια, δόθηκαν στους συμμετέχοντες οδηγίες ώστε να ταιριάξουν τις εικόνες αυτές ανάλογα με το συναισθηματικό ύφος του κάθε κομματιού. Τέλος, ζητήθηκε μόνο από τα παιδιά να περιγράψουν τα συναισθήματα που εκφράζονται μέσα από τις μουσικές ακροάσεις, χρησιμοποιώντας λεκτικές ετικέτες.

Οι απαντήσεις των παιδιών παρουσίασαν μεγαλύτερη ποικιλία μεταξύ τους, Γι' αυτό και στα αποτελέσματα του πειράματος δεν ανιχνεύθηκε απόλυτη συμφωνία ανάμεσα στις απαντήσεις των παιδιών με αυτές των ενηλίκων. Εντούτοις, αυτό δεν αποκλείει την πιθανότητα, τα παιδιά να είχαν τον ίδιο τρόπο κρίσης και αντίληψης με αυτόν των ενηλίκων. Το γεγονός επιβεβαιώνεται από το ότι οι απαντήσεις και των δύο ηλικιακών ομάδων δε διέφεραν στα μουσικά κομμάτια που εξέφραζαν χαρά η λύπη. Επιπροσθέτως, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το συναίσθημα δεν ήταν εύκολα διακριτό, επέλεξαν την ίδια απάντηση ακόμη και αν στη συνέχεια αποδεικνύοταν κατά τις μετρήσεις, λανθασμένη. Σχετικά με τις ασυμφωνίες που προέκυπταν ανάμεσα στις απαντήσεις των παιδιών και ενηλίκων, υπήρχαν ορισμένες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι

λεκτικές ετικέτες που είχαν χρησιμοποιήσει τα νήπια για να χαρακτηρίσουν ένα συναίσθημα, εμφανίζονταν με σκοπό να ταιριάζουν καλύτερα στις απαντήσεις των ενηλίκων. Ενδιαφέρον αποτελεί το ότι σε δείγματα που εξέφραζαν συναισθήματα θυμού ή φόβου, οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ιδιαίτερα πρωτότυπες και ευφάνταστες.

Στην έρευνα, το ποσοστό των ενηλίκων που βρισκόταν σε συμφωνία ως προς τις απαντήσεις τους στα μουσικά κομμάτια κυμαινόταν από το 45-95 %. Το γεγονός αυτής της προσεκτικής επιλογής και του μεγάλου ποσοστού επιτυχίας ευθύνεται κατά ένα σημαντικό μέρος στην διαφορά ηλικίας και την αυξημένη αντίληψη των ενηλίκων. Επιπλέον, η χρήση των εικόνων μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχή έκβαση της δοκιμασίας, ιδιαίτερα για τα παιδιά, δεδομένου ότι αυτά τείνουν να ανταποκρίνονται με ένα πιο εγωκεντρικό τρόπο και οι απαντήσεις τους περί συναισθήματος να μην είναι τόσο αντικειμενικές (Nawrot, 2003). Πέρα όμως από την σημαντικότητα που προσδίδεται στη χρήση των εκφράσεων του προσώπου υπάρχουν και άλλοι, περισσότερο κινησιολογικοί τρόποι για να επιτευχθεί η αποκωδικοποίηση και ο χαρακτηρισμός των συναισθημάτων.

4.3. Έκφραση συναισθημάτων μέσω στατικών θέσεων του σώματος

Η δυνατότητα των ανθρώπων να περιγράφουν τα συναισθήματα τους χωρίς την παρουσία λόγου, πραγματοποιείται μέσω της σωματικής έκφρασης που αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς τύπους μη λεκτικής επικοινωνίας (Minsky, 1986; Picard, 2003; Bionca, 2003). Η παρουσία των συναισθημάτων αλλά και των συμπεριφορών που δημιουργούνται μέσα από την έκφραση του σώματος, μπορεί να συνεισφέρει μία πιο πλούσια αλληλεπίδραση και να δώσει έναυσμα στην ικανότητα των συμμετοχόντων να

συναναστραφούν με ένα διαφορετικό και πιο ευέλικτο τρόπο. Γι' αυτό κι η συναισθηματική επικοινωνία, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία ατόμων με πολυδιάστατη προσωπικότητα, υγιή κοινωνική συμπεριφορά και δράση και συναισθηματική ανταπόκριση (Vinayagamoorthy, Steed, & Slater, 2005).

Στην καθημερινότητα, οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων μέσα σε μια κοινωνία έχουν την ικανότητα να προωθούν την μεταξύ τους επικοινωνία. Εάν αυτές οι αλληλεπιδράσεις αποδειχτούν ελλιπείς και ακατάλληλες, τότε η διαδικασία της επικοινωνίας δυσχεραίνει με αποτέλεσμα να προκαλέσει καταστάσεις άγχους στα άτομα (Mullins και Duke, 2004).

Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του άλλου μέσα από την στάση του σώματος, αποτελεί έναν αξιοσημείωτο κοινωνικό τρόπο συναισθηματικής έκφρασης και αλληλεπίδρασης, ακόμη και αν εκλείπουν τα φωνητικά χαρακτηριστικά ή αν οι εκφράσεις του προσώπου είναι δύσκολα διακριτές (Grezes, Pichon, & Gelder, 2007; Walk, & Walters, 1988; Brownlow, Dixon, Egbert, & Radcligge, 1997; Dittrich, 1993). Καθώς οι άνθρωποι είναι ευαίσθητοι ως προς τα ερεθίσματα και τις συμπεριφορές που δημιουργούνται από τους άλλους, η στάση του σώματος αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο μη λεκτικής επικοινωνίας και είναι ικανό να εκφράσει ένα σύνολο συναισθηματικών αντιδράσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να συνθέσουν και διαμορφώσουν την δική τους συμπεριφορά και να την εξωτερικεύουν προς τον περίγυρο τους (Gedler, 2006).

Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το ότι το ανθρώπινο σώμα αποτελεί ουσιαστικά ένα αντικείμενο, του οποίου ο βαθμός ελευθερίας της έκφρασης (Montepare, Koff, Zaitchik, & Albert, 1999) είναι μεγάλος και έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πιο πολλά απ' ό,τι ο λόγος ή ένα απλό κείμενο (Kipp, 2004). Ο Gelder (2006) θέτοντας ως παράδειγμα ένα πρόσωπο που εκφράζει φόβο, τονίζει ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα να αποκτηθούν

περαιτέρω πληροφορίες, όπως το από που προκαλείται η απειλή και ποια αποτελεσματική αντίδραση κατά τη συγκεκριμένη κατάσταση πράττουν τα συγκεκριμένα άτομα. Γι' αυτό και υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της κίνησης που εκφράζει φόβο, τονίζοντας ότι μέσω της σωματοποιημένης συναισθηματικής εμπειρίας μπορεί να αναγνωρισθεί και να κατανοηθεί το σημάδι του κινδύνου αλλά και να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους το άτομο θα χειριστεί την κατάσταση (Gelder, 2006). Έτσι προκύπτει το συμπέρασμα ότι το ανθρώπινο σώμα αποτελεί ιδανικός «διαμεσολαβητής» μετάδοσης πληροφοριών με σκοπό την κατανόηση της φύσης και της έντασης μιας συναισθηματικής συγκυρίας (Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1972).

Όπως είχε υποστηρίξει παλαιότερα ο Bull (1987) η κίνηση του σώματος αποτελεί ιδανικό, συναισθηματικό επικοινωνιακό κανάλι, το οποίο μπορεί να εκτελεί κινήσεις είτε σε καταστάσεις κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, είτε σε περιπτώσεις απλής προσωπικής έκφρασης. Έτσι μετέπειτα μελέτες εξέτασαν και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κάνοντας βίωμα τη σωματική κίνηση, ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να ελέγξει με μεγαλύτερη ευκολία τις στάσεις του σώματός του απ' ότι τις εκφράσεις του προσώπου του, ειδικά μέσα σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Vinayagamoorthy, Brogni, Gillies, Slater, & Steed, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε, η έκφραση συναισθημάτων μέσω της σωματικής κίνησης ή στάσης αποτελεί τον πλέον αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο μη λεκτικής επικοινωνίας που είναι ικανός να ερμηνεύει συναισθηματικές καταστάσεις άλλων. Παρ' όλα αυτά, ακόμη εξετάζονται τυχόν ασάφειες ή αδυναμίες αυτού του τρόπου επικοινωνίας (Coulsan, 2004). Στο σημείο αυτό, η μελέτη των Shaarani και Romano (2007) αποτελεί ένα έναυσμα στην προσπάθεια να εκτιμήσουν την κατανόηση των συναισθημάτων και να προσδιορίσουν πόσο επιτυχημένες είναι οι στάσεις και οι κινήσεις του ανθρώπινου σώματος στην εκφραστική συναισθηματική ταύτιση. Χρησιμοποιώντας

στο πείραμα τους εικονικούς χαρακτήρες σε ψηφιακό περιβάλλον, επιχείρησαν να μελετήσουν τον τρόπο απόδοσης των συναισθημάτων μέσα από τις στάσεις του σώματος και να μετρήσουν το επίπεδο των συναισθηματικών αντιδράσεων για κάθε ξεχωριστή στάση. Τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι κινήσεις είχαν προσδιοριστεί για να χαρακτηρίσουν έξι βασικά συναισθήματα, τα οποία σύμφωνα με τους Shaarani και Romano (2007) είναι η χαρά, η λύπη, ο φόβος, ο θυμός, η έκπληξη και η απέχθεια. Για το πείραμά τους χρησιμοποιήθηκαν 30 εικόνες με ανθρώπινες φιγούρες που εξέφραζαν αυτά τα έξι βασικά συναισθήματα. Βασικό στοιχείο αποτέλεσε η απουσία προσώπων στις φιγούρες αυτές, με σκοπό την αναγνώριση και την αξιολόγηση των συναισθημάτων καθαρά μέσα από τη στάση και τις κινήσεις του ανθρώπινου σώματος, χωρίς λοιπές επιρροές. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικές εθνικότητες, διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα και διαφορετικά επαγγέλματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στάσεις που εξέφραζαν χαρά και θυμό είχαν την μεγαλύτερη ακρίβεια στην αναγνώρισή τους από τους συμμετέχοντες. Τα συναισθήματα της λύπης, της έκπληξης και του φόβου ήταν λιγότερο αναγνωρίσιμα ενώ το συναίσθημα της απέχθειας είχε τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνωρισιμότητας.

Παρόμοια έρευνα με αυτή των Shaarani και Romano (2007), για την απόδοση των συναισθημάτων μέσα από σωματικές στάσεις, εκπονήθηκε από τον Coulsan (2004). Στη μελέτη του ο Coulsan (2004), επιχείρησε να εξετάσει ποια συναισθήματα μεταδίδονται με ακρίβεια μέσα από τις στάσεις του σώματος. Η διαφορά ανάμεσα στη μελέτη του Coulsan (2004) και σ' αυτή των Shaarani και Romano (2007), είναι ότι ο Coulsan στο πείραμα του χρησιμοποίησε πιο αφηρημένες φιγούρες σε αντίθεση με τους Shaarani και Romano που χρησιμοποίησαν εικόνες από στατικούς χαρακτήρες που μοιάζουν περισσότερο με αληθινούς ανθρώπους. Με άλλα λόγια, η διαφορά έγκειται στην παρουσίαση λεπτομερειών στα μέρη του σώματος, όπως είναι τα δάχτυλα ή οι πατούσες,

στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες σε μια πιο λεπτομερή κατανόηση της κίνησης.

Μια άλλη χαρακτηριστική διαφορά είναι ότι ο Coulsan (2004) μελετά τις στάσεις από τρεις οπτικές γωνίες, την μπροστινή, την πλαινή και την πίσω, τη στιγμή που η μελέτη των Shaarani και Romani (2007) επικεντρώνεται μόνο στην μπροστινή πλευρά της φιγούρας, ή με μία μικρή κλίση. Η τεχνική αυτή που χρησιμοποιούν στηρίζεται σε έναν αριθμό μελετών που έχουν διεξάγει οι ίδιοι, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μπροστινές οπτικές γωνίες οδηγούν σε μεγαλύτερη ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Στην ουσία, τονίζουν ότι τα συναισθήματα μέσα από τις σωματικές στάσεις εκδηλώνονται με μεγαλύτερη ευκρίνεια όταν η φιγούρα που αναπαριστά μία στάση βρίσκεται ακριβώς απέναντι (μπροστινή οπτική γωνία) από αυτόν που την βλέπει.



Εικόνα1: Shaarani and Romano, *Perception of Emotions from Static Postures*

Τα αποτελέσματα από την μελέτη του Coulsan (2004) έδειξαν ότι τα συναισθήματα του θυμού, της χαράς και της λύπης είναι αναγνωρίσιμα σε μεγάλο αριθμό στάσεων, ενώ η μελέτη των Shaarani και Romano (2007), ανέδειξε μόνο τα συναισθήματα της χαράς και του θυμού. Ενδιαφέρον αποτελεί το ότι και οι δύο μελέτες συμφώνησαν ότι το συναίσθημα της απέχθειας ήταν το λιγότερο αναγνωρίσιμο καθώς η στάση που το εξέφραζε δημιούργησε μεγαλύτερη δυσκολία στην κατανόηση της εκ μέρους των συμμετοχόντων στην έρευνα.

4.4.Συναισθήματα μέσω χορευτικών κινήσεων

Παρ' όλο που μέσα στη διαδικασία του χορού, οι κινήσεις του σώματος χρησιμοποιούνται ως ένα ιδιαίτερα ευέλικτο μέσο για την έκφραση του συναισθήματος, η μελέτη και η κατανόηση όλων αυτών των στοιχείων αποτελεί ένα παραμελημένο θέμα έρευνας (Camurri, 2003). Ο στόχος που τέθηκε από τους Shaarani και Romano (2006), αποτελεί μία εμπειριστατωμένη προσπάθεια αξιολόγησης και κατανόησης του ζητήματος αυτού, δίνοντας έμφαση στην «αντανάκλαση» συγκεκριμένων βασικών συναισθημάτων μέσα από εκφραστικές κινήσεις του σώματος. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν συναισθήματα, τα οποία έχουν χαρακτηριστεί και κατηγοριοποιηθεί ως βασικά από τον Eitan (1999) και είναι η χαρά, η λύπη, ο φόβος, ο θυμός, η έκπληξη και η απέχθεια. Κάνοντας αναδρομή σε παλαιότερες έρευνες, όπως αυτές των Meijer (1989) και Wallbott (1998) τονίζεται η άποψη ότι μέσα από την εκτέλεση συγκεκριμένων κινητικών δράσεων του σώματος, το άτομο έχει τη δυνατότητα να αντιγράψει ένα συναίσθημα, καθώς επίσης και να αναγνωρίσει ή να εκφράσει ένα πιο «κρυφό» συναισθηματικό μήνυμα.

Οι στάσεις του σώματος ενός χορευτή παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τη φύση των συναισθημάτων του (Hoffman, 1981) και βοηθάνε άλλα άτομα να ταυτιστούν συναισθηματικά μαζί του (Mitchell, & Gallaher, 2001). Στοιχεία όπως η δύναμη, η ταχύτητα, ο προσανατολισμός στο χώρο, προσφέρουν μία πιο αναλυτική περιγραφή της κίνησης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάκριση των διαφορετικών κινήσεων. Όταν το ύφος της κίνησης, εκφράζει για παράδειγμα μία γενική αρνητική κατάσταση, μπορεί να δηλώσει ποικίλα, διαφορετικά συναισθήματα όπως έκπληξη, ντροπή, θυμό ή φόβο (Meijer, 1989). Εάν όμως, η κίνηση αυτή συνδυαστεί και με άλλες παρόμοιες, μικρότερες κινήσεις ή με εκφράσεις του προσώπου, τότε το συναίσθημα που αναδύεται μέσα από αυτό το συνολικό σύνολο μπορεί να δηλώσει κάτι πιο συγκεκριμένο. Σύμφωνα με τους Richmond και McCroskey (2000), οι κινήσεις των ποδιών και των χεριών ανάλογα

με τη συναισθηματική κατάσταση που καλούνται να αποδώσουν, αποτελούν ένα ακόμη στοιχείο για τον τύπο του συναισθήματος που βιώνει κάποιος.

Ανάλογα με τις επιρροές κάθε κουλτούρας και κάθε κοινωνίας, τα βασικά τουλάχιστον συναισθήματα διαμορφώνονται και εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο και ένταση δημιουργώντας έτσι ποικίλα περιβάλλοντα συναισθηματικής εξέλιξης (Ekman, 1999; Ekman, & Friesen, 2003). Έτσι, τα έξι βασικά συναισθήματα, όπως έχουν προσδιοριστεί από τον Ekman (1999) και τους Shaarani και Romano (2006), μπορούν να συνοδευτούν με εκφράσεις του προσώπου και με κινήσεις του σώματος, ανάλογες με το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε κοινωνίας. Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνο και τον Brunswikian (2003), κατά τον οποίο, ο ακριβής προσδιορισμός των συναισθημάτων που ανιχνεύονται σε μία μουσική, επηρεάζεται από τη διαδικασία εισχώρισης ενός ατόμου στο κοινωνικό γίνεσθαι. Επιπροσθέτως, τόνισε ότι μέσα από εμπειρίες διάφορων κοινωνικών καταστάσεων, κάθε άτομο υιοθετεί συγκεκριμένους κανόνες και συμβάσεις. Αυτά τα επίκτητα στοιχεία, επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη συναισθηματική επικοινωνία αλλά και την αναγνώριση συναισθημάτων, κάτι το οποίο αποτελεί σημαντικό εφαλτήριο για τη συναισθηματική κωδικοποίηση μιας μουσικής.

4.5. Έκφραση συναισθημάτων μέσα από κινητικά σχήματα στην προσχολική ηλικία

Η συναισθηματική επικοινωνία μέσα από εκφραστικά νεύματα και στάσεις, είχε απασχολήσει σε πολύ μικρότερο βαθμό τις έρευνες απ' ότι η συναισθηματική έκφραση μέσω των εκφράσεων του προσώπου και της φωνής κατά τη διάρκεια μιας μουσικής ακρόασης ή εκτέλεσης μουσικής. Αυτή η διαφορά στα ποσοστά του ενδιαφέροντος ανάμεσα στις ερευνητικές προσπάθειες αποτέλεσε εύλογη απορία, δεδομένου της

επιτυχίας μερικών ερευνών που είχαν μελετήσει την ικανότητα της σωματικής κίνησης και έκφρασης να μεταβιβάζουν συναισθηματικά μηνύματα.

Πιο ειδικά, από τις πρώτες έρευνες που διεξήχθησαν, ανιχνεύθηκε ότι η συναισθηματική επικοινωνία γίνεται αντιληπτή είτε μέσα από μια ποικιλία κινήσιολογικών φορμών και βηματισμών (Montepare, 1988), είτε μέσα από κινούμενες γεωμετρικές φιγούρες (animation) (Heider, & Simmel, 1944; Rime, 1985) και παραστάσεις χορευτικών, εκφραστικών κινήσεων (Aronoff, Woike, & Hyman, 1992; Boone, & Cunningham, 1999; DeMeijer, 1989, 1991; Walk, & Homan, 1984; Walk, & Samuel; 1988).

Καθώς η σημασία της κίνησης είναι γενικά παραδεκτή, τίθεται το ερώτημα σχετικά με την ηλικία κατά την οποία τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται μουσικές καταστάσεις και να τις εκφράζουν με την κίνηση του σώματος. Μελέτες επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αποκωδικοποιήσουν μέσω της εκφραστικής κίνησης του σώματος, συναισθηματικά μηνύματα, αναιρώντας ουσιαστικά προσπάθειες παλαιότερων ερευνών που είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα αυτή δεν εμφανίζεται πριν την ηλικία των 8 ετών.

Μέσα από την έρευνα του Buck (1984), ο οποίος εξέτασε την ικανότητα των παιδιών να μεταβιβάζουν συμβολικές έννοιες μέσω κινήσεων, προκύπτει το γεγονός ότι τα παιδιά στην ηλικία των 4 και 5 ετών μπορούν να αποκωδικοποιήσουν συναισθηματικές ερμηνείες μέσω εκφραστικών φιγούρων (figures), που αναπαριστούν εκφραστικές κινήσεις ή στάσεις του σώματος. Ανακάλυψε επίσης, ότι παιδιά 3 ετών μπορούν με επιτυχία να προσδιορίσουν την ταυτότητα ορισμένων οικείων αντικειμένων μέσω επικοινωνιακών συμβολισμών (συμβολική επικοινωνία) (Boyatzis, & Satyaprasad, 1994), καθώς και ότι παιδιά στην ηλικία των 4 ετών μπορούν με επιτυχία να προσδιορίσουν ποικίλα κοινωνικά μηνύματα με σκοπό να επικοινωνήσουν με τους

άλλους (Boyatzis, & Satyaprasad: 1994). Δεδομένου ότι η αυθόρμητη επικοινωνία φαίνεται να προηγείται της συμβολικής επικοινωνίας (Buck, 1984), η ικανότητα μεταβίβασης συναισθηματικών εννοιών διαμέσου εκφραστικών κινήσεων είναι πιθανό να ξεκινάει από την ηλικία των 4 ετών.

Αξιοσημείωτες πληροφορίες για την πρόωρη εμφάνιση της συναισθηματικής κωδικοποίησης ανιχνεύθηκαν ήδη σε αναφορές του Moog (1976) που τονίζουν ότι η μουσική αποσπά εκφραστικές κινητικές συμπεριφορές σε πολύ μικρή ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, ο Moog μελέτησε τις αυθόρμητες αντιδράσεις των παιδιών στη μουσική από τη γέννηση τους μέχρι την ηλικία των 6 ετών. Παρατήρησε ότι από τη στιγμή που τα παιδιά διένυαν την ηλικία των 4- 6 μηνών είχαν την ικανότητα να αντιδρούν στη μουσική εκτελώντας μεγάλο πλήθος κινήσεων του σώματος, παρ' όλο που δεν ήταν ξεκάθαρα οργανωμένες σε ρυθμικά καλούπια (patterns). Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, συγκεκριμένα στην ηλικία των 4-6 ετών οι αντιδράσεις των παιδιών στη μουσική αποτελούνται από πιο συγκερατημένες κινήσεις χρησιμοποιώντας όμως πιο περίπλοκα ρυθμικά σχήματα, τα οποία είναι οργανωμένα στο χώρο.

Κατά τον Moog (1976), δεδομένης τη μουσικής αποτελεσματικότητας στη μεταβίβαση ενός συγκεκριμένου συναισθήματος, μπορούν μέσα από την ακρόαση συναισθηματικά φορτισμένων μουσικών επιλογών, να δημιουργηθούν και να αναπαραχθούν σχετικές μεταξύ τους κινήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές στη μεταβίβαση του ίδιου συναισθήματος. Τις προσπάθειες του συγκεκριμένου μελετητή συνέχισαν και άλλες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας επιδεικνύουν, πάνω από το προσδοκώμενο, ικανότητες στο να αποκωδικοποιούν και με τρόπο λεκτικό, συναισθηματικές ερμηνείες μέσω της μουσικής (Cunningham, & Leviton, 1991; Cunningham, & Sterling, 1988) καθώς και το ότι είναι

ευαίσθητα σε ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν αρνητικά ή θετικά συναισθήματα (Kastner, & Crowder, 1990)

Επισημαίνουν δε, ότι παιδιά στην ηλικία των 4 ετών μπορούν να αναγνωρίσουν μη λεκτικά συναισθηματικά μηνύματα μέσα από τις εκφραστικές κινήσεις του σώματος πάνω από τα προσδοκώμενα επίπεδα. Ένα ακόμη συμπέρασμα των ερευνών αυτών ήταν ότι παιδιά ηλικίας 5 ετών παρουσίασαν μια αυξανόμενη ικανότητα στην αναγνώριση συναισθηματικών εννοιών μέσω των εκφραστικών σωματικών κινήσεων αλλά και να αξιοποιούν συγκεκριμένες κινήσεις του σώματος για να δημιουργούν συναισθηματικές εντάσεις (Boone, & Cunningham, 1998). Δεδομένου του γεγονότος ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν κωδικοποιημένες ικανότητες σχετικά με τη μη λεκτική, συναισθηματική επικοινωνία από την προσχολική ηλικία, ακολούθησε η επόμενη και πιο πρόσφατη μελέτη των Boone και Cunningham (2001), η οποία είχε ως στόχο την περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Πιο ειδικά, επιχείρησαν να εξετάσουν την ικανότητα των παιδιών να κωδικοποιούν εκφραστικά μουσικά νοήματα, αποκλειστικά μέσα από μη λεκτικές εκφραστικές κινήσεις. Η μεθοδολογία αυτής της έρευνας σχεδιάστηκε για να ελαχιστοποιήσει τις απαιτήσεις της λεκτικής αποκωδικοποίησης και να μεγιστοποιήσει τη μη λεκτική επικοινωνία. Έχοντας ως βάση τη μελέτη του Moog (1976), η οποία εξέτασε την άμεση σχέση μεταξύ μουσικής και εκφραστικής κίνησης των παιδιών, η έρευνα των Boone και Cunningham (2001) χρησιμοποίησε μουσικά αποσπάσματα παρά λεκτικές «ετικέτες» ή περιοριστικούς προσδιορισμούς για την έκφραση του συναισθήματος. Η χρήση λούτρινου αντικειμένου (teddy bear) και η κινητική χειραγώγησή του από τα παιδιά, ανάλογα με την συναισθηματική κατάσταση της μουσικής, αποτέλεσε ένα ενδιαφέρον και αποτελεσματικό στοιχείο του πειράματος. Ακόμη, μέσω της έρευνας εξετάστηκε η ικανότητα των παιδιών να κωδικοποιούν συναισθηματικές έννοιες εκφραστικών

κινητικών σχημάτων και να αποκωδικοποιούν συναισθηματικά μηνύματα, ερμηνεύοντας τα με αντίστοιχες σωματικές κινήσεις.

Τα αποτελέσματα του ερευνητικού πειράματος οδήγησαν τους μελετητές στο συμπέρασμα ότι παιδιά στην ηλικία των 4 και των 5 ετών είναι ικανά να απεικονίσουν διάφορες συναισθηματικές έννοιες της μουσικής μέσω των εκφραστικών τους κινήσεων. Πιο συγκεκριμένα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι και στις δύο διαδικασίες -της κωδικοποίησης και της αποκωδικοποίησης- η λύπη είναι το πρώτο συναίσθημα που αναγνωρίζουν πιο εύκολα και μπορούν να εκφράσουν. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω διατύπωση, απορρέει το συμπέρασμα ότι η ικανότητα συναισθηματικής αναγνώρισης και μεταβίβασης είναι πιο δυνατή για τα λυπημένα και –στη συνέχεια- για τα χαρούμενα μουσικά κομμάτια και λιγότερο ανεπτυγμένη στα κομμάτια που εκφράζουν φόβο ή θυμό. Επιπροσθέτως, ανακάλυψαν ότι η ηλικία και το φύλο των παιδιών καθώς και το είδος του συναισθήματος δεν παρουσίασαν κάποια ιδιαίτερη επίδραση στην έκφραση του προσώπου. Με άλλα λόγια, υπήρχε μικρή διαφορά στις διακυμάνσεις των εκφράσεων του προσώπου των παιδιών όταν κουνούσαν το αρκουδάκι. Χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι τα πιο μικρά κορίτσια (4 ετών) εκδήλωναν σε μεγαλύτερο βαθμό και με πιο εμφανές τρόπο απ' ότι τα αγόρια, εκφράσεις του προσώπου τους κατά το άκουσμα μιας χαρούμενης μελωδίας.

Σχετικά με τη χρήση της δύναμης στις κινήσεις, οι επιδράσεις του φύλου ή της ηλικίας δεν ήταν σημαντικές. Παιδιά και από τις δύο ηλικιακές ομάδες χρησιμοποίησαν λιγότερη δύναμη όταν αναπαριστούσαν τη λύπη ή το φόβο. Το φύλο και η ηλικία δεν επηρέασαν ούτε τη χρήση της περιστροφής στις κινήσεις. Και από τις δύο ηλικιακές ομάδες χρησιμοποιήθηκαν λιγότερες περιστροφές κατά την αναπαράσταση της λύπης και του φόβου σε αντίθεση με τη μεγάλη συχνότητα με την οποία ανιχνεύθηκαν στα μουσικά δείγματα που εξέφραζαν χαρά ή θυμό.

Η μετακίνηση στο χώρο, ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας, έγινε σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τα μουσικά δείγματα που εξέφραζαν χαρά, θυμό και λύπη σε σχέση μ' αυτά που έκαναν φανερό το φόβο. Επιπλέον, και οι δύο ηλικιακές ομάδες εκτελούσαν πιο αργές ρυθμικές κινήσεις στα μουσικά κομμάτια που εκδήλωναν φόβο ή λύπη. Επιπροσθέτως, τα αγόρια αύξαναν την ταχύτητα του ρυθμού στις κινήσεις τους πιο αναλογικά σε σχέση με τα κορίτσια, σε μουσικά δείγματα που εξέφραζαν χαρά ή θυμό. Τέλος, αναφορικά με τη χρήση των ανοδικών κινήσεων, παρατηρήθηκε ότι αγόρια και κορίτσια και απ' τις δύο ηλικιακές ομάδες, χρησιμοποίησαν πιο πολλές ανοδικές κινήσεις στα χαρούμενα και θυμωμένα μουσικά ερεθίσματα απ' ότι στα μουσικά κομμάτια που παρουσίαζαν φόβο. Παρ' ολ' αυτά όμως, οι ανοδικές κινήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα κομμάτια που εκδήλωναν φόβο ήταν πιο πολλές από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν σε μουσική που εξέφραζε λύπη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι τα αγόρια χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη συχνότητα τη γυρτή στάση όταν κινούνταν σε ανοδική πορεία απ' ότι τα κορίτσια, ιδιαίτερα στα μουσικά δείγματα που εξέφραζαν θυμό ή χαρά. Μέσα από τις προσπάθειες των μελετητών αυτών, μπορούν να τεθούν οι βάσεις για περισσότερη έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα με σκοπό να προκύψουν περισσότερο ξεκάθαρα και εμπειριστατωμένα αποτελέσματα.

5. Η δημιουργικότητα ως στοιχείο δραματοποίησης και εκφραστικού χορού

5.1. Η «γλώσσα» του σώματος ως τρόπος έκφρασης

Από τη στιγμή της γέννησής τους, τα βρέφη επικοινωνούν με το περιβάλλον τους μέσω της γλώσσας του σώματος. Η έντονη επικοινωνιακή αυτή χρήση του σώματος αποτελεί απόρροια της έμφυτης περιέργειας και της ιδιαίτερα δραστήριας φαντασίας που χαρακτηρίζουν τα παιδιά. Έτσι, η εκμάθηση, η εξερεύνηση και η ανακάλυψη νέων πραγμάτων πραγματοποιείται μέσω συχνών ερωτήσεων και η χρήση του σώματος με τη

βοήθεια της φαντασίας αποσκοπεί στη δημιουργία εμπειριών μέσω της νεοαποκτηθείσας γνώσης. Κατά την ηλικία των 2-3 ετών, ορισμένα παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν πλήρως τις κινήσεις που εκτελούνται, λόγω των διαφορετικών ικανοτήτων και αναπτυξιακών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες. Προς το τέλος όμως του τρίτου χρόνου της παιδικής ανάπτυξης, έχουν την ικανότητα να κινούνται πιο γρήγορα και ευέλικτα. Στην ηλικία των 5 ετών, είναι πλέον πιο ώριμα έτσι ώστε να συμμορφώνονται οικειοθελώς στους εκάστοτε κανόνες (Kalinin, 1987).

Η γλώσσα του σώματος είναι ο καλύτερος τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων και τα παιδιά την χρησιμοποιούν ως τον βασικό τρόπο επικοινωνίας, ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία. Κατά τους Wiener και Lidstone (1969), «ο χαρακτήρας της κίνησης είναι ένα μοναδικό εκφραστικό στοιχείο για κάθε άτομο» (βλ. Shu-ting, *Introduction to dance of the imagination for children education*, 2008, σελ. 45).

Ο Kraus (1969) για να τονίσει τη σημαντικότητα αυτού του μη λεκτικού τρόπου επικοινωνίας υποστήριξε ότι, ο έλεγχος και η κυριαρχία των σωματικών κινήσεων σχετίζονται άρρηκτα με τη συναισθηματική ανάπτυξη αλλά και το αίσθημα ικανοποίησης από την επίτευξη ενός στόχου (Rachel, 2004). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την Joyce (1973), καθώς τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών χαρακτηρίζονται από επιδεξιότητα και ισορροπία, αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματος και αισθάνονται τον ρυθμό αποδίδοντας τον με αντίστοιχες κινήσεις όπως περπάτημα ή τρέξιμο. Με άλλα λόγια, για να επιτευχθεί σωστά η επικοινωνία μέσω της γλώσσας του σώματος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, πρέπει πέρα από τη σωματική κίνηση, να υπάρχει και μια εσωτερική συναίσθηση της κίνησης αυτής. Τέλος, σύμφωνα με τη Stinson (1989), ο χορός ως μορφή τέχνης δε σχετίζεται μόνο με τη γλώσσα του σώματος αλλά και με μια άλλη διάσταση του εαυτού, την πνευματική επικοινωνία. Επομένως, ο χορός και η γενικότερη κίνηση θα μπορούσε

να χαρακτηριστεί ως κάτι περισσότερο από μια απλή διαδραστική, κινησιολογική άσκηση.

5.2. Η δημιουργία περιβάλλοντος εξοικείωσης κατά τη χορευτική διαδικασία

Το θέμα της δημιουργικότητας είχε απασχολήσει αρκετούς ερευνητές (Csikszentmihalyi 1997; Gardner 1993; Perkins, 1981; Robinson 2000; Sternberg, 1999). Είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να διαλέγει, να ανασχηματίζει να συνδυάζει και να συνθέτει ήδη υπάρχουσες ιδέες με πρωτότυπους τρόπους. Η δημιουργικότητα συνδέεται άμεσα με τη σωματική εκπαίδευση, καθώς η διαδικασία αυτή μπορεί να αναδυθεί μέσα από την δημιουργική πρακτική.

Γι' αυτό και είναι σημαντικό η εκπαίδευση της σωματικής κίνησης και η ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω του χορού να αλληλεπιδρούν και να πραγματοποιούνται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν διάφορες νοητικές, πνευματικές και σωματικές ικανότητες (Efland, 1984; Lorenzo, Ideishi, & Ideishi, 2007). Το σχολείο επιτρέπει στα παιδιά τη δημιουργική έκφραση του σώματος με την ενασχόλησή τους με τέχνες, όπως η μουσική, ο χορός, το θέατρο και το συνδυασμό αυτών. Η ενθαρρυντική υποστήριξη των παιδιών από το σχολικό τους περιβάλλον αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη διαδικασία μιας ενδιαφέρουσας μάθησης, της οποίας ο στόχος της είναι να οδηγήσει τα παιδιά σε ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας από αυτόν της ομιλίας, με τη χρήση δημιουργικών χορευτικών κινήσεων. Η συνεισφορά κάθε παιδιού στη δημιουργική, χορευτική διαδικασία παίρνει αξία και η ποικιλία των διαφορετικών ιδεών θα πρέπει να εκτιμάται.

Η έμφαση δίνεται στην εξερεύνηση των παιδιών και όχι τόσο στη μίμηση των κινήσεων του δασκάλου (Stinson, 1989).

Με τη δημιουργία ενός φιλικού προς τα παιδιά μαθησιακού περιβάλλοντος, ενθαρρύνονται οι δημιουργικές τους ικανότητες και μπορούν να συνδυάσουν τα στοιχεία που αποκομίζουν, μέσω αυτών των εμπειριών, με τις καταστάσεις της καθημερινότητας (Sherman, 2000). Η θεματολογία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η χορευτική διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία της φύσης, ιστορίες αλλά και παραμύθια, συνοδευόμενα από μουσική υπόκρουση. Επιπλέον, η ακρόαση μουσικής οδηγεί τα παιδιά στην αυθόρμητη κίνηση του σώματος τους στο ρυθμό της και στην ταύτισή τους με αυτή. Η μουσική οδηγεί τις κινήσεις του σώματος και προωθεί την εξερεύνηση καινούργιων συνδυασμών (Church, 2000).

Ο τρόπος της χορευτικής αναπαράστασης διαφόρων καταστάσεων ή γεγονότων ορίζεται από τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις κάθε παιδιού και τους επιτρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Σύμφωνα με τους Wiener και Lidstone (1969), τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία και τις εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει, λαμβάνουν από το περιβάλλον τους εικόνες και ερεθίσματα που τους είναι οικεία και τα εντάσσουν στις κινήσεις τους μέσω της μίμησης. Έτσι, κατ' αυτόν τον τρόπο, προωθείται αβίαστα και αυθόρμητα η διαδικασία της μίμησης κατά τη χορευτική δράση (Doray, 1983). Στη συνέχεια, τα παιδιά μαθαίνουν να εναρμονίζουν και να συνδέουν στις κινήσεις τους, παλιές με καινούργιες γνωστικές εμπειρίες και μ' αυτόν τον τρόπο γίνονται τα ίδια καλλιτέχνες σε μια μαθησιακή διαδικασία δημιουργικής φύσης. Οι Holt και Hale (1987) υποστηρίζουν ότι μέσω των κινήσεων αυτών, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν διαφορετικές πτυχές του εαυτού τους και να ελέγξουν τις καταστάσεις του περιβάλλοντός τους. Γι' αυτό, η φυσική και ελεύθερη κίνηση είναι ένας τρόπος για τα

παιδιά να συνδέσουν με τη δημιουργικότητα με τις πραγματικές ανάγκες τους για έκφραση (La Meri, 1933).

Βασική επίσης, φαίνεται να είναι η χρήση απλών και οικείων ρυθμών μουσικής ή τραγουδιών κατά τη χορευτική εμπειρία. Το ρυθμικό μέτρο της μουσικής, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την καλύτερη συγκέντρωση στην εκτέλεση των κινητικών ασκήσεων. Οι γνώριμες και ξεκάθαρες μελωδίες είναι πιο εύκολο να αναπαραχθούν ρυθμικά από τα παιδιά μέσα από απλά χτυπήματα χεριών ή ποδιών. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι μουσικά κομμάτια που έχουν ξεκάθαρο παλμό, δίνουν στα παιδιά την ικανότητα να τα αποδώσουν και με κινήσεις του σώματος τους. Τέλος, μέσα από απλές εξηγήσεις σχετικά με διάφορες έννοιες που εκφράζει η μουσική, όπως είναι η χαρά η λύπη, ο θυμός, ο φόβος, ακόμη και ο θάνατος, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν και να αποδώσουν καλύτερα το αντικείμενο του εκάστοτε χορού (Shu-ting, 2008).

5.3. Η μίμηση μέσω αναπαράστασης κατά τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού και του δημιουργικού χορού.

Όταν οι χορευτικές κινήσεις είναι δομημένες ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εκάστοτε ηλικιακής ομάδας σε μία συγκεκριμένη μορφή, τότε γίνεται λόγος για επαγγελματική χορευτική εκπαίδευση, όπως είναι η τεχνική του μπαλέτου. Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης αυξάνει την ευλυγισία και την ενδυνάμωση του σώματος μέσα από βασικές κινήσεις χεριών και ποδιών που σταδιακά εξελίσσονται και δυσκολεύουν. Όπως στο μπαλέτο, έτσι και σε κάθε τύπο επαγγελματικής χορευτικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται κάθε σημείο του σώματος δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην

ενδυνάμωση του κορμού και της στάσης, στην αντοχή και στη μυϊκή τόνωση. Τα παιδιά οδηγούνται στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ σώματος και μυαλού με στόχο την εκτέλεση των κατάλληλων βημάτων και στάσεων που απαιτούνται. Γι' αυτό μέσω της επανάληψης και της συνεχούς πρακτικής, απαιτείται σωματική συναίσθηση και πειθαρχία (Shumway-Cook, & Woollacott, 2007), έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη συγκέντρωση και η πιο ακριβή εκτέλεση των κινήσεων (Shu-ting, 2008).

Από την άλλη μεριά, υπάρχει η αυτοσχεδιαστική χορευτική εμπειρία, κατά την οποία δίνεται στα παιδιά ένα θέμα με σκοπό να το αναπαραστήσουν μέσα από απλές κινήσεις και διατάξεις στο χώρο, πάντα σε συνδιασμό με μουσική υπόκρουση. Καθώς τα παιδιά εξελίσσονται, αυξάνεται το επίπεδο δυσκολίας και πολυπλοκότητας των κινήσεών τους. Γι' αυτό είναι σημαντικό, η έκθεση σε περιβάλλοντα που ευνοούν και αναπτύσσουν τη διαδικασία του χορού, να ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία.

Σύμφωνα με τον Shu-ting (2008), ο αυτοσχεδιαστικός χορός προωθεί την εκτέλεση ποικίλων ασκήσεων, δίνει το έναυσμα για την εξοικείωση και τον πειραματισμό με το σώμα και συντελεί στο σωστό έλεγχο των μυών για την αποφυγή τραυματισμών.

Επιπλέον, βοηθάει στην ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και στην επίλυση προβληματικών εσωτερικών καταστάσεων. Σημαντικό επίσης, είναι ότι συμβάλλει στο αίσθημα της συνεργασίας, στη λήψη αποφάσεων και στην αυθόρμητη ανταπόκριση προς τα διάφορα ερεθίσματα.

Η φαντασία, δομικό χαρακτηριστικό των αυτοσχεδιαστικών χορευτικών κινήσεων, αποτελεί μοναδικό στοιχείο για το κάθε παιδί και ουσιαστικό ερέθισμα για να εκφράσει τη δημιουργικότητά του. Σε πολλές περιπτώσεις, η φαντασία ενσωματώνεται στη δοσμένη κίνηση ή στάση με στόχο το μεγαλύτερο δυνατό ενδιαφέρον από τα παιδιά. Έτσι, πολλές ασκήσεις μπορούν να παραλληλιστούν με οικεία αντικείμενα ή ζώα και γνώριμες ιδέες. Καθώς τα παιδιά έχουν μια συγκεκριμένη εικόνα στο μυαλό τους,

μπορούν να κουνήσουν με αντίστοιχο τρόπο διάφορα μέρη του σώματός τους.

Παραλληλίζοντας λοιπόν την κάθε κίνηση με μία ιδιαίτερα, χαρακτηριστική, κάθε φορά ιδέα, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εκτελέσουν την κίνηση αυτή όχι μόνο σαν απλή φυσική άσκηση, αλλά και σαν μέρος παιχνιδιού στο οποίο συμμετέχουν. Οι μιμήσεις αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος (Lobo, & Winsler, 2006)

Οι τύποι των κινήσεων που εκτελούνται για κάθε ζώο ή αντικείμενο, εμπεριέχουν διαφορετικά επίπεδα ενέργειας και αποσπών συγκεκριμένες εκφράσεις ή συναισθήματα. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιώντας συχνά αυτές τις αναπαραστάσεις, τα παιδιά καλούνται να αναπαράξουν και τους αντίστοιχους ήχους. Έτσι, μιμήσεις με συνοδεία ήχου μπορεί να προκαλέσουν έντονα, ενεργητικά, ακόμη και κωμικά συναισθήματα. Από την άλλη, αναπαραστάσεις που δε συνοδεύονται από ήχο μπορεί να προκαλέσουν πιο ήσυχα και χαλαρά συναισθήματα. Κάθε αναπαράσταση παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κινήσεων και διαθέσεων. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να προσφέρει στα παιδιά κάτι το οικείο, καθιστώντας το, σημείο αναφοράς για την εξάσκηση της μνήμης, της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης (Lobo, & Winsler, 2006).

5.4. Ο ρόλος του δασκάλου και του γονέα. Τα οφέλη της παράστασης

Η εμπειρία της παράστασης και της παρουσίασης των χορευτικών ικανοτήτων των παιδιών, αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία, την οποία οφείλουν να βιώσουν τα παιδιά και η προετοιμασία της προϋποθέτει την επαφή και την εξοικείωση με διάφορα είδη χορού. Η ευκαιρία αυτή που δίνεται στα παιδιά, τα βοηθάει ώστε να αντλήσουν υλικό και ιδέες για τις επόμενες χορευτικές τους «δοκιμασίες». Η χρήση επίσης, ποικίλων

κουστουμιών και σκηνικών συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη των ιδεών και των σκέψεων τους (Lorenzo-Lasa, 2006).

Μέσω της παράστασης χτίζεται η αυτοπειθαρχία, η επιδεξιότητα και η ενέργεια στην κίνηση. Η δράση αυτή επιτρέπει στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τις δεξιότητές τους, αναπτύσσει τη συγκέντρωσή τους και τονώνει την αυτοπεποίθηση και τον αυθορμητισμό για νέες προκλήσεις. Μέσα από την ανάγκη τους να μοιραστούν το αποτέλεσμα της δημιουργικής τους έκφρασης, καταφέρνουν να ξεπεράσουν αμήχανες καταστάσεις όπως είναι το αισθήμα της ντροπής ή του φόβου που δημιουργείται μεταξύ των συνομηλίκων.

Ο δάσκαλος από τη μεριά του, μέσα από το ρόλο που του δίνεται, οφείλει να προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά ώστε να βιώσουν με τον πιο έντονο τρόπο την έννοια της επικοινωνίας, του συναισθήματος και της σωματικής έκφρασης κατά τη διαδικασία της παράστασης (performance). Συμμετέχοντας μαζί με τα παιδιά στο μουσικό και χορευτικό «γίγνεσθαι», καλλιεργεί το δεσμό ανάμεσα τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην πιο εύστοχη κατανόηση και εκτέλεση των οδηγιών από αυτά και στην εξισσορόπηση ελευθερίας και προσαρμογής σε κανόνες. Οι ειδικές γνώσεις και η επιδεξιότητα είναι στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα ικανό δάσκαλο, προσφέροντας του μ' αυτόν τον τρόπο την ικανότητα κατανόησης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων συμβάλλοντας έτσι στην ποιότητα και την ομαλή έκβαση των παραστάσεων (Lorenzo-Lasa, 2006). Σύμφωνα με τον Wiener (1969), η γνώση προέρχεται από την εκπαίδευση, την εξάσκηση και την εμπειρία, ενώ το συναίσθημα περικλύει μέσα του την ετοιμότητα και την αποτελεσματικότητα του δασκάλου που διδάσκει. Έτσι η αγάπη που τον διακατέχει για το συγκεκριμένο αντικείμενο, τον καθιστά ικανό να μεταβιβάσει στα παιδιά το πάθος γι' αυτό που κάνει.

Ο ρόλος του γονέα κρίνεται εξίσου σημαντικός. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, χωρίς την αίσθηση της πίεσης και του άγχους. Έτσι η διαδικασία της ανάπτυξης, της σκέψης και της επικοινωνίας στα πλαίσια του χορού επιτυγχάνεται με τον πιο ομαλό και φυσικό τρόπο (Bartenieff, & Paulay, 1970; Cooper, & Ryan, 1988; Churc, 2000; Edwards, & Springate, 1995; Hanna, 2000; Stinson, 1990). Τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν περισσότερη αλλά ουσιαστικότερη επιβράβευση, με στόχο την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της καλύτερης εκτέλεσης των παραστάσεων.

Η διαδραστική αυτή προβολή προσφέρει στους γονείς τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν με έναν πιο εύστοχο τρόπο τις διάφορες δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά τους. Έτσι, επιτυγχάνεται η άμεση επαφή και επικοινωνία μεταξύ τους, κάνοντας το σύνολο το δράσεων στο οποίο συμμετέχουν τα παιδιά, μια αβίαστη και ευχάριστη διαδικασία.

6. Γιόγκα και διαλογιστικές τεχνικές ως εναλλακτικοί τρόποι ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της σωματοποιημένης εμπειρίας κατά την προσχολική ηλικία

Μια διαφορετική διάσταση στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση κίνησης, σώματος αλλά και μυαλού, αποτελεί η γιόγκα (yoga), μία αρχαία τέχνη και ταυτόχρονα μια σύγχρονη επιστήμη που σχεδιάστηκε με σκοπό να εξισσοροπεί και να διευρύνει τις φυσικές, διανοητικές, πνευματικές και συναισθηματικές διαστάσεις της

ανθρώπινης φύσης. Προέρχεται από τη σανσκριτική λέξη *yuj*, η οποία δηλώνει την ένωση δύο στοιχείων, όπως είναι η ένωση μυαλού και σώματος ή ενός ατόμου με ένα μεγαλύτερο σύνολο. Σύμφωνα με τις αρχές της γιόγκα, η ένωση αυτή αποτελεί μία ολόκληρη διαδικασία και όχι μια απλή εκτέλεση ασκήσεων (Calhoun, & Calhoun, 2006). Πιο συγκεκριμένα, *απαρτίζεται από 8 διαστάσεις ή αλλιώς «άκρα» (limbs): yama* (τις παγκόσμιες ηθικές αξίες), *niyama* (τις ατομικές ηθικές αξίες), *asana* (τις φυσικές στάσεις του σώματος), *pranayama* (την τεχνική αναπνοής), *pratyahara* (τον έλεγχο των αισθήσεων), *dharana* (τη συγκέντρωση), *dyana* (το διαλογισμό), και *samadhi* (την ευδαιμονία) (Iyengar, 1976).

Υπάρχουν διάφορα είδη γιόγκα, κάθε ένα με ποικίλες ιδιότητες και διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Κάποιοι τύποι γιόγκα μπορεί να είναι ήπιοι και να στοχεύουν περισσότερο στην πνευματικότητα (Integral, Svaroopa), άλλοι πιο ενεργητικοί (Ashtanga, Power Yoga), ή να συνδυάζουν και τα δύο (Iyengar, Kundalini). Κάποια είδη περιλαμβάνουν ακραίες συνθήκες περιβάλλοντος όπως υψηλή θερμοκρασία και υψηλά επίπεδα υγρασίας (Bikram). Τέλος, υπάρχουν τύποι γιόγκα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για θεραπευτικούς λόγους, ενσωματώνοντας σκηνικά στοιχεία όπως ιμάντες, σχοινιά, καρέκλες έτσι ώστε η επίτευξη της στάσης να γίνεται με πιο προσιτό τρόπο (Iyengar, 1976) .

Κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα η φιλοσοφία της γιόγκα άρχισε να εισχωρεί με αυξανόμενο ρυθμό σε περιοχές της Δύσης και παρατηρήθηκε μία έντονη ενασχόληση με προγράμματα δομημένα με τις βασικές αρχές της (Impett, Daubenmier, & Hirschman, 2006). Αποτέλεσε μία φόρμα βελτίωσης της γενικής εικόνας της υγείας, της ευεξίας και του συναισθηματικού ελέγχου (Impett, Daubenmier, & Hirschman, 2006), κατά μήκος όλων των ηλικιών. Πιο συγκεκριμένα, η πρακτική της ενισχύει και δυναμώνει λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος οι οποίες είναι συνδεδεμένες με την εγκεφαλική

λειτουργία και βοηθούν στην χαλάρωση μυαλού και σώματος (McCall, 2007). Έτσι, μέσα από έναν συνδυασμό στάσεων και κινήσεων (asanas), τεχνικών αναπνοής (pranayama) και διαλογισμού (dyana), δημιουργείται ισορροπία μεταξύ των συστημάτων του οργανισμού (Trivieri, American Holistic Medical Association, 2001) και επιτυγχάνεται η θεραπεία πολλαπλών σωματικών δυσχερειών που αφορούν την καρδιά, τα οστά, τη γενικότερη στάση του σώματος αλλά και την ψυχολογία (Impett, Daubenmier, & Hirschman, 2006; Birdee, Yeh, Wayne, Phillips, & Davis και συνεργάτες, 2009). Κάθε μορφή διαφέρει ως προς την έμφαση που δίνει στα διάφορα στοιχεία της γιόγκα, δηλαδή στις asana, στις pranayama και στο διαλογισμό (Ross, & Thomas, 2010).

Επιπλέον, πολλές μελέτες έχοντας ως αντικείμενο την αλληλεπίδραση μυαλού και σώματος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι προγράμματα που ενισχύουν τη σχέση αυτή, όπως η γιόγκα, μπορούν να δημιουργήσουν ένα δυνατό εργαλείο που θα βοηθήσει στη μείωση της ανάρμοστης συμπεριφοράς, (Daubenmier, 2005; Kirkwood και συνεργάτες, 2005; Pilkington και συνεργάτες, 2005), στην αύξηση της συγκέντρωσης και της προσοχής και στη μείωση του στρες (Sinha, Singh, Monga, Ray, Hagins, Moore, & Rundle, 2007), του πόνου (Yurkuran, Yurtkuran, Dilek, 2007), και της κούρασης (Oken, Kishiyama, Zajdel και συνεργάτες, 2004, 2006). Η μελέτη των Impett, Daubenmier και Hirschman (2006), η οποία αποτέλεσε απόρροια των προηγούμενων αυτών ερευνών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσοι συμμετείχαν σε ασκήσεις αλληλεπίδρασης μυαλού και σώματος μέσα από την ενασχόλησή τους με τη γιόγκα, αύξησαν σε ποσοστά πάνω από το προσδοκώμενο τη σωματική τους συναίσθηση και επίγνωση, την αυτοεκτίμηση και την ποιότητα της ζωής τους, γεγονός που αποδείχθηκε ακόμη και σε εγκυμονούσες γυναίκες (Narendran και συνεργάτες, 2007; Chuntharapat, 2008) ή γυναίκες με εμμηνόπαυση (Chattha, 2008; Booth-LaForce C, Thurston RC, Taylor MR., 2007).

Καθώς η πλειοψηφία των ερευνών έχει επικεντρωθεί στις επιδράσεις της γιόγκα προς τους ενήλικες, σημαντικό βήμα αποτέλεσαν και οι μελέτες, οι οποίες αν και σε περιορισμένο αριθμό, εξέτασαν τη συμβολή της σε μικρότερες ηλικίες. Συγκεκριμένα, απέδειξαν ότι παιδιά ηλικίας 6 ετών και μεγαλύτερα, αύξησαν τα επίπεδα αντοχής, επιδεξιότητας, ανθεκτικότητας (Birdee, Yeh, Wayne, Phillips, & Davis και συνεργάτες, 2009; Calhoun, & Calhoun, 2006; Madanmohan και συνεργάτες, 2008; Madanmohan και συνεργάτες, 1992), δύναμης, ευλυγισίας (Madanmohan, & Mahadevan, 2008; Calhoun, & Calhoun, 2006; Madanmohan και συνεργάτες, 1992) και κινητικής οργάνωσης (Madanmohan και συνεργάτες, 1992; Manjunath, & Telles, 2001; Telles, 1993), καθώς παρατηρήθηκε και έλεγχος της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Bala, Katic, Krneta, 2011; Slovacek, Tucker, & Pantoja 2003), ακόμη και σε παιδιά με αυτισμό (Koenig, Buckley-Reen, & Garg, 2012; Redferinga, Bowman, 1981; Sumar, 1998; Uma και συνεργάτες, 1989; Walton, 1979). Επιπλέον, ενίσχυσαν τα επίπεδα της δημιουργικότητας, της εξερεύνησης και της ικανότητας παραλλαγής των διαφόρων στάσεων (Y. Calhoun, M. Calhoun, 2006).

Μέσα σε ένα πρόγραμμα γιόγκα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν μεγάλο μέρος της ενέργειας τους, να παράξουν διάφορους ήχους αλλά και να χαλαρώσουν. Ένα τυπικό μάθημα γιόγκα ξεκινάει με ασκήσεις προθέρμανσης και τεντώματος (stretching) σε συνδυασμό με ασκήσεις αναπνοής. Το κυρίως μέρος αποτελείται από μία θεματολογία με σκοπό να αποδώσει αρμονία και συνέχεια ανάμεσα στις στάσεις (Desmond, 2004). Προς το τέλος προτιμούνται ασκήσεις που στοχεύουν στην χαλάρωση και την αποθεραπεία. Προγράμματα γιόγκα προωθήθηκαν σε δημοτικά σχολεία και εξωσχολικές δραστηριότητες για μια περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων με σκοπό να βελτιωθεί η ποιότητα της ακαδημαϊκής μάθησης και να αυξηθούν τα ποσοστά επιτυχίας σε διάφορους τομείς, μαθησιακούς και μη (Palgi, 2006). Η βιωματική δράση

ήταν μία αποτελεσματική προσέγγιση για να μελετηθεί η επίδραση του προγράμματος, καθώς ενισχύει μερικές από τις δεξιότητες, τις οποίες η γιόγκα επιθυμεί να αναπτύξει στα παιδιά .

Δεδομένου των περιορισμένων ερευνών που αφορούν παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, ακόμη λιγότερες μελέτες έχουν εκπονηθεί με θέμα την εφαρμογή της γιόγκα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ενδιαφέρουσα είναι και η μελέτη των Bubela και Gaylord (2014), η οποία συντάχθηκε με σκοπό να ερευνήσει το πώς οι κινητικές δυνατότητες των μικρών παιδιών αντιδρούν μέσα από την ενασχόληση τους με τη γιόγκα, συγκρίνοντας τη δύναμη, την ελαστικότητα, την επιδεξιότητα και την ισορροπία των παιδιών ηλικίας 3- 5 ετών πριν και μετά από ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα γιόγκα, διάρκειας 6 εβδομάδων.

Η μελέτη διερεύνησε ένα εβδομαδιαίο εικοσάλεπτο μάθημα, ενταγμένο στο σχολικό πρόγραμμα, από επαγγελματία δάσκαλο και περιλάμβανε τις ίδιες δραστηριότητες για κάθε τμήμα προσχολικής ηλικίας. Οι ασκήσεις αναπνοών, οι στάσεις ισορροπίας, χαλάρωσης και διαλογισμού μπορούσαν να ενσωματωθούν εύκολα μέσα στις θεραπευτικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών (Ghuman, 2014). Μέσα από αυτό το συνδυασμό δράσεων, οι Bubela και Gaylord (2014) , καθώς και άλλοι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η σταδιακή βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως η αύξηση της στατικής ισορροπίας και της μυϊκής δύναμης ήταν ιδιαίτερα εμφανής (Cohen, 1992). Με την ανάλογη αύξηση της συχνότητας και της έντασης του προγράμματος μπορούσαν να δημιουργηθούν πιο μεγάλες και ουσιαστικές επιδράσεις (Ghuman, & Ghuman, 2014). Τα ευρήματα της μελέτης αυτής ήταν παρεμφερή με εκείνα που απέδειξαν τη θετική επιρροή της γιόγκα στον κινητικό σχεδιασμό, την δεξιότητα, την ψυχολογική λειτουργία και τη γενικότερη υγεία για τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας (Galantino, Galbavy, & Quinn, 2008).

Μία από αυτές είναι και η μελέτη της Rich (2012) που προτείνει την ενασχόληση με τη γιόγκα ως μία αποτελεσματική μέθοδο που ενισχύει τη διατήρηση της προσοχής κατά την πρώτη σχολική αλλά και προσχολική ηλικία. Επιπλέον, ο Crain (2005) εξηγεί ότι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και εξελίσσονται, οι αλληλεπιδράσεις τους γίνονται περισσότερο περίπλοκες και δέχονται μεγαλύτερες προκλήσεις με σκοπό να δημιουργηθούν νέοι τρόποι διαχείρισης των συναισθημάτων, του σώματός τους μέσα στο χώρο και των σχέσεων τους.

Ειδικότερα, στην ηλικία των 2-7 ετών μαθαίνουν να σκέφτονται περισσότερο μέσα από τη χρήση συμβόλων και εσωτερικών εικόνων (Crain, 2005). Καθώς αρχίζουν να λαμβάνουν πληροφορίες από το εξωτερικό τους περιβάλλον, σταδιακά προσθέτουν περισσότερα γλωσσικά στοιχεία στην επικοινωνία τους. Σύμφωνα με τους Greenspan (1997) και Crain (2005), οι διαπροσωπικές σχέσεις και συζητήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, λειτουργούν σ' αυτό το στάδιο ακόμη εγωκεντρικά. Για να αποφευχθεί αυτή η αγχωτική συνειδητοποίηση της αναγκαίας μετάβασης από το ατομικό επίπεδο στο συλλογικό, η ενασχόληση με τη γιόγκα λειτουργεί κατασταλτικά για τις έντονες επιπτώσεις που δημιουργούνται συνήθως στα παιδιά

Ο έλεγχος των προσωπικών αντιδράσεων συνθέτει ένα βασικό εργαλείο της εσωτερικής συναίσθησης που πρέπει να καλλιεργείται ήδη από την πολύ μικρή ηλικία και χαρακτηρίζεται με τον όρο «self-regulation». Η «αυτορρύθμιση» (self-regulation) αποτελεί την ικανότητα κάποιου να ρυθμίζει και να διαφοροποιεί τις εσωτερικές από τις εξωτερικές του αντιδράσεις, ασκώντας έλεγχο στους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να τις επηρεάζουν. Υπολογίζεται ως ένα κρίσιμο στοιχείο που καθορίζει την ετοιμότητα των παιδιών (Blair, 2002; Raver, 2004) την κοινωνική επιτυχία και την αποδοχή του εαυτού τους (Blair, & Razza, 2007; Ladd και συνεργάτες, 1999, McClelland και συνεργάτες, 2000). Συντελεί επίσης, στην ομαλότερη προσαρμογή των παιδιών σε ένα

περιβάλλον και στην καλύτερη εικόνα της υγείας τους (Moffitt και συνεργάτες, 2011; Shoda και συνεργάτες, 1990). Τέλος, αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις πρώιμες και τις μετέπειτα βιολογικές εμπειρίες και οργανώνει τη σειρά των σκέψεων και των συναισθημάτων (Fonagy, & Target 2002).

Αντιθέτως, η αδυναμία ρύθμισης των αντιδράσεων (αδυναμία «αυτορρύθμισης») έχει συσχετιστεί με ένα πλήθος αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως είναι η έλλειψη προσοχής, η υπερκινητικότητα, η αποτυχία στο σχολείο, το άγχος και η κατάθλιψη (Diamond, 2005; Hester, & Garavan, 2004; Ivanov και συνεργάτες, 2008; Kyte και συνεργάτες, 2005; Moffitt και συνεργάτες, 2011). Γι' αυτό το λόγο παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον για παρεμβατικές και προληπτικές μεθόδους που στοχεύουν στην ανάπτυξη ή τη βελτίωση της «αυτορρύθμισης» και κατ' επέκταση στην επίτευξη των δεξιοτήτων αυτών που απαιτούνται κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Blair, 2002; Higgins, Spiegel, 2004).

Η έρευνα της Palgi (2007) αποτέλεσε ένα μέρος της προσπάθειας αυτής. Μέσα από 6 συναντήσεις γιόγκα, διάρκειας 30- 45 λεπτών επιχείρησε να κατανοήσει τις πραγματικές ανάγκες παιδιών πρώτης σχολικής και προσχολικής ηλικίας και να τα ενθαρρύνει για λήψη προσωπικών τους αποφάσεων. Σκοπός της έρευνας ήταν να επιτευχθεί η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και η ικανότητα «αυτορρύθμισης». Οι διαρκείς συζητήσεις μεταξύ της ερευνήτριας και των παιδιών σχετικά με αγαπημένες τους στάσεις στη γιόγκα, με τα συνασθήματα τα οποία βιώνουν κατά την εκτέλεσή τους και τη σημασία της σωστής αναπνοής, την βοήθησε να κατανοήσει τη σκέψη αλλά και τις επιθυμίες των παιδιών. Σε κάθε συνάντηση παρουσιαζόταν μία θεματολογία, η οποία περιλάμβανε συζητήσεις και δραστηριότητες που αφορούσαν στάσεις ή τεχνικές αναπνοής κάτω από το πρίσμα της ομαδικής δουλειάς και της συνεργασίας. Στο ίδιο ύφος κινήθηκε και η μελέτη των Calhoun και Calhoun

(2006), κατά την οποία τα παιδιά ήταν ελεύθερα να δώσουν το δικό τους στίγμα και τη δική τους κατεύθυνση, μέσα όμως σε ένα ήδη προετοιμασμένο και δομημένο μάθημα. Οι ερωτήσεις και οι πληροφορίες που δίνοναν σχετικά με τη στάση την οποία εκτελούσαν, κρατούσε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και συντελούσε στην προσπάθεια τους να υποθέσουν ή ακόμη και να προτείνουν την επόμενη στάση που θα μπορούσε να ταιριάζει με τη θεματολογία του μαθήματος. Οι πληροφορίες που έδινε ο δάσκαλος σχετικά με τα οφέλη της κάθε στάσης ήταν περιορισμένες, έτσι ώστε να μην αποσπούν την προσοχή των παιδιών από το πιο ουσιαστικό σκέλος του προγράμματος, τη σωστή δηλαδή, εκτέλεση της άσκησης. Με τη χρήση στάσεων που αναπαριστούσαν ζώα, φυτά ή άλλες οικείες καταστάσεις έγινε πιο εύκολο στα παιδιά να κατανοήσουν και να δείξουν ενδιαφέρον για τις πληροφορίες που τους δίνονταν καθώς και να δώσουν δικές του ιδέες μέσα στο πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα των ερευνών απέδειξαν ότι η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία αυτή, με τη χρήση αγαπημένων στάσεων, οδήγησε στην καταγραφή θετικών εμπειριών και συναισθημάτων (Slovacek, Tucker, & Pantoja, 2003). Ακολουθώντας τον τρόπο αυτό προσέγγισης της γιόγκα, δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να αυτονομηθούν και να νιώσουν ότι συμμετέχουν ουσιαστικά κατά τη διαδικασία του προγράμματος, επιτυγχάνοντας έτσι στο μέγιστο την αύξηση της συγκέντρωσης, της πρέπουσας συμπεριφοράς και της συνεργασίας. Έτσι, μέσα από το σταδιακό έλεγχο της συμπεριφοράς τους, μπορούν να εξελίσσουν την ικανότητά τους για «αυτορρύθμιση» (Kopp 1982).

Τέλος, πριν οι σύγχρονες μέθοδοι υποστηρίξουν τη διαδικασία του διαλογισμού κατά την προσχολική ηλικία, επικρατούσε η άποψη ότι τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία δεν είναι αρκετά ικανά ώστε να συμμετέχουν σε διαλογιστικές δραστηριότητες, όπως οι ενήλικες. Σύμφωνα όμως με την Desmond (2004), υπάρχει η δυνατότητα επίτευξης των

συγκεκριμένων δράσεων, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης των παιδιών ξεκινάει πριν την ηλικία των 5 ετών. Παρατηρώντας και μελετώντας τις πραγματικές ανάγκες και προτιμήσεις των παιδιών μπορεί να δημιουργηθεί και να λειτουργήσει ένα διαφορετικό είδος διαλογισμού.

Η Desmond (2004) στα μαθήματα διαλογισμού της προτιμούσε το ήρεμο ύφος ομιλίας και μουσικής με σκοπό να μειώσει τα επίπεδα ενέργειας των παιδιών και να επιτύχει την απαιτούμενη χαλάρωση. Οι ήχοι της φύσης αλλά και η χρήση διάφορων αντικειμένων, μουσικών (καμπανάκια, ινδιάνικα κουδουνάκια, singing bowls) και μη (κρύσταλλοι, αγάλματα του Βούδα), κρατούσε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Με την έλευση κάθε καινούργιου αντικειμένου, τα παιδιά είχαν την ανάγκη να πειραματιστούν μαζί του, να παράξουν ήχο με αυτό και έτσι να δώσουν στο μάθημα ένα επιπλέον μουσικό στοιχείο. Στόχος όμως ήταν η αύξηση της προσοχής μέσω της χρήσης τους και όχι η μεταχείριση τους ως παιχνίδια, γιατί αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την παρέκλιση από τον αρχικό σκοπό του διαλογισμού. Η τοποθέτηση τους στη μέση του κύκλου αποτελούσε ένα σημείο που εξυπηρετούσε την καλύτερη συγκέντρωση των παιδιών.

Σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία του διαλογισμού αποτελεί η κατανόηση του ήχου και της γενικότερης δόνησης που προκαλεί. Η δόνηση επιδράει θετικά στο σώμα και αποτελεί δυναμικό έναυσμα για νέες εσωτερικές εμπειρίες (Desmond, 2004).

Χρησιμοποιώντας τα διάφορα μουσικά αντικείμενα διδάσκεται στα παιδιά η σύνδεση ανάμεσα στον ήχο-δόνηση του συγκεκριμένου αντικειμένου (singing bowl) και τον ήχο-δόνηση του εσωτερικού εαυτού τους.

Συνεπώς, οι τεχνικές χαλάρωσης, όπως είναι η γιόγκα και ο διαλογισμός συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να συγκρατούν τις αντιδράσεις του άγχους, να ρυθμίζουν την εσωτερική τους συναίσθηση και να κατανοούν πνευματικές

καταστάσεις του εαυτού τους και του περιγυρού τους (Fonagy, & Target 2002). Επίσης μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι το μυαλό και το σώμα είναι στοιχεία αλληλένδετα και λειτουργούν ως ενιαίο σύνολο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν αρχικά να εξετάσει τις αλληλεπιδράσεις και τις συσχετίσεις μεταξύ μουσικής και κίνησης, οι οποίες αποτέλεσαν φλέγον ζήτημα διερεύνησης και απασχόλησαν ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα, ήδη από τα χρόνια της αρχαιότητας. Όπως υποστήριξε ο Leman (2009), ο συντονισμός του ανθρώπινου σώματος αλλά και του μυαλού («κινητική φαντασία», Haga, 2008) στο μουσικό «γίγνεσθαι» έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εκφραστικών κινήσεων, μια διαδικασία την οποία αποκαλεί «συνάρθρωση». Ως αποτέλεσμα αυτού του τρόπου μη λεκτικής αναπαράστασης ιδεών, εννοιών και σκέψεων, πραγματοποιείται η διαδικασία της σωματοποιημένης εμπειρίας (Broeckx, 1981).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από αυτές τις μελέτες έδωσαν έναυσμα για τη διεξαγωγή επόμενων ερευνών όπως αυτές των Eitan, Kohn και Tubul (2009, 2010). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές απέδειξαν την ικανότητα συσχέτισης μουσικών παραμέτρων με αντίστοιχες κινήσεις του σώματος, τόσο των ενηλίκων όσο και παιδιών προσχολικής

και πρώτης σχολικής ηλικίας, λαμβάνοντας υπόψιν τους τα διαφορετικά γνωστικά, κιναισθητικά και αναπτυξιακά επίπεδα των συμμετοχόντων.

Στη συνέχεια, επικεντρώνοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον της διπλωματικής εργασίας, κατά κύριο λόγο στη σημασία της κίνησης κατά την προσχολική ηλικία, εξετάστηκαν μεταξύ άλλων, οι μελέτες των Shumway – Cook και Woollacott (2007), που έκαναν λόγο για το ζήτημα της σωματοποιημένης εμπειρίας ως αναπτυξιακό στοιχείο των γνωστικών, κινητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθώς σ' αυτήν την ηλικία, ο λεκτικός τρόπος προσέγγισης των πραγμάτων προκαλεί ασάφειες και καθιστά ελλιπή και αναποτελεσματική την προσπάθεια για έκφραση, η κίνηση του σώματος αποτέλεσε μια διέξοδο της επιθυμίας και της ανάγκης αυτής για εξωτερίκευση των προσωπικών εμπειριών και για μια επιτυχημένη επικοινωνία.

Αξιοσημείωτη άποψη που συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της κίνησης και απασχόλησε την παρούσα μελέτη, ήταν αυτή του Cox (2008) σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μίμησης μέσω εκφράσεων προσώπου, φωνής ή στάσεων του σώματος. Σύμφωνα με την έρευνά του, η μίμηση αποτελεί αυθόρμητη ενέργεια, της οποίας η παρουσία ανιχνεύεται ήδη από τους πρώτους μήνες ζωής των βρεφών και χρησιμοποιείται με σκοπό τη λήψη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και την ανάπτυξη της μεταξύ τους επικοινωνίας μέσα από κοινές εμπειρίες και την κατανόηση του συναισθηματικού πλαισίου του περίγυρού τους.

Μεταξύ των άλλων, διερευνήθηκε το ζήτημα των συναισθηματικών αντιδράσεων που προέκυπταν μέσα από το ψυχολογικό και κινησιολογικό πλαίσιο της μουσικής. Πιο ειδικά, οι Nelson (2006), Boone και Cunningham (2001) καθώς και πλήθος άλλων ερευνητών απέδειξαν την ικανότητα αναγνώρισης του είδους των συναισθηματικών καταστάσεων που προκαλεί η μουσική και τη δυνατότητα αποκωδικοποίησής τους μέσω εκφράσεων προσώπου, στατικών θέσεων και εκφραστικών κινήσεων του σώματος .

Σύμφωνα με τη Nawrot (2003), που εξέτασε τις συναισθηματικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας, τόνισε ότι ανιχνεύθηκαν παρόμοιες αντιληπτικές ικανότητες με αυτές των ενηλίκων ακόμη και σε λανθασμένες συναισθηματικές αναγνωρίσεις.

Με βάση τις παραπάνω θέσεις, ανέκυψε το εξίσου σημαντικό θέμα της «γλώσσας του σώματος» και μελετήθηκε διεξοδικά στην παρούσα διπλωματική εργασία. Αρκετοί ερευνητές, μεταξύ των άλλων οι Sherman (2000) και Shu- ting (2008) υποστήριξαν ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία, εκτός των άλλων αναπτυξιακών επιπέδων, επιτρέπεται η δημιουργική έκφραση, ο πειραματισμός, η εξερεύνηση μέσα σε ένα οικείο και φιλικό, μουσικό περιβάλλον και κατ' επέκταση η ανάπτυξη της φαντασίας, του αυτοσχεδιασμού αλλά και της πειθαρχίας. Θέτοντας ως σημαντικό το ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος, τη συμβολή του δασκάλου τόσο στα πλαίσια του μαθήματος όσο και στο τελικό στάδιο της παράστασης και την υποστήριξη του γονέα, έκαναν λόγο για μια επιτυχημένη και ολοκληρωμένη χορευτική εμπειρία, δομημένη ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του εκάστοτε παιδιού (Lorenzo-Lasa, 2006).

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν οι επιδράσεις και τα οφέλη εναλλακτικών τρόπων ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι οποίες εξετάστηκαν από τους ερευνητές Calhoun (2006), Kirkwood (2005), Palgi (2007). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γιόγκα, μία διαδικασία συνδυασμού και ένωσης σωματικών κινήσεων, αναπνοών και διαλογισμού. Προσφέρει σωματικές αλλά και πνευματικές δυνατότητες, βελτιώνοντας τόσο την εικόνα του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού εαυτού, οδηγώντας με ομαλό τρόπο τα παιδιά στον έλεγχο των εσωτερικών τους καταστάσεων και παρορμήσεων και κατ' επέκταση στην κατανόηση και τη συνειδητοποίηση της «αυτορρύθμισης».

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο κατά τη διαδικασία της γιόγκα και του διαλογισμού είναι η κατανόηση του ήχου και της γενικότερης δόνησης που προκαλεί (Desmond,

2004). Η πλήρης συνειδητοποίηση της δόνησης αυτής και η σύνδεση με τη δόνηση του εσωτερικού εαυτού επιδρά θετικά στο σώμα, δίνει το έναυσμα για νέες εμπειρίες αλλά και την προσδοκία ότι μέσα από ένα διαφορετικό τρόπο μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να δοθεί η ευκαιρία αυτή όχι μόνο σε μαθητές προσχολικής ηλικίας αλλά και σε μαθητές όλων των ηλικιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmad S. Shaarani, Ahmand S., Romano, & Daniela M. (2006). Basic Emotions From Body Movements, *Department of Computer Science, Sheffield*
- Andrews, F. M., & Deihl, N.C. (1970). Development of a technique for identifying elementary school children's musical concepts, *Journal of Research in Music Education, 18*, 214- 222
- Aronoff, J., Woike, B. A., & Hyman, L. M. (1992). Which are the displays of anger and happiness? Configurational bases of emotion recognition, *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 1050–1056
- Bala, G., Katic, R., & Krneta, Z. (2011). Do kinesiological activities change aberrant behavior in preschool children? *Coll Antropol, 35*, 1007-1015
- Bartenieff, I., & Paulay, F. (1970). *Dance as cultural expression, Dance-an art in academe*, New York: Teachers College Press, 23-31
- Birdee, GS., Yeh, GY., Wayne, PM., Phillips, RS., & Davis, RB. et al. (2009). Clinical applications of yoga for the pediatric population: a systematic review, *Acad Pediatr, 9*, 212-220.

- Boone, R. T., & Cunningham, J. G. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement, *Developmental Psychology*, 1007–1016
- Boone, Thomas R., & Cunningham J. G. (2001). Childre's expression of emotional meaning in music through expressive body movement, *Journal of Nonverbal Behavior*
- Booth-LaForce, C., Thurston, & Taylor (2007). A pilot study of Hatha yoga treatment for menopausal symptoms, *Maturitas*, 57, 286–295
- Bowman, & Wayne D. (2004). *Cognition and the Body: Perspectives from Music Education*, Netherlands: Kluwer Academic Press
- Brownlow, S., Dixon, A. R., Egbert, C. A., & Radcli—e, R.D. (1997). Perception of Movement and Dance Characteristics From Point-Light Display of Dance, *The Psychological Record*, Vol. 47, 411-421
- Bubela, D., & Shanya Gaylord, S. (2014). A Comparison of Preschoolers' Motor Abilities Before and After a 6 Week Yoga Program, *Department of Kinesiology, University of Connecticut, USA*, 1-4
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*, New York: Guilford Press
- Calhoun, Y., & Calhoun, M. R. (2006). *Create a Yoga practice for kids. Fun, Flexibility and Focus*, 12-25
- Camurri, A., Lagerlof, I., & Volpe, G. (2003). Recognizing emotion from dance movement: comparison of spectator recognition and automated techniques, *International Journal: Human-Computer Studies*, 59, 213-225
- Chattha, R., Nagarathna, R., Venkatram, P., & Hongasandra, N. (2008). Treating the climacteric symptoms in Indian women with an integrated approach to yoga therapy, *A randomized control study*, 862–870

- Chuntharapat, S., Petpicketchian, W., & Hatthakit, U. (2008). Yoga during pregnancy: Effects on maternal comfort, labor pain, and birth outcomes, *Complement Ther Clin Pract*, 105–115
- Church, E. B. (2000). The value of creative play, *Scholastic Parent & Child*, 7(6), 38-42
- Cohen, J. (1992). A power primer, *Psychological Bulletin* 112, 155-159
- Cooper, J. M., & Ryan, K. (1988). *Those who can teach*, Boston: Houghton Mifflin Company
- Corsario, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood, NJ: Ablex
- Coulsan, M. (2004). Attributing Emotion to Static Body Postures: Recognition, Accuracy, Confusions and Viewpoint Dependence, *Journal of Nonverbal Behavior* Vol. 28(2), 114-139
- Cowie, R., & Cornelius, R. R. (2003). Describing the emotional states that are expressed in speech, *Speech Communication*, 5-32
- Cunningham, J. G., & Leviton, J. M. (1991), Preschoolers' understanding of affective meaning in music, *Society for Research in Child Development*, Seattle, WA
- Cunningham, J. G., & Sterling, R. S. (1988). Developmental change in the understanding of affective meaning in music, *Motivation and Emotion*, 12, 399–413
- D. T. Mullins, D. T. and Duke, M. P. (2004). Effects of Social Anxiety on Nonverbal Accuracy and Response Time in Facial Expressions, *Journal of Nonverbal Behaviour*, Vol. 28(1), 3-33
- Daubenmier, J. J. (2005). The relationship of yoga, body awareness, and body responsiveness to selfobjectification and disordered eating, *Psychology of Women Quarterly*, 29, 207–219

- DeMeijer, M. (1989). The contribution of general features of body movement to the attribution of emotions, *Journal of Nonverbal Behavior*, 13, 247–268
- DeMeijer, M. (1991). The attribution of aggression and grief to body movements: The effects of sex-stereotypes, *European Journal of Social Psychology*, 21, 249–259
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*, New York: Kluwer Plenum
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likeability as a cause or consequence of their social behavior, *Developmental Psychology*, 29, 271–275
- Dolgin, K. G., & Adelson, E. H. (1990). Age Changes in the Ability to Interpret Affect in Sung and Instrumentally Presented Melodies, *Psychology of Music*, 18, 87–98
- Doray, M. (1983). How to choreograph for young children, *Dance Teacher Now*, (6-7), 25-27
- Ducenne, L. (2004). The role of music in the development of self-regulation in young children, *Unpublished master's thesis*, George Mason University
- Duff, S., Shumway-Cook, A., & Woollacott, M. H. (2007). Clinical management of the patient with reach, grasp and manipulation disorders, *Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins Education*, 77(1), 27–31
- Edwards, C. P., & Springate, K. (1995). *Encouraging creativity in early childhood classrooms*
- Efland, D. (1984). Excellence in education: The role of the arts. *Theory into Practice*, 23(4), 267-272
- Eitan, Z., & Granot, R. Y. (2006). How music moves: musical parameters and images of motion, *Music Perception*, 23, 221-247
- Eitan, Z., & Granot, R. Y. (2006). How Music Moves: Musical Parameters in sung and instrumentally-presented melodies, *Psychology of Music*, University Press, 115-141

- Eitan, Z., & Tubul N. (2010). Musical Parameters and Children's Images of Motion, *European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*, School of Music, Tel Aviv University
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (2003). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*, Cambridge, MA
- Ekman, P. (1999). *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex, U.K. John Wiley & Sons, Ltd
- Ekman, P. (1999). *Handbook of cognition and emotion* in T. Dalgleish and M. Power
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (2003). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*, Cambridge, MA
- Elizabeth Smears, E. (2009). Breaking old habits: professional development through an embodied approach to reflective practice, *Journal of Dance and Somatic Practices*, Vol. 1(1), Liverpool John Moores University, 99- 108
- Elliot Jurist, E., & Mary Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*, New York: Other Press
- Fassbender, C. (1996). Infants' auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music, *Musical Beginnings: Origins and Development*
- Galantino, ML., Galbavy, R., & Quinn, L. (2008), Therapeutic effects of yoga for children: a systematic review of the literature, *Pediatr Phys Ther*, 20, 66-80
- Gelder, B. (2006). *Towards The Neurobiology of Emotional Body Language*, Vol. 7
- Gentile, D. (1998). An Ecological Approach to the Development of Perception of Emotion in Music, *Dissertation Abstracts International 59 (5-B): 2454*, University of Minnesota
- Ghuman, JK., & Ghuman, HS. (2014). *Complementary and alternative treatments for preschool children, in ADHD in Preschool Children; Assessment and Treatment*, Eds. Oxford University Press, USA, 193

- Grezes, J., Pichon, S., & de Gelder, B. (2007). Perceiving Fear in Dynamic Body Expressions, *Neuroimage*
- Gritten, A., & King, E. (2012). New Perspectives on Music and Gesture, *Dutch journal of music theory, vol. 17(2)*
- Haga, E. (2008). Correspondences between Music and Body Movement, *Faculty of Humanities, University of Oslo*
- Hagins, M., Moore, W., & Rundle, A. (2007). Does practicing hatha yoga satisfy recommendations for intensity of physical activity which improves and maintains health and cardiovascular fitness? *BMC Complement Altern Med, 1–9.*
- Hair, H. (1977). Discrimination of tonal direction on verbal and nonverbal tasks by first grade children, *Journal of Research in Music Education, 25*, 197-210
- Hair, H. (1981). Verbal identification of music concepts, *Journal of Research in Music Education, 29*, 11-21
- Hair, H. (1987a). Descriptive vocabulary and musical choices: Children's responses to conceptual changes in music, *Bulletin of the council for Research in Music Education, 91*, 59-64
- Hair, H. (1987b). *Children responses to music stimuli: Verbal/nonverbal, aural/visual modes*, Applications of research in music behavior, Tuscaloosa: University of Alabama Press, pp.59-70
- Hanna, J. L. (2000). Learning through dance: Why schools should teach dance, *American School Board Journal, 187(6)*, 47-48
- Hatten, R. S. (2004). *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes. Mozart, Beethoven, Schubert*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press
- Heider, F., & Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior, *American Journal of Psychology, 57*, 243–259

- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial temporal reasoning, *Journal of Aesthetic Education*, 34, 179–238
- Holmes, R. M. & Geiger, C. J. (2002). *The relationship between creativity and cognitive abilities in preschoolers*, Westport, CT: Ablex Publishing
- Holt, G. & Hale, P. (1987). *Children moving: A teacher's guide to developing a successful physical education program*, New York: Mayfield Publishing Company, 696
- Howes, C. (1987). Peer interaction of young children, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (217)
- Impett, E. A., Daubenmier J., & Hirschman, A. L. (2006). Minding the Body: Yoga, Embodiment and Well-Being, *Journal of NSRC*, Vol. 3(4), 40-46
- Iyengar (1976). *Light on Yoga*, 2nd ed. New York: Schocken Books
- Izard, C. (1994). Innate and universal facial expression: Evidence from developmental and cross-cultural research, *Psychological Bulletin*, 288–299
- Joyce, M. (1973). *First steps in teaching creative dance*, Palo Alto: National Press Books, Inc., 17
- Kastner, M. P., & Crowder, R. G. (1990). Perception of the major/minor distinction: Emotional communication in young children, *Music Perception*, 8, 189–202.
- KeilSource, C. M. H. (1966). Motion and Feeling through Music, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 24(3), 337-349, Published by: Wiley on behalf of The American Society for AestheticsStable
- Kestenbaum, R., & Nelson, C.A. (1990). The Recognition and Categorization of Upright and Inverted Emotional Expressions by Seven-Month-Old Infants, *Infant Behavior and Development* 1, 497–511
- Kipp, M. (2004). *Gesture Generation by Imitation*, Boca Raton, Florida, USA

- Kirkwood, G., Rampes, H., Tuffrey, V., Richardson, J., & Pilkington, K. (2005). Yoga for anxiety: A systematic review of the research evidence, *British Journal of Sports Medicine*, 39, 884–891
- Kivy, P. (1980). *The Corded Shell*, NJ: Princeton University Press
- Kivy, P. (1990). *Music Alone: Philosophical Reflections on the Purely Musical Experience*, Ithaca, NY: Cornell University Press
- Kivy, P. (2001). *New Essays on Musical Understanding*, Oxford: Clarendon Press
- Koenig, KP., Buckley-Reen, A., & Garg, S. (2012). *Efficacy of the Get Ready to Learn Yoga program among children with autism spectrum disorders. A pretestposttest control group design*, *Am J Occup Ther* 66, 538-546
- Koff, S. (2000). Toward a definition of dance education, *Childhood Presence: Listener's Images of Motion*, 221-247
- Kohn, D., & Eitan, Z. (2009). Musical parameters and children's movement responses, *Proceedings of the 7th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*, Jyväskylä, Finland, 233-241
- Kopp, Claire B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective, *Developmental Psychology* 18(2), 199-214
- Kraus, R. (1969). *History of the dance*, NJ: Prentice-Hall, 277
- La Meri. (1933). Dance as an art-form, *Music perception*, 23(3), New York: A. S. Barnes And Company
- Lobo, B. Y., & Winsler, A. (2006). *The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers*, George Mason University, Blackwell Publishing Ltd, Published by Blackwell Publishing, Oxford, UK and Malden, USA

- Lorenzo, L. R., Ideishi, R. I., & Ideishi, S. K. (2007). Facilitating preschool learning and movement through dance, *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 25-31
- Madanmohan, Mahadevan, SK., Balakrishnan, S., Gopalakrishnan, M., & Prakash, ES. (2008). Effect of six weeks yoga training on weight loss following step test, respiratory pressures, handgrip strength and handgrip endurance in young healthy subjects, *Indian J Physiol Pharmacol* 52, 164-170
- Madanmohan, Thombre, DP., Balakumar, B., Nambinarayanan, TK., Thakur, & S. et al. (1992). Effect of yoga training on reaction time, respiratory endurance and muscle strength, *Indian J Physiol Pharmacol* 36, 229-233
- Manjunath, NK., Telles, S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga, *Indian J Physiol Pharmacol* 45, 351-354
- McDonald, D., & Simons, G. (1989). *Musical growth and development: Birth through six*, London & New York: Schirmer
- Meijer, M. (1989). The Contribution of general features of body movement to the attribution of emotions, *Journal of Nonverbal Behaviour*, 247-268
- Meijer, M. (1989). The Contribution of general features of body movement to the attribution of emotions, *Journal of Nonverbal Behaviour*, 13(4), 247-268
- Metz, E. (1989). Movement as a musical response among preschool children, *Journal of Research in Music Education*, 37, 48-60
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*, Chicago, IL: Chicago University Press
- Miller, D., Parecki, A., & Douglas A. S. (2007). *Finger Dance: A sound game for blind people*, Tempe, Arizona, USA
- Minsky, M. (1986). *The Society of Mind*, New York, USA

- Montepare, J. M., & Zebrowitz-McArthur, L. A. (1988). Impressions of people created by age-related qualities of their gaits, *Journal of Personality and Social Psychology*, 547–556
- Montepare, J., Ko—, E., Zaitchik, D., & Albert, M. (1999). The Use of Body Movements and Gestures As Cues to Emotions in Younger and Older Adults, *Journal of Nonverbal Behaviour*, Vol. 23(2), 133-152
- Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of preschool age, *Psychology of Music*, 4, 38–45
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child*, London: Schott
- Narendran, S., Nagarathna, R., & Narendran, V., et al. (2005). Efficacy of yoga on pregnancy outcome. *J Altern Complement Med*, 237–244
- Nawrot, E. S.(2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults, *Society for Education, Music and Psychology*, Minnesota State University Moorhead
- Nikitina, S. (2003). Movement class as an integrative experience: Academic, cognitive and social effects, *Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 54–63
- Oken, BS., Kishiyama, S., & Zajdel, D. et al.(2004). Randomized controlled trial of yoga and exercise in multiple sclerosis, *Neurology*, 2058–2064.
- Oken, BS., Zajdel, D., & Kishiyama, S. et al. (2006). Randomized, controlled, six-month trial of yoga in healthy seniors: Effects on cognition and quality of life, *Altern Ther Health Med*, 40–47.
- Paine, G. (1966). *Gesture and Musical Interaction: Interactive Engagement Through Dynamic Morphology*, School of Contemporary Arts University of Western Sydney, Australia

- Palgi, I. (2007). *Our Story of Yoga: Participatory Learning and Action with Young Children*, *Children, Youth and Environments* 17(2), 330-339
- Papousek, M. (1996). *Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy*, *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*, Oxford, New York, and Tokyo: Oxford University Press, 88-112
- Picard, R. W. (2003). *Active Computing: Challenges*, *International Journal of Human-Computer Studies*, Vol. 59(1-2), 55-64
- Pilkington, K., Kirkwood, G., Rampes, H., & Richardson, J. (2005), *Yoga for depression: The research evidence*, *Journal of Affective Disorders*, 89, 13–24
- Pouthas, V. (1996). *The development of perception of time and temporal regulation of action in infants and children*, *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* Oxford, New York, and Tokyo: Oxford
- Poynor, H. (2009). *Anna Halprin and the Sea Ranch Collective, an embodied engagement with place*, *Journal of Dance and Somatic Practices*, Vol. 1 (1), Coventry University, 121- 130
- Rachel, M. (2004). *Improvisation: Another way to move with dance*, *A Journal for Physical and Sport Educators*, 18(2), 19-20
- Razza, A. R., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2013). *Enhancing Preschoolers' Self-Regulation Via Mindful Yoga*, *Journal of Child and Family Studies*
- Rich, F. N. (2012). *Yoga therapy to increase attention in preschool children*, *Measure of Social Presence: Review and Suggested Criteria*, Vol. 12(5)
- Richmond, Virginia P., & McCroskey, James C. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relationship*, West Virginia, USA
- Richmond, Virginia P., & McCroskey, James C. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relationship*, West Virginia, USA

- Rime, B., Boulanger, B., Laubin, P., Richir, M., & Stroobants, K. (1985). The perception of interpersonal emotions originated by patterns of movement, *Motivation and Emotion*, 9, 241–260
- Robazza, C., Macaluso, C., & D’Urso, V. (1994). Emotional Reactions to Music by Gender, Age, and Expertise, *Perceptual and Motor Skills* 79, 939–44
- Schwarzer, G. (1997). Analytic and holistic modes in the development of melody perception, *Psychology of Music*, 25, 35-56
- Shaarani, A. S., & Romano D. M. (2006). Emotional Body Movements, *Department of Computer Science*, Sheffield
- Shaarani, A. S., & Romano, D. M. (2007). Perception of Emotions from Static Postures, *Department of Computer Science*, Sheffield,
- Sherman, N. W. (2000). Increasing children’s physical activity levels, *Journal of Physical Education*, Oxford, New York, Tokyo: Oxford University Press, 56-87
- Shu-ting, H. (2008). *Introduction to dance of the imagination for children education*, Volume 5, No.9, Transworld Institute of Technology, Taiwan
- Sinha, S., Singh, SN., Monga, YP., & Ray, US. (2007). Improvement of glutathione and total antioxidant status with yoga, *J Alternat Complement*, 1085–1090
- Spackman, M. P., Fujiki, M., Brinton, B., Nelson D., & Allen, J. (2005). The Ability of Children With Language Impairment to Recognize Emotion Conveyed by Facial Expression and music, *Communication Disorders Quarterly*, Brigham Young University
- Stalinski, S.M., Schellenberg, E.G., & Trehub, S.E. (2008). Developmental changes in the perception of pitch contour: distinguishing up from down, *Journal of the Acoustical Society of America*, 124, 1759–1763

- Stinson, S. (1989). Creative dance for preschool children, *Early Child Development and Care*, University of North Carolina at Greensbor
- Stinson, S. W. (1990). Dance Education in Early Childhood, *Teleoperators and Virtual Environments*, 91(6), 34-41
- Telles, S., Hanumanthaiah, B., Nagarathna, R., & Nagendra, HR. (1993). Improvement in static motor performance following yogic training of school children, *Perceptual and Motor Skills* 76, 1264-1266
- Terwogt, M.M., & Van Grinsven, F. (1991). Musical Expression of Mood States, *Psychology of Music* 19, 99–109
- Trehub, S. E., Bull, D., & Thorpe, L.A. (1984). Infant's perception of melodies: The role of melodic contour, *Child Development* 55, 821-830
- Vinayagamoorthy, V., Steed, A., & Slater, M. (2005). Building Characters: Lessons Drawn from Virtual Environments, *Towards Social Mechanisms of Android Science: A CogSci 2005 - XXVII Annual Conference of the Cognitive Science Society workshop*, 119-126
- Walk, R. D., & Homan, C. P. (1984). Emotion and dance in dynamic light displays, *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22, 437–440
- Walk, R. D., & Samuel, J. M. (1988). Sex differences in motion perception of Adler's six great ideas and their opposites, *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26, pp. 232–235
- Walk, R. D. and Walters, K. L. (1988). Perception of The Smile and Other Emotions of The Body and Face at Di—erent Distances, *Bulletin of the Psychonomic Society*, Vol. 26(6), 510-510
- Wallbott, H. G. (1998), Bodily Expression of Emotion, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 28, 879-89

Wiener, J., & Lidstone, J. (1969). *Creative movement for children*, New York: Van Nostrand Reinhold Company, 222

Yurkuran, M., Alp, A., Yurtkuran, M., & Dilek, K. (2007). A modified yoga-based exercise program in hemodialysis patients: A randomized controlled study, *Complement Ther Med*, 164–171